



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

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

Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2024.38 (Şubat/February)

Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ السنتكم وَاَلوانكم إِنَّ فِي ذَلِكَ لآياتٍ لِّلْعَالَمِينَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

Adres

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

Address

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

Adres

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

Address

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

RumeliDE 2024.38 (Şubat/February) HAKEMLERİ / REFEREES

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

Dr. Abdulhakim TUĞLUK	Dr. Alptekin KESKİN	Dr. Çağrı EROĞLU
Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR	Dr. Aşkın ÇOKÖVÜN	Dr. Çiğdem DADAK
Dr. Adnan TÖNEL	Dr. Ayça BAKINER	Dr. Derya Aysun CANCAN
Dr. Ahmed ALDYAB	Dr. Ayhan BULUT	Dr. Derya Koray DÜŞÜNCELİ
Dr. Ahmet ÇOLAK	Dr. Ayşegül UYSAL	Dr. Doğanay ERYILMAZ
Dr. Ahmet Derviş MÜEZZİN	Dr. Aysun DEMİREZ	Dr. Dolunay KUMLU
Dr. Ahmet Erman ARAL	Dr. Ayşe Özgül İNCE SAMUR	Dr. Döne ARSLAN
Dr. Ahmet GEZEK	Dr. Ayşe ÖZTÜRK	Dr. Dursun ŞAHİN
Dr. Ahmet GÜNEŞ	Dr. Bahattin ŞEKER	Dr. Ecevit BEKLER
Dr. Ahmet İSMAİLOĞLU	Dr. Barış AĞIR	Dr. Eda ÇORBACIOĞLU
Dr. Ahmet KOÇAK	Dr. Barış YILMAZ	Dr. Emad Abdelbaky ALY
Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Bedri ÖZÇELİK	Dr. Emine AKYÜZ
Dr. Ahmet MISIRLI	Dr. Begüm Aylin ÖNDER	Dr. Emine ÇAKIR
Dr. Ahmet MOLLAMEHMET	Dr. Bekir GÖKÇE	Dr. Emine GÜVEN
Dr. Ahmet YIKIK	Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU	Dr. Emir Feridun ÇALIŞKAN
Dr. Ajda BAŞTAN	Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Emre YOLCU
Dr. Ali Asgar ÇAKMAKCI	Dr. Birsen KARACA	Dr. Engin KEFLİOĞLU
Dr. Ali MAZI	Dr. Burak ÇAVUŞ	Dr. Enser YILMAZ
Dr. Ali MAZI	Dr. Burcu ÖZTÜRK	Dr. Ercan BARAN
Dr. Aliye USLU ÜSTTEN	Dr. Büşra SÜRGİT	Dr. Ertuğrul Gazi DERHEM
Dr. Alparslan OYMAK	Dr. Cansu KÖRKEM AKÇAY	Dr. Esra YALÇINTAŞ
Dr. Alpay GEZER	Dr. Ceyda ADIYAMAN	Dr. Fatih KAYA
Dr. Alper Raif İPEK	Dr. Cumhuriyet COŞKUN	Dr. Fatma Jale Gül ÇORUK

Dr. Fatma KOÇ	Dr. Hasan Selim KIROĞLU	Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI
Dr. Fatma TEKİN	Dr. Hatice AYGÜN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL	Dr. Havva ÖZER HAFÇI	Dr. Mahir KARACAR
Dr. Feyza Nur EKİZER	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Mahmut AKAR
Dr. Filiz DUMAN	Dr. Hikmet ASUTAY	Dr. Majed HAJMOHMMAD
Dr. Filiz FERHATOĞLU	Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER
Dr. Fulya KİNCAL	Dr. Hülya ERASLAN	Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES
Dr. Funda YEŞİL	Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA
Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN	Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA	Dr. Mehmet Ali YOLCU
Dr. Gizem KUNDURACI	Dr. İbrahim KOÇ	Dr. Mehmet BARS
Dr. Gökçen BİLGİN AKSOY	Dr. İclal ARSLAN	Dr. Mehmet Emin SULAR
Dr. Güliz ŞAHİN	Dr. İlknur SERTDEMİR	Dr. Mehmet GÜNEŞ
Dr. Gülşah ŞİŞMAN	Dr. İlyas KAYAOKAY	Dr. Mehmet SAMSAKÇI
Dr. Gülşen YILMAZ	Dr. İrfan Cenk YAY	Dr. Mehmet TÖZLUYURT
Dr. Hadi BAK	Dr. İrfan KARADUMAN	Dr. Mehmet TUNCER
Dr. Hakan Behçet SAZYEK	Dr. İsmail ERKEN	Dr. Mehmet YEŞİLKAYA
Dr. Hakkı ÖZKAYA	Dr. İsmail SERDAR	Dr. Mehtap ÖZDEN
Dr. Halil AKÇAY	Dr. Kaan GÜNEY	Dr. Merve SUROĞLU SOFU
Dr. Halil Ziya ÖZCAN	Dr. Kadir Vefa TEZEL	Dr. Mesut KULELİ
Dr. Halit AŞLAR	Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ	Dr. Mohamed Abdelhalim Uthman AHMED
Dr. Hamza ÜSTÜN	Dr. Kamil KARASU	Dr. Mohammed Abdulkareem YASEEN
Dr. Hanife ALKAN ATAMAN	Dr. Kaya ÖZÇELİK	Dr. Muhammed AKİF
Dr. Hanife GEZER	Dr. Kerim SARIGÜL	Dr. Muhammet Bilal TOLAN
Dr. Hasan AKREŞ	Dr. Kudret SAVAŞ	
Dr. Hasan İSİ	Dr. Kübra ÖZÇETİN	

Dr. Muhammet CAN	Dr. Ömer SOLAK	Dr. Selcen KOCA
Dr. Murat ALTUĞ	Dr. Önder ÇANGAL	Dr. Selin ÖZDEMİR
Dr. Murat KARA	Dr. Özden ŞAHİN ER	Dr. Semih BÜYÜKKOL
Dr. Murat KARA	Dr. Özlem BAŞ	Dr. Semra YAMAN
Dr. Mustafa Cebrail SADAKAOĞLU	Dr. Özlem FEDAİ	Dr. Senem CEYLAN
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Özlem GENCER ÇITAK	Dr. Serap EKŞİOĞLU
Dr. Mustafa KAYAPINAR	Dr. Özlem KASAP	Dr. Serdar GÜRÇAY
Dr. Mustafa NERKİZ	Dr. Özlem MURAZ	Dr. Serhan DİNDAR
Dr. Mustafa SARICA	Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU	Dr. Sevâl GÜNBAL BOZKURT
Dr. Naci ÖZSOY	Dr. Özlem TEKİN	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Dr. Nagehan UÇAN EKE	Dr. Özlem ULUCAN	Dr. Sevda POLAT
Dr. Nazmi ŞEN	Dr. Özlem YILMAZ	Dr. Sinan ERDİM
Dr. Neslihan YÜCELŞEN	Dr. Ramazan BEZCİ	Dr. Srood Kanaan SHAKİR
Dr. Neteceyi Tayyibe ATEŞ	Dr. Ramazan BÖLÜK	Dr. Suleyman TAAN
Dr. Nilgün TÜRKMEN	Dr. Recep ÇİNKİLİÇ	Dr. Süleyman ASLAN
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Recep ÖZBAY	Dr. Şerife YERDEMİR
Dr. Nilüfer URLU ÜNALDI	Dr. Recep YÜRÜMEZ	Dr. Taner TURAN
Dr. Nur Gülümser İLKER	Dr. Sadık HACI	Dr. Tuğba BAYRAKDARLAR
Dr. Nuran BAŞOĞLU	Dr. Safaa SAWSAK	Dr. Tuğba KARABULUT
Dr. Nurdan BESLİ	Dr. Salih İNCİ	Dr. Turgay KABAK
Dr. Oktay ATİK	Dr. Saniye Simla ÖZÇELİK	Dr. Türkan ÇELİK
Dr. Ola HASSANSAYEDALI	Dr. Seçil Ermiş ERMİŞ İPEK	Dr. Uğur UZUNKAYA
Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN	Dr. Seda ENSARİOĞLU	Dr. Umut BAŞAR
Dr. Onur AYKAÇ	Dr. Sedat BALLYEMEZ	Dr. Ümit AKIN
Dr. Orhan YILMAZ	Dr. Sedef AYYILDIZ	Dr. Veysel GÖÇER

Dr. Veysel İbrahim KARACA

Dr. Yahya AYDIN

Dr. Yakup YILMAZ

Dr. Yasemin YAVAŞLAR
ÖZAKINCI

Dr. Yaşar ŞİMŞEK

Dr. Yılmaz KAVAL

Dr. Zahide PARLAR

Dr. Zennure KÖSEMAN

Dr. Zeynep KAYACIK

Adres

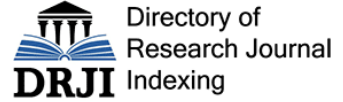
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

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

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN	LXXVI
EDITOR'S NOTE	LXXVII
2024.38.01. Kazan Rencüzoğulları, Y. & Balcı, A. Kayıp Masalın Şifresi adlı çocuk romanının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi / Examination of the children's novel named Kayıp Masalın Şifresi [The code of the lost tale] in terms of basic principles of children's literature	2
2024.38.02. Tekin, N. M. Yabancı/İkinci Dil Olarak Özel Amaçlı Akademik Türkçe Öğretiminde İnşaat Mühendisliği Teknik ve Akademik Söz Varlığı / Constructional Engineering Technical and Academic Vocabulary in Teaching Academic Turkish for Special Purposes as a Foreign/Second Language	23
2024.38.03. Büyükkikiz, K. K. & Tekin, A. & Yıldız, A. G. Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son yirmi yılın değerlendirilmesi 7 Research on developing speaking skills in teaching Turkish to foreigners: an assessment of the last twenty years ..	36
2024.38.04. Söylemez, İ. N. & İpek Eğilmez, N. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / Examining the Attitudes of Prospective Turkish Language Teachers Toward Digital Writing	74
2024.38.05. Kaplan, N. & Arıcı, A. F. Çağdaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Estetik Ölçütler Bakımından İncelenmesi: TRT Çocuk Dergisi Örneği / Examining Contemporary Children's Literature Works in Terms of Aesthetics Criteria: The Example of TRT Children's Magazine	88
2024.38.06. Darıcı, F. N. & Özden, M. Gölgeleme tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği / The usability of shadowing technique in teaching Turkish as a foreign language....	115
2024.38.07. Şirin, İ. Uygur sivil belgelerinde sosyal ve kültürel yaşayış ile ilgili söz varlığı / The vocabulary of social and cultural life in Uyghur civil documents	127
2024.38.08. Özer, Ş. Çankırı yöresine ait yerel atasözleri / Local proverbs from Çankırı region ...	144
2024.38.09. Saz, M. Bâbü'r Divanı'nda aşk metaforu / The metaphor of love in Bâbü'r's Divan	159
2024.38.10. Sargın, M. Sünnet töreni davetiyelerinin söylemsel işlevleri / Discursive functions of circumcision ceremony invitations	193
2024.38.11. Sağlam, B. Farsça Kökenli <i>Ki</i> ile Oluşturulan Yapıların Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki İşlevleri Üzerine / On the functions of Persian-origin <i>ki</i> -structures in Turkish dialects	206
2024.38.12. Uysal, B. & Karakaya, S. Gül Yetiştiren Adam'da Söz Varlığı / Vocabulary in The Man Who Grew Roses	225
2024.38.13. Yeşilkaya, M. Türkçe/Dil Sanatları Dersinde Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Kullanılan Bir Yöntem: Hikâye Küpleri / Story Cubes as a Technique for Developing Oral and Written Expression Skills in Turkish and Language Arts Classes	239
2024.38.14. Aydın, M. Tes Yazıtı'nın Güney Yüzünün 3. Satırında Yeni Bir Deyim? <i>İlgerü konmak</i> / A New Phrase in Line 3 of the South Side of the Tes Inscription?: <i>İlgärü qonmak</i>	250
2024.38.15. Demirez, A. Türkiye Türkçesi ve Yeni Uygur Türkçesinde Yön Zarfları + Fiil Kalıplaşmasıyla Oluşmuş Birleşik Fiiller / Compound Verbs Formed By Adverbs of Place + Verb Formulation in Türkiye Turkish and New Uygur Turkish.....	258
2024.38.16. Yürümez, A. Kırgızca ve Hakasçada +(A)y- İsimden Fiil Yapım Eki Üzerine / On the Verb-Forming Suffix +(A)y- in the Kyrgyz and Khakass Languages	272

- 2024.38.17. Safi, İ. & Kuru, B.** Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* Adlı Eserinde Felaketle Biten Evlilikler / Disastrous Marriages in Ahmet Mithat Efendi's *Letaif-i Rivayat* 282
- 2024.38.18. Oktay, N.** Rezaizade Mahmut Ekrem ile Muallim Naci tartışmasını kanon üzerinden okumak / The reading the discussion of Rezaizade Mahmut Ekrem and Muallim Naci through canon311
- 2024.38.19. Kemiksiz, C.** Varoluşçuluk, Absürt Tiyatro ve *Godot'yu Beklerken* Oyununun Varoluşçuluk Açısından İncelenmesi / Analysis of Existentialism, Theatre of the Absurd and the Play *Waiting For Godot* in Terms of Existentialism..... 327
- 2024.38.20. Gün, E.** Postmodern unsurlar ışığında Yedinci Gün / The Yedinci Gun in the light of postmodern elements 340
- 2024.38.21. Öder, S. A.** Talip Apaydın'ın Toplumcu Gerçekçi Köy Öykülerinin Anatomisi / Anatomy of Talip Apaydın's Socialist Realist Village Stories 355
- 2024.38.22. Kunduracı, G.** Adalet Ağaoglu'nun *Dar Zamanlar* nehir anlatısının dişil kimlik temsili bağlamında yenidenyazımı: Erendiz Atasü romanı *Bir Başka Düşün Gecesi* / Rewriting of Adalet Ağaoglu's river novel *Dar Zamanlar* in the context of feminine identity representation: Erendiz Atasü's novel *Bir Başka Düşün Gecesi*..... 375
- 2024.38.23. Sazyek, E. & Sever, E.** Nabizade Nazım'ın *Sevda* adlı hikâyesinde Beşir Fuad etkisi / The Effect of Beşir Fuad on the Female Characters of Nabizade Nazım's Story Titled *Sevda* 391
- 2024.38.24. İlaslan, S.** Edebiyattan Sinemaya Bir Romanın Göstergibilimsel Analizi: Umberto Eco & *Gülün Adı* / Semiotic Analysis of a Novel From Literature to Cinema: Umberto Eco & *The Name of the Rose* 400
- 2024.38.25. Kaya, A.** Cemil Meriç ve Oksidentalizm / Cemil Meriç and Occidentalism436
- 2024.38.26. Can, M.** Refik Halid Karay'ın Hikâyelerinde Hayvanlar / Animals in Refik Halid Karay's Stories 457
- 2024.38.27. Özer Hafçı, H.** Korku İle Ümit Arasında Bülbül'den İstiklâl Marşı'na Mehmet Âkif / Mehmet Âkif, From Bülbül to İstiklâl Marşı between Fear And Hope474
- 2024.38.28. El, E.** Rezaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* isimli romanı ile F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* isimli romanının özenti ve hayal kırıklığı kavramları açısından incelenmesi / Analysis of Rezaizade Mahmut Ekrem's novel *Araba Sevdası* and F. Scott Fitzgerald's novel *The Great Gatsby* in terms of the concepts of pretentiousness and disappointment..... 484
- 2024.38.29. Bacaklı, Y.** Mircakıp Duvlatulı'nın hikâyelerinde eleştiri aracı olarak ironi / Irony as a Tool of Criticism in the Stories of Mircakıp Duvlatulı 501
- 2024.38.30. Serbes, F. & Ardah Büyükarman, D.** *Tehlikeli Oyunlar*'da Oyun Kavramının Psikanalitik Yaklaşımla İncelenmesi / Analyzing the Concept of Game in *Tehlikeli Oyunlar* with a Psychoanalytic Approach.....523
- 2024.38.31. Yaman, S.** Türk Romanında Mimetik Arzu Kuramı Ekseninde Özgün Bir Örnek: Murtaza / An Original Example on the Axis of Mimetic Desire Theory in Turkish Novel: Murtaza536
- 2024.38.32. Güven, E. B.** Roman ve postmodern roman / Novel and postmodern novel549
- 2024.38.33. Mazılıgüney, R. & Gıynaş, K. A.** Manzum Siyer Geleneğine Ek: Şîrâzî'nin *Habb'ün-Nebât*'ı / Supplement to the Verse Sira Tradition: Şîrâzî's *Habb'ün-Nebât*564
- 2024.38.34. Çolak, A.** Ahkâm-ı Duvâzde Bürûc Tercümesi / The Translate of Ahkâm-ı Duvâz Bürûc578
- 2024.38.35. Değirmenci Gündoğmuş, H. & Çayır, A.** Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma stratejileri: Nitel bir çalışma / Primary school teachers' strategies for teaching reading comprehension skills to their students: A qualitative study598

- 2024.38.36. Yardimciel, F.** İlkokul Öğrencilerinin Etik Değer Tutumlarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Examining the Relationship Between Ethical Value Attitudes and Academic Achievement of Primary School Students 609
- 2024.38.37. Oğlakçı, M. & Amaç, Z.** Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller / Inclusive education through teachers' eyes: Teacher, classroom, and materials626
- 2024.38.38. Yeşil, F.** Çocuklar İçin Değiştirilmiş Klasik Eserlerde Cinsiyet İfadeleri: Çalkuşu / Gender Expressions in Classical Works Modified for Children: Çalkuşu.....649
- 2024.38.39. Gönül Özçınar, D. & Baş, Ö.** Özel Yetenek Tanısı Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Deyim ve Atasözü Algıları / Idiom and Proverb Perceptions of Primary Students with and without Gifted Diagnoses666
- 2024.38.40. Dilcan, B.** Kurumsal müzede sokak sanatı: Blu örneği / Street art in the corporate museum: the example of Blu685
- 2024.38.41. Coşkun, E. & Bulduk Türkmen, B.** Çocuklara Yönelik Müze Deneyimini Destekleyici Hikâye Kitabı Tasarımları / Storybook Designs To Enhance Museum Experience For Children 697
- 2024.38.42. Öztürk, A.** Sanatta yaratıcı görüşün esinlenme ve tutku / Creative vision inspiration and passion in art717
- 2024.38.43. Önkol, A.** Uygur Destanında Alp Kadın Tipi: Gülendem / Alpine Woman Type in Uyghur Epic: Gülendem.....729
- 2024.38.44. Güven, E.** Uzak Coğrafyaların Yakın Hikâyesi: Abdulhaluk Uygur ve Hamdi Giraybay'ın Şiirlerinde Birlik / The Close Story of Distant Geographies: Unity in the Poetry of Abdulhaluk Uygur and Hamdi Giraybay 739
- 2024.38.45. Orta, N.** Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunmasında yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenmesinden yararlanma / Using artificial intelligence (AI), data science and machine learning (ML) for the safeguarding of the Intangible Cultural Heritage 749
- 2024.38.46. Narşap, M.** Dede Korkut boylarına göre bozkır kavimlerinde aile / Family in steppe society according to Dede Korkut stories 779
- 2024.38.47. Tural, A.** Kültür Aktarımı Bağlamında Hafıza Mekânlarına Bakış / An Overview of Memory Spaces in the Context of Cultural Transfer.....789
- 2024.38.48. Bayrakdarlar, T.** Axel Olrik'in epik kuralları bağlamında Azerbaycan masalı Lala ve Nergiz / Azerbaijani fairy tale Lala and Nergiz within the context of Axel Olrik's epic laws 806
- 2024.38.49. Özkan, V.** Sessizliğin sosyolojisi: Sosyalist Bulgaristan'da uygulanan etnik soykırım mağdurları örneği / Sociology of silence: The case of victims of ethnic genocide in socialist Bulgaria823
- 2024.38.50. Hamarat Yardımcı, Z. & Bişgin, E.** Aziz Der Gomidas'ın Ermeni harfli Türkçe hagiografisi / The hagiography of Saint Der Gomidas written in Armeno-Turkish script..... 836
- 2024.38.51. Özcan Güler, D. & Akçaalan, H.** Kütahya masallarında ötekileştirilen kadınlık rolü: maktul kadınlar / The role of femininity that is otheralized in Kütahya fairy tales: victim women 850
- 2024.38.52. Kılıç, S.** Korkuteli'nin Avdan Köyü Mezarlığındaki Süslemeli Mezar Taşları Üzerine Bir İnceleme / A Study on the Decorated Tombstones in the Avdan Village Cemetery of Korkuteli 860
- 2024.38.53. Yucel, B.** Ermeni harfli Türkçe *Misafir Abdal* ve İstanbul folkloru açısından önemi / Turkish Misafir Abdal with Armenian letters and its importance in terms of Istanbul folklore876
- 2024.38.54. Tekin, F.** Kolektif belleğin mekâna yerleştirilmesi: Kelime Müzesi örneği / Placing collective memory in space: The Example of the word museum 888
- 2024.38.55. Ayhan, Y. & Ötgün, C.** Geleceğe bırakılan iz: imza ve plastik sanatlar için önemi / The mark left for the future: signature and its importance for plastic arts 909

- 2024.38.56. Özgen Topcuoğlu, Ü. I. & Yaman, H. S.** Çağdaş sanatta kırıcı bir öge olarak değişen, dönüşen oturma birimleri ve sanatçılardan örnekler / Examples of changing and transforming sieges and artists that harm contemporary art923
- 2024.38.57. Azamet, A.** Sanatta Genetik Anomali ve Albino Teması / Genetic Anomaly and Albino Theme in Art.....939
- 2024.38.58. İpek, A. R.** Özgün Baskıda Ofset Prova Baskı Makinalarının Kullanımı / Using Offset Proof Press Machines In Print Making..... 953
- 2024.38.59. Karaoğlu, K. & Özaltunoğlu, Ö.** Güzel sanatlar lisesi vurmali sazlar eğitim programına yönelik hazırlanan bendir öğretim modeli önerisinin çeşitli yönlerden etkisi (Sivas ili örneği) / The effect of the bendir teaching model proposal prepared for the percussion instruments education program of the fine arts high school in various aspects (Sivas province example) 971
- 2024.38.60. Yazıcı, H.** Osmanlı Dönemi Kültür Hayatı Çerçevesinde Ermeni Sanatçılar ve Kültürleşme Sürecinde Opera Sanatı / The Art of Opera in the Acculturation Process and Armenian Artists in the Context of Ottoman Cultural Life 988
- 2024.38.61. Uslu Azarak, L.** Hitit tabletleri ışığında Hititlerin etkileşimde bulunduğu eski Anadolu dilleri / Ancient Anatolian languages interacted by Hittites in the light of Hittite tablets..... 1001
- 2024.38.62. Ünal, B. & Çelikkaya, Ş.** Die Ansichten der Deutschlehrerkandidaten zum Einsatz der Kreativen Dramatechniken in Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeiten" / Yabancı dil Almanca öğretmeni adaylarının "Konuşma Becerileri" dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımına ilişkin görüşleri / The views of the foreign language German teacher candidates on the use of creative drama techniques in the "Speaking Skills" course..... 1018
- 2024.38.63. Gencer Çıtak, Ö.** Einsatz von Filmen zur Vermittlung von sprachwissenschaftlichen Grundfragen: Mit einem Exkurs zum Film *Persischstunden* / Dilbilimin Temel Konularının Öğretiminde Filmlerin Kullanılması: *Umudun Dili* Filmi Üzerine Bir İnceleme / Using Films to Teach Fundamental Linguistic Themes: With an excursion to the film "Persian Lessons" 1033
- 2024.38.64. Duman, N. & Dilek, M. & Teber, Ö. F.** Sicilya'da hadis ilminin oluşum sürecinde İmam Mâlik'in *Muvatta'* isimli eserinin yeri / The place of Imam Malik's work named Muwatta' in the formation of the science of hadith in Sicily 1050
- 2024.38.65. Kadro, N.** المدرسة الفرنسية في الاستشراق وموقفها من حضارة المسلمين بين موضوعية غوستاف لوبون وتحزب آرنست رينان / Fransız Oryantalizm Okulu, Gustave Le Bon'un objektifliği ile Ernest Renan'ın subjektifliği arasında islam medeniyeti hakkındaki görüşü / The French School of Orientalism, the view of Islamic civilization between the objectivity of Gustave Le Bon and the subjectivity of Ernest Renan 1066
- 2024.38.66. Tözluyurt, M.** Gelenek ve İletişimin Kimlik Üzerindeki Rolü / The Role of Tradition and Communication on Identity 1084
- 2024.38.67. Bildik, Y.** Muhammed b. Sâlih el-Useymin'in el-Elfiyye Şerhindeki İstishâd Metodu / The Istishhad Method in the Commentary on al-Alfiyah by Muhammed b. Salih al-Useymin 1099
- 2024.38.68. Küçükkaya, M. A.** İbn Cübeyr seyahatnâmesinde tasavvufî kültür / Sûfî culture in Ibn Jubayr's travelogue 1113
- 2024.38.69. Alsaati, Z. & Akreş, H.** الترجمة الفورية بين التحديات والحلول / Zorluklar ve Çözümler Arasında Simültane Çeviri / Interpretation Between Challenges And Solutions 1132
- 2024.38.70. Abdulaziz, E.** نظرة سيد قطب إلى المرأة / Seyyid Kutub'un Tefsirinde Kadın Tasavvuru / The Imagination of Women in the Tafsir of Sayyid Qutb 1144
- 2024.38.71. Erken, İ.** Emevî Dönemi Şiir Eleştirisine Genel Bir Bakış / An Overview of Poetry Criticism in The Umayyad Period 1159
- 2024.38.72. Müezzın, A. D.** التعليمية في التعلم الذاتي وفاعليتها في تعليم القواعد والبلاغة العربية 'يوديمي' لور منصة، الدراسة تطبيقية للناطقين بغيرها، 1172 / Udeemy Eğitim Platformunun Kendi Kendine Öğrenme ve Ana dili Arapça

- olmayanlara Arapça Dilbilgisi ve Belagat Öğretimine Katkısı, Uygulamalı Bir Çalışma / The Role of Udeemy Educational Platform in Self-Learning and Its Effectiveness in Teaching Arabic Grammar and Eloquence to Non-Native Speakers: An Applied Study1173
- 2024.38.73. Doruk, A.** Yûsuf eş-Şârûnî'nin ez-Zihâm adlı hikâyesi üzerine bir tahlîl denemesi / The analysis attempt on Youssef al-Sharuni's story named al-Zihâm 1192
- 2024.38.74. Kiroğlu, H. S.** Ahmed B. Alî B. Yusuf El-Bûnî'nin, Silku'z- Zevâhir Fi 'ilmi'l- Evâ'ili Ve'l-Evâhir Adlı Risâlenin Tahkik ve Tahlili / Verification and Analysis of Ahmad B. Alî Al-Bûnî Risâlat Silk Al-Zâhir Fî ilm Al-Awâ'il Wa-Al-Awâkhir / تحقيق رسالة أحمد بن علي البوني المسماة سلك الزواهر في علم الأوائل والأواخر 1205
- 2024.38.75. Mghadi, A. M. S.** الألفاظ والمفاهيم المعبرة عن النقد في القرآن الكريم / Kur'ân-ı Kerîm'de Nakd İfade Eden Lafız ve Kavramlar / Words and Concepts Expressing Naqd in The Holy Qur'an 1223
- 2024.38.76. Meçin, M. M.** Mitraizm'den Geriye Kalan Mabetler, Semboller ve Metinler / Temples, Symbols and Texts Remaining from Mithraism 1237
- 2024.38.77. Abdulvahitoglu, A.** الكفايات التقنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لقياس وتقويم مستويات طلابهم إلكترونياً / Arapça Dil Öğretmenlerinin Çevrimiçi Olarak Öğrencilerinin Seviyelerini Değerlendirmek İçin Teknik Yetkinlikleri / Technical Competencies of Arabic Language Teachers for Non-Native Speakers for the Assessment of Their Students' Levels Online 1252
- 2024.38.78. Mollayahya, S.** مصطلحات بلاغية في علمي المعاني والبيان / Mani ve beyan ilimlerinde belagat terimleri / Rhetorical terms in semantics and rhetoric 1270
- 2024.38.79. Duran Gürbüz, S.** Alımlama Estetiği Bağlamında İbn Tabâtabâ el-Alevî'de Metnin Hazzı / Enjoyment of the Text in the Context of Reception Aesthetics: Ibn Tabâtabâ el-Alevî 1284
- 2024.38.80. Ceylan, E.** Çin şiir tarihinin bilinen en eski şiiri: Dan Ge (弹歌) / The earliest poem known in the history of Chinese poetry: Dan Ge (弹歌) 1301
- 2024.38.81. Çoruk, F. J. G.** Tuhfe-i Şâhidî'nin Ermeni harfli Türkçe nüshasına dair bir inceleme / A review of the Turkish copy of Tuhfe-i Şâhidî in Armenian letters 1317
- 2024.38.82. Günbal Bozkurt, S.** Furûğ Ferruhzâd'ın Şiirlerinde Kadın Kimliği Bağlamında Öteki Kavramı / Otherization in the Context of Female Identity in Forough Farrokhzad's Poems 1354
- 2024.38.83. Çavdar, E.** Analyse des erreurs de prononciation des étudiants du département de Français Langue Étrangère d'un point de vue phonétique / Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin sesletimdeki yanlışlarının sesbilgisel açıdan incelenmesi / Analysis of pronunciation errors of students in the department of French as a Foreign Language from a phonetic point of view 1370
- 2024.38.84. Alhas, H.** The Shifting Faces of Epic Heroes: Unity and Diversity in Seventeenth-Century English Literary Criticism / Epik Kahramanların Değişen Yüzleri: On Yedinci Yüzyıl İngiliz Edebi Eleştirisinde Birlik ve Çeşitlilik 1388
- 2024.38.85. Çağan, G.** The Problematic Criticism of the Post-Truth Pro-Iraq War Discourse in Gregory Burke's *Black Watch* / Gregory Burke'ün *Black Watch* Oyununda Irak Savaşı Yanlısı Hakikat Sonrası Söylemin Sorunlu Eleştirisi 1407
- 2024.38.86. Yılmaz, Ö.** Eighteenth century travel writing as proto-ecocritical literary efforts: Wordsworth's "I wandered lonely as a cloud" as an ecocritical travel writing example / Bir Öncü-Ekokritik Edebi Çalışma Örneği Olarak 18. Yüzyıl Seyahat Yazını: Wordsworth'ün "I Wandered Lonely as a Cloud" şiirinin Ekokritik Seyahat Yazını Örneği Bağlamında İncelenmesi 1422
- 2024.38.87. Oruç, D.** A promise of "The Good Place": Dystopia in Kate Wilhelm's *The Funeral* and Kazuo Ishiguro's *Never Let Me Go* / 'İyi yer Vaadi: Kate Wilhelm'in Cenaze'sinde ve Kazuo Ishiguro'nun *Beni Asla Bırakma*'sında Distopya 1432

- 2024.38.88. Afacan, M.** Two Doctors as Self-Fashioned Overreachers: Christopher Marlowe's *Doctor Faustus* and Mary Shelley's *Frankenstein* / Kendi Kaderini Aşanlar Olarak İki Doktor: Christopher Marlowe'un *Doctor Faustus*'u ve Mary Shelley'nin *Frankenstein*'i..... 1443
- 2024.38.89. Bayraktar, O. & Bayraktar, İ.** The Use of Wordless Books in Terms of Dialogical Pedagogy and Learning Approaches / Sessiz Kitapların Diyalojik Pedagoji ve Öğrenme Yaklaşımları Açısından Kullanımı 1453
- 2024.38.90. Kırmızı, Ö.** *Breadth or depth*: The perceptions of Turkish ELT academics in terms of academic specialization: A qualitative analysis of challenges and affordances / *Nicelik mi nitelik mi?*: Türkiye'de ELT bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin akademik uzmanlaşma konusundaki görüşleri: Zorluk ve faydaların nitel bir analizi..... 1472
- 2024.38.91. Ay, S. & Kırac Demiray, K.** İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışları / Teachers and students' beliefs of speech act teaching in English as a spoken interaction 1489
- 2024.38.92. Can, M.** Verses of Change: Democratisation of Poetry in Ford Madox Ford's "Antwerp" and Nazım Hikmet Ran's "The Legend of the National Militia" / Dönüşümün Dizeleri: Ford Madox Ford ve Nazım Hikmet Ran Şiirinde Demokratikleşme 1512
- 2024.38.93. Rami, İ.** Türk-Tatar Edebi İlişkileri Bağlamında Ayaz İshaki'nin *Hayat mı Bu?* Eseri Üzerine Bir İnceleme / Study of Ayaz İshaki's "Is This Life?" Work in Context of Turkish-Tatar Literary Relations 1523
- 2024.38.94. Solak, Ş. Z. & Özcan, M.** Göstergelerarası çeviri ışığında Katrina Perdikaki'nin adaptasyon kaymalarına bir örnek: *Saku'l-Bambū* / An example for Katrina Perdikaki's adaptation categorization in the light of intersemiotic translation: *Saku'l-Bambū* 1538
- 2024.38.95. Canbaz, E.** Türkiye'de video oyun yerelleştirmesi eğitimine ilişkin (betimleyici) bir araştırma / A (descriptive) research on video game localization education in Turkey 1551
- 2024.38.96. Oral, A. Z.** Çok dilli görsel-işitsel ürünlerin çevirisinde çevirmen yaklaşım ve yöntemleri üzerine bir inceleme / A study of translator approaches and methods in the translation of multilingual audiovisual products..... 1565
- 2024.38.97. Sarıoğlu, C.** Çevirmenliğin Türkiye'deki sorunlarına yönelik mesleki, akademik ve yasal kapsamda bir inceleme / A review of the problems of translation and interpreting in Turkey from a professional, academic and legal perspective..... 1585
- 2024.38.98. Günay Köprülü, S.** Hastalık Adlandırmalarının Çevirilerine Yansımaları / The Naming of Diseases and its Reflections on Translations 1593
- 2024.38.99. Yıldız İnal, S. & Durdağı, A. N.** Kemal Tahir'in Çeviri Eseri *Kanun Benim* ile Sözde Çeviri Eseri *Derini Yüzeceğim*'deki Mayk Hammer Karakterinin Kadına Bakış Açısı Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi / A Comparative Analysis of the Character of Mayk Hammer in Kemal Tahir's Translation of "I, the Jury" and his So-Called Translation "Derini Yüzeceğim" from the Perception of Women 1604
- 2024.38.T1. Koç, H. G.** Multibem Hikâye Kitaplarının Türkçe Öğretimine Katkısı 1618



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi

ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **38. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

2024.39 (21 Nisan 2024) sıradaki sayı için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Nisan**'dır.

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

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

RumeliDE 2024.38 (Şubat/February) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**



RumeliDE Journal of Language
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's 38th issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

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

Article acceptance has started for the **2024.39 (April 21, 2024)**. The deadline for admission is **March 21, 2024**.

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

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2024.38 (Şubat/February)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

RumeliDE General Editors

01. Kayıp Masalın Şifresi adlı çocuk romanının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi¹

Yağmur KAZAN RENCÜZOĞULLARI²

Ahmet BALCI³

APA: Kazan Rencüzoğulları, Y. & Balcı, A. (2024). Kayıp Masalın Şifresi adlı çocuk romanının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1-21. DOI: 10.29000/rumelide.1439568.

Öz

Çocuk kitapları, hem çocukların ana dilini tanıdığı ilk kitaplar olması hem de okuma alışkanlığını kazandırmada etkili olması sebebiyle ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle çocuklar için yazılan kitapların birtakım öğeleri içermesi beklenmektedir. Bu araştırma çerçevesinde Mahir Çipil'in yazdığı Kayıp Masalın Şifresi adlı çocuk kitabı, çocuk edebiyatının temel öğelerini barındırması yönünden incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. İnceleme dış yapı (kitabın boyutu, kapak tasarımı, kâğıt kalitesi, harfleri, sayfa düzeni ve resimlemeleri), iç yapı (tema, konu, kahramanlar, mekân, kurgu ve ileti), dil ve anlatım (atasözleri, deyimler, ikilemeler, benzetmeler, pekiştirmeler, bilinmeyen sözcük kullanımı, argo sözcük kullanımı, anlatım bozukluğu, yazım yanlışları ve metaforlar) olmak üzere üç başlıkta yapılandırılmıştır. İncelemeye göre kitabın dış yapısına ait nitelikler, çocuk kitaplarının taşınması gereken ilkeleri büyük oranda taşımaktadır. İç yapı incelendiğinde kitapta iç içe iki ayrı olay örgüsü olmasına rağmen olayların birbirine karışmadığı ve çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğu belirlenmiştir. Kitap, dil ve anlatım açısından incelendiğinde sırasıyla en çok deyimlere, ikilemelere, pekiştirmelere ve benzetmelere yer verildiği tespit edilmiştir. Kitabın geneline bakıldığında yazım yanlışlarının ve anlatım bozukluklarının az sayıda olması özenli bir dil kullanıldığını göstermektedir. Kitabın; ana dilinin zenginliklerinden olan deyimler, ikilemeler, pekiştirmeler, benzetmeler, metaforlar ve bilmece bakımından varıl olması Kayıp Masalın Şifresi adlı çocuk romanını dil ve anlatım yönünden çocuk edebiyatı ilkelerine uygun hale getirmektedir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439568

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Doktora, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı / PhD, Hatay Mustafa Kemal University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education Turkish Education Doctorate Program (Hatay, Türkiye), yagmurkzn@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1715-6728, **ROR ID:** https://ror.org/056hcg41, **ISNI:** 0000 0001 0680 7823, **Crossreff Funder ID:** 501100008255

³ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Assoc. Prof. Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education (Hatay, Türkiye), abalci@mku.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7424-592X **ROR ID:** https://ror.org/056hcg41, **ISNI:** 0000 0001 0680 7823, **Crossreff Funder ID:** 501100008255

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatının temel öğeleri, dil ve anlatım

Examination of the children's novel named *Kayıp Masalın Şifresi* [The code of the lost tale] in terms of basic principles of children's literature⁴

Abstract

Children's books have a special importance because they are the first books in which children learn their native language and are effective in gaining reading habits. For this reason, books written for children are expected to contain certain elements. Within the framework of this research, the children's book titled *Kayıp Masalın Şifresi* [The Code of the Lost Tale], written by Mahir Çipil, was examined in terms of containing the basic elements of children's literature. In this study, which is a qualitative research, document analysis, one of the data collection methods, was used. The analysis includes external structure (size of the book, cover design, paper quality, letters, page layout and illustrations), internal structure (theme, subject, heroes, setting, fiction and message), language and expression (proverbs, idioms, reduplications, similes, reinforcements). It is structured under three headings: use of unknown words, use of slang words, bad expression, spelling mistakes and metaphors). According to the review, the qualities of the external structure of the book largely reflect the principles that children's books should carry. When the internal structure was examined, it was determined that although there were two separate plots in the book, the events were not mixed together and were in accordance with the principles of children's literature. When the book was examined in terms of language and expression, it was determined that the most used expressions were idioms, reduplications, reinforcements and analogies, respectively. When we look at the book in general, the small number of spelling errors and expression errors shows that careful language is used. Of the book; being rich in terms of idioms, reduplications, reinforcements, similes, metaphors and riddles, which are among the riches of the native language, makes the children's novel called *Kayıp Masalın Şifresi* compatible with the principles of children's literature in terms of language and expression.

Keywords: Children's literature, basic elements of children's literature, language and expression

1.Giriş

Çocuk edebiyatının ne demek olduğu hakkında yorum yapabilmek için öncelikle “çocuk” kavramının sınırlarını çizmek gerekmektedir. TDK'ye göre çocuk sözcüğünün birçok anlamı bulunmakla beraber bu araştırmaya konu olan tanımı “Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız” (TDK, 2023) şeklindedir. UNICEF'e göre on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır (www.unicef.org, 2023). Türk Ceza Kanunu'nda da benzer bir şekilde henüz on sekiz yaşını

⁴ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439568

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

doldurmamış kişi çocuk olarak adlandırılmaktadır. (TBMM, 2023). Bahsi geçen kanun, kurum ve kuruluşlarda “çocuk” kavramının genel olarak on sekiz yaş altında olan bireyler için kullanıldığı görülmektedir.

Çocuk edebiyatı, birçok yazar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Sever’e (2006, s.41-46) göre çocuk edebiyatı; “dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun gereksinmelerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle sunan onların duygu ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır”. Çocuk edebiyatı, çocuğun dil ve zihin gelişimine uygun sanatsal bir yaklaşımla görsel ve dilsel yollarla icra edilen yapıtlar olarak belirlenmiştir. Şirin (1994) ise, çocuk edebiyatının eğitsel yönünü de vurgulayarak tanımlamıştır: “Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır” (Şirin, 1994, s.9). Çocuk edebiyatının eğiticilik boyutunu Şimşek (2014) bir adım öteye taşıyarak çocuk edebiyatının amaçları arasına almıştır. “Çocuk edebiyatı, edebiyatın taşıdığı hemen her niteliği taşımakla birlikte eğitici yönüyle de öne çıkan bir sanat dalıdır. Amacı doğrudan doğruya eğitmek olmasa da çocuğun dil becerisini, hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmek, çocuk edebiyatının amaçları arasındadır” (Şimşek, 2014, s.15). Çocuk edebiyatında amaç, doğrudan eğitmek değildir. Bu nedenle eğitsel öğeler sezdirilerek verilmelidir: “18 yaş öncesi kişileri ilgilendiren onların merkezde bulunduğu gelişim psikolojisine göre düzenlenmiş bir edebiyat olarak ele alınır ve işlenir. Bunun dışında alanda uzman kimselerin sanatçı bakışıyla ve içindeki çocuğu anlatma saikiyle oluşturdukları genel edebiyatın çocuklara göre teşekkül ve temasül etmiş, çocuğu çepeçevre kuşatan biçimi de çocuk edebiyatı olarak kabul edilir” (Güven, 2022). Buna göre, çocuk edebiyatı sanatçının içindeki çocuğu anlatmasıyla ortaya çıkmaktadır. “Çocuk edebiyatı, 2 yaştan başlayarak ergenlik dönemine kadar geçen süreçte çocukların hayat tecrübeleri, ilgi, ihtiyaç, gelişim ve algılama düzeylerine uygun olan bütün nitelikli metinleri kapsar” (Sinar, 2006, s.175). Çocuk edebiyatı eserlerinin nitelikli olması gerekmektedir. Bütün bu tanımlara bakıldığında çocuk edebiyatı ile ilgili olarak çocuğun dilsel, zihinsel ve psikolojik gelişimine uygunluk; amaç doğrudan eğitmek olmasa da çocuğun gelişimine katkıda bulunma ve sanatsal bir nitelik taşıma nitelikleri bu edebiyatın en belirgin özelliği olarak öne çıkmaktadır.

Çocuk edebiyatı eserleri çocuklara ana dilinin güzelliklerini tadacakları ilk materyallerdendir. Bu nedenle çocuk edebiyatı eserlerine birçok görev düşmektedir. Sever (2013, s.11-12), çocuk edebiyatının çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak çocukları nitelikli eserlere yöneltmek gibi işlevleri olduğunu belirtmektedir. Bu nedenlerle çocukların erken yaşlarda kendilerine uygun kitaplarla karşılaşması gerekmektedir. Okumaya karşı ilgisi olan çocuk okuma isteğinde bulunur, okuma etkinliğinden haz alması durumunda bu eylemi yineler. Bu süreç okuma alışkanlığını meydana getirir. Buradan da anlaşılıyor ki okuma eyleminin çocuğa haz vermesi gerekmektedir. Çocukların hayatı ve yakın çevrelerini tanımaya başlamasını sağlayan çocuk edebiyatı çocukların davranışlarında etkili olduğu gibi dil gelişiminde de etkilidir (Ciravoğlu, 2000, s.12). Kitaplar çocuklara dolaylı yaşam örnekleri sunarak deneyim edinmelerini sağlamaktadır. Böylece çocuk elindeki kitap aracılığıyla dünyayı daha iyi tanıyabilmektedir.

İyi bir çocuk kitabının ne olduğu, neleri içermesi/içermemesi gerektiği kültürden kültüre, toplumdan topluma farklılaşsa da iyi bir çocuk kitabının ne olduğuna dair birtakım fikirlerin toplumların geneli tarafından kabul gördüğü bir gerçektir.

“İyi bir çocuk kitabı çocuğun ilgi ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayan fakat her şeyden önce çocuğun zevkle okuduğu bir eser olmalıdır. Bir çocuk kitabını değerlendirirken; kitabın yazar ve ressamın kim olduğuna, kitabın amacının ne olduğuna, karakterlerin özelliklerine, üslup ve gramerin hitap ettiği yaşa uygunluğuna, bu resimle metnin ilişkili olup olmadığına, fiziksel özelliklerine (cilt, büyüklük, kâğıt baskı), giriş-gelişme-sonuç kısımlarının belirgin olup olmadığına ve yayıncının bu alanda tanınmış bir kişi olup olmadığına dikkat edilmelidir” (Şirin, 1994, s. 232).

İyi bir çocuk kitabı incelenirken yetişkin edebiyatından farklı olarak resimlemelerin ve dilin çocuğa göre olup olmadığı da önem taşımaktadır. Kitabın boyutu, kâğıt kalitesi vb. fiziksel özellikler yetişkinler için yapılan edebiyatta önemsiz gibi görünse de söz konusu çocuk olunca birtakım nitelikleri taşıması beklenmektedir.

Çocuk edebiyatının hangi ölçütler çerçevesinde incelenmesi gerektiği konusunda birçok yazarın sınıflandırmaları bulunmaktadır. Karatay (2011), çocuk metinlerini görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Oğuzkan (2011), çocuk edebiyatında aranan nitelikleri büyüklük, kâğıt kalitesi vb. özelliklerin olduğu biçimsel nitelikler ve tema, konu, karakter vb. özelliklerin olduğu içeriksel nitelikler olmak üzere iki başlıkta incelemiştir. Bu araştırmada *Kayıp Masalın Şifresi* (Çipil, 2019) adlı kitabın dil ve anlatım özellikleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuklar üzerinde dil gelişiminden kişilik gelişimine, bilişsel gelişimden okuma alışkanlığına kadar birçok etkisi olduğu bir gerçektir. Bu çerçevede, çocukların okuduğu kitapların niteliğinin de belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu bilgiden hareketle Mahir Çipil tarafından kaleme alınan ve ilk baskısı 2019 yılında yayımlanan “*Kayıp Masalın Şifresi*” adlı çocuk kitabı, dış yapı özellikleri, iç yapı özellikleri, dil ve anlatım olarak üç başlık altında incelenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, *Kayıp Masalın Şifresi* adlı çocuk kitabının dış yapı, iç yapı özelliklerini, dil ve anlatım özelliklerini ortaya koymak ve bunları yorumlamaktır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. *Kayıp Masalın Şifresi* çocuk kitabı, bir çocuk kitabının taşıması gereken dış yapı özelliklerini (kitabın boyutu, kapak tasarımı, kâğıt kalitesi, harfleri, sayfa düzeni ve resimlemeleri) hangi düzeyde taşımaktadır?

2. *Kayıp Masalın Şifresi* çocuk kitabı, bir çocuk kitabının taşıması gereken iç yapı özelliklerini (tema, konu, kahramanlar, mekân, kurgu ve ileti) hangi düzeyde taşımaktadır?

3. *Kayıp Masalın Şifresi* çocuk kitabı, bir çocuk kitabının taşıması gereken dil ve anlatım özelliklerini (atasözleri, deyimler, ikilemeler, benzetmeler, pekiştirmeler, bilinmeyen sözcük kullanımı, argo sözcük kullanımı, anlatım bozukluğu, yazım yanlışları, metaforlar ve bilmeceler) hangi düzeyde taşımaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Kayıp Masalın Şifresi adlı çocuk kitabını çocuk edebiyatı ölçütlerine göre incelemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir çalışmadır. “İlişkilerin, etkinliklerin, durumların veya materyallerin kalitesini araştıran araştırma çalışmalarına sıklıkla nitel araştırma adı verilir” (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, s. 426).

Ayrıca nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak algı ve olaylar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılır (Aydın, 2018).

2.2. İncelenen Materyal

Araştırmanın inceleme materyalini Mahir Çipil'in yazdığı, Lütfü Er'in resimlediği, 224 sayfadan oluşan Kayıp Masalın Şifresi isimli çocuk romanı oluşturmaktadır. Kitabın ilk baskısı 2019 yılında yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında, kitabın, SEV Yayıncılık tarafından Eylül 2022'de çıkarılan 7. baskısı incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

İnceleme sürecinde veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Kitabın inceleme kriterlerini belirlemek adına literatür çalışması yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucu Kayıp Masalın şifresi adlı kitap dış yapı, iç yapı ve eğitsel özellikler çerçevesinde incelenmeye başlamış ancak kitabın dil ve anlatım yönünden zenginliğinden dolayı dil ve anlatım ayrı bir başlık altına alınmıştır. Bu başlıklarımda eğitsel özellikler, "iletiler" başlığı altında iç yapı özellikleri bağlamında ele alınmıştır. Dil ve anlatım özellikleri incelenirken Türk Dil Kurumu tarafından internet ortamında yayınlanan Güncel Türkçe Sözlük, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü dikkate alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. "Kayıp Masalın Şifresi" adlı çocuk romanındaki dış yapı özelliklerine ilişkin bulgular ve yorum

Dış yapı özelliklerini belirlemek amacıyla kitabın boyutu, kapak tasarımı, kâğıt kalitesi, harf puntosu, sayfa düzeni ve resimlemeleri incelenmiştir.

Boyut

Çocuk kitaplarında erken çocukluk dönemi için hazırlanan kitaplarda boyut ölçüleri daha fazlayken yaşın ilerlemesiyle birlikte, çocuk kitaplarının yetişkin kitaplarının boyutlarına yaklaşmaya başladığı görülmektedir. Kitap boyutlarıyla ilgili temel ölçüt Oğuzkan (2001)'in ifade ettiği gibi, çocuk kitaplarının hacim ve ağırlık bakımından kolayca taşınmaya ve kullanmaya elverişli biçimde olmalarıdır. Kayıp Masalın Şifresi kitabı 13,5 x 19,5 cm boyutlarına sahiptir. Kitap, 221 sayfadan oluşmaktadır ve 224 gram ağırlığındadır. Buna göre kitap, 11-14 yaş grubunun rahatça kavrayabileceği ve taşıyabileceği boyut ve ağırlığa sahiptir.

Kapak Tasarımı

Çocuğun kitapla ilk etkileşimi kitabın kapağı yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle kitap kapağı çocuğun ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. "Çocukları kitaba çeken ilk özellik kapağın rengi, kapakta yer alan resim ve yazılardır. Kitabın kapak tasarımında kullanılan resimler, kitapta işlenen konu, olay, ana düşünce ile ilgili çocuğa ipuçları vermelidir, bunlarla ilgili çocukta ilgi, heyecan uyandırmalı, okuma sürecinde onun ön bilgilerini harekete geçirmelidir" (Karatay, 2011, s. 90). "Kapakta, kitabın içeriğini en iyi bir biçimde yansıtabilecek bir resimleme (illustration) ve ona uygun kapak yazıları gerekir. Kapakta, resmin dışında yazı olarak kitabın adı, yazarın adı ve yayınevinin adı verilmelidir. Resimleyen adı da kapakta veya iç kapakta verilebilir" (Ciravoğlu, 2000, s. 188). Kitabın ön kapağında büyük puntolarla

kitabın adı, kitap adının sağ altında daha küçük puntolarla yazar Mahir Çipil'in ve kitabın sol altında, dikine bir yazıyla çizer Lütfü Er'in adı yer almaktadır. Ön kapaktaki deniz insanları ve canavar resimleri, kitapta çözülmeye çalışılan gizli masalla ilgili ipuçları vermektedir. Denizin üstünde yer alan tekne ise kitapta kahramanların yola çıktıkları Kuzey Yıldızı adlı teknedir. Kitabın arka kapağında daha sade bir tasarım tercih edilerek kitabın içeriğiyle ilgili bir resimlemeye ve ilgi uyandırıcı bir tanıtım yazısına yer verilmiştir. Sonuç olarak, kitap kapağındaki görselin konuyu yansıttığı ve içeriğe dair ipuçları verdiği, resimlemelerin uzman kişilerce yapıldığı görülmektedir. Tüm bunlara bakıldığında kapak tasarımının çocuk edebiyatına uygun olduğu söylenebilir.

Kâğıt Kalitesi

Çocuk kitaplarının malzemesinin çocuklara uygun özelliklere sahip olması gerekir. Oğuzkan (2001), çocuk kitaplarında kullanılan kağıdın mat, dayanıklı ve kaliteli olması gerektiğini belirtmiştir. *Kayıp Masalın Şifresi* kitabında mat ve kaliteli (2. hamur) kâğıt tercih edilmiştir. Kitabın içinde iki renk kâğıt kullanılmıştır. Sarı kâğıt, kitabın asıl bölümünü yansıtan bölümler için kullanılırken gri kâğıt, kitapta yer alan masalın olduğu bölümlerde kullanılmıştır. Görsel olarak metin içinde metin olarak değerlendirilebilecek masal bölümünün ayrı bir sayfa rengi ile verilmesi dikkati çekme ve metni ilgi çekici hâle getirme açısından önemli görülmektedir.

Sayfa Düzeni

Çocuk kitaplarında satır aralarında bırakılan boşlukların yetişkin bir birey için hazırlananlara oranla daha geniş olması beklenmektedir (Şirin, 1994). Bu beklentinin ardında metnin daha kolay okunması ve çocuğun satırı daha rahat takip edebilmesine imkân sağlama kaygısı bulunur. Kitapta metinler sayfanın ortasında, tek sütun şeklinde yer almaktadır. Metinler rahatça okunacak şekilde yerleştirilmiştir.

Harfler

Çocuk kitaplarında kullanılması gereken harflerin boyutları, çocukların yaşlarına göre değişiklik göstermektedir. "Metinde kullanılan harflerin boyu özellikle birinci ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri için 12 puntodan küçük olmamalıdır" (Oğuzkan, 2001, s. 364). *Kayıp Masalın Şifresi* kitabında harflerin boyutu 12 puntodur. 11-14 yaş grubu için rahatça okunabilecek bir boyutta olduğu söylenebilir.

Resimleme

Çocuk kitaplarında "resimleme" çok büyük bir öneme sahiptir. Gerek kapakta gerek kitap içinde yer verilen resimler, çocuğun ilgisini çekerek kitapla ilişkisine olumlu veya olumsuz etki edecek güçtedir. "Resimlemeler (illüstrasyonlar), haritalar, vb. görsel elemanların yerleşim düzeni, verilen bilginin kavranması bakımından etkisi, araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Başarılı resimlemeler, öğrenmeyi çabuklaştırırken kötü resimler öğrenciyi, kitaptan uzaklaştıracaktır" (Koyuncu & Kaptan, 2018). Bu nedenle resimlemelerin alanında uzman kişilerce yapılması gerekmektedir. *Kayıp Masalın Şifresi* kitabında resimlemeler bu alanda uzman olan çizer (illustrator) Lütfü Er tarafından yapılmıştır. Çocuk kitaplarındaki resimlerin taşıması gereken birtakım özellikler de vardır: "Çocuk yayınlarında resimlerin sade, açık ve konuya uygun olmaları şartı aranır" (Oğuzkan, 2001, s.364). Resimlerin fazla abartılı olması ya da konuyla ilgisiz olması çocukların dikkatinin dağılmasına sebep olabilir. Kaya (2007)'ya göre, resimlerin kitaptaki işlevleri şunlardır;

- 1.Resimler çocuğun kitaptaki içeriği kavramasını,
- 2.Resimlerin özgün dili, kavranan içeriğin akılda kalmasını,
- 3.Resimlerin niteliği de çocuğun estetik beğeni düzeyinin gelişmesini sağlayacaktır (Kaya, 2007).

Bu açıklamalara göre resimlerin; içeriğin anlaşılmasına katkı sağlama, içeriğin görsel unsurlarla desteklenmesiyle birlikte kalıcılığın artmasını sağlama ve çocukların estetik unsurlarla etkileşime girmesini sağlama noktasında 3 işlevi vardır. Kayıp Masalın Şifresi kitabının her bölümü resimlerle başlamaktadır. Bölüm resimlerinden bazıları bir önceki bölümde betimlenen bir nesneyi, varlığı vb. görselleştirmekte bazıları ise o bölümde anlatılacaklara dair ipucu vermektedir. Böylece kitaptaki kahramanların, yerlerin, sembollerin vb. daha somut hale gelmesi sağlanmaktadır. Kitabın sonunda roman boyunca kahramanların gittiği noktaların görselleştirildiği bir harita yer almaktadır. Romanın başlangıç yeri olan Yenice ile diğer şehirlerin birbirlerine olan yakınlığı- uzaklığı bu harita ile net bir şekilde görülmektedir. Böylece çocuğun roman boyunca gidilen yerleri zihninde canlandırması ve içeriği kavraması kolaylaştırılmıştır.

3.2. “Kayıp Masalın Şifresi” adlı çocuk romanındaki iç yapı özelliklerine ilişkin bulgular ve yorum

Kitabın iç yapı özellikleri tema, konu, kahramanlar, mekân, kurgu ve ileti başlıkları çerçevesinde incelenmiştir. “Bir edebiyat eseri teması, konusu, kahramanları, planı, üslubu ve diliyle bütünlük ve kendine özgü bir kişilik kazanır. Biçimsel özellikler bakımından ne kadar başarılı olursa olsun içerik bakımından yetersiz veya başarısız eserlerin çocuklara yararlı olması beklenmez” (Oğuzkan, 2001, s.366). Genel edebiyatın bu ilkelerinin çocuk edebiyatı açısından da geçerli olduğu düşünöldüğünde içerik özelliklerine gösterilecek dikkatin bir metnin edebi özellik kazanmasındaki en önemli unsurlardan biri olacağı anlaşılacaktır.

Tema

Tema “yazarın eserinde sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşlere, gösterdiği ana yönelimler” (Oğuzkan, 2001, s.366-367) olarak tanımlanmaktadır. Bu eserin teması macera tutkusu ve arkadaşlıktır. Kitabın teması 11-14 yaş grubunun ilgisini çekebilecek bir temaya sahiptir.

Konu

Beş çocuğun teknede buldukları eski bir kutu içinde çıkan bilmeceleri çözmek için atıldıkları yolculuklar bu eserin konusunu oluşturmaktadır. “Çocuk yayınlarında ele alınan konular genellikle eğlendirici ve dinlendirici nitelikte olması” (Oğuzkan, 2001, s. 368) beklenmektedir. “Kayıp Masalın Şifresi” kitabı kahramanlarının bilmeceler çözerek maceradan maceraya atılmasını ele aldığından eğlendirici bir nitelik taşımaktadır. Sever (2003, s.113), çocuk kitaplarında ele alınan konuların, çocukların bireysel ilgi ve gereksinimlerine yanıt vermesi gerektiğini; çocuklarda sevgi, dostluk ve barış gibi değerlerin gelişmesine katkı sağlaması gerektiğini belirtir. Kayıp Masalın Şifresi kitabının konusuna bakıldığında beş arkadaşın beraber atıldıkları bir yolculuk ve bu yolculukta karşılarına çıkan her engeli iş birliğiyle aşmaları söz konusudur. Bu bakımlardan kitabın konusunun çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olarak seçildiği görölmektedir.

Kahramanlar

Kitapta yer alan ana kahramanlar, yazları anneannesinin yanına Yenice'ye gelen Murat; iri kahverengi gözlü, tombul yanaklı, zeki ve araştırmacı Pelin; Kaptan Teyzenin torunu Victoria; miçoların en küçüğü Salihcan; futbol hayramı Şiraz; uzun yıllar yol kaptanlığı yapmış olan Kaptan Teyze ve onun yardımcısı Emrah Abi'dir. Kitabın yan kahramanları; Çilingir, Mualla Hanım, Nelly Hanım, Kara Bahri, Mustafa Salah'tır. Kitabın içerisinde yer alan masaldaki kahramanlar Orhan, Alesa, Darya, Prenses Kalisa, Alçına, Bazil ve Deryabani'dir.

Çocuk kitapları, çocuklara kahramanlarla özdeşim kurup yeni yaşantılar edinebileceği bir ortam sunmaktadır. Bu nedenle kahramanların taşıdıkları özellikler önem taşımaktadır. "Çocukların eğlenme, keşfetme ve devinme gerçeğiyle uzlaşan, bu gerçeğe uygun karakterlerle çocuğun karşısına çıkan kitapların, çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakarak yeni okuma eylemlerine kaynaklık ettiği bilinmektedir" (Sever, 2003, s. 65). Kayıp Masalın Şifresi kitabının ana karakterlerinin peşine düştükleri kayıp masalı; bilmece çözerek, maceradan maceraya atlayarak, keşfederek ve iş birliğiyle tamamlamaya çalışması bu bakımından önemlidir. Oğuzkan (2001, s.369), çocukların kendi yaşlarında olan kahramanları dinlemeyi ve okumayı daha çok sevdiklerini belirtmiştir. Bu kitapta da ana kahramanların çoğunun çocuk olmasının çocuk kitapları bakımından olumlu bir durum olduğu söylenebilir.

Mekan

Kitaptaki kahramanların bir araya geldiği ana mekan olan Yenice; sakin, huzurlu ve küçük bir sahil kasabasıdır. Yazları gündüz hava sıcak olduğu için genellikle boş, akşamları ise hareketli olur. Masal bölümünün geçtiği ana mekan, deniz insanların yaşadığı, devasa deniz kabukları şeklindeki binalardan oluşan büyük bir denizaltı şehri olan Tembula'dır. Gerçek ve hayal dünyasından seçilen iki mekân romanın hem gerçekçi hem de kurgusal atmosferinin oluşturulmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

Kurgu

Bir gün beş arkadaş eski bir kutu bulurlar ve içinden Yunanca harflerin olduğu ciltli bir defter çıkar. Defterin kapağında "Kayıp Masalın Şifresi" yazmaktadır. Defterin, 1700'lü yıllarda yaşayan Karamanlı yaşlı bir tüccar olan Petrus'un olduğu anlaşılır. Petrus ileriki zamanlarda çözülmek üzere bir oyun-bilmece hazırlamıştır. Petrus, ninesinin ona anlattığı bir masalı 4 parçaya bölmüştür ve her bir parçayı denize kıyısı olan bir şehre saklamıştır. Çocuklar ilk şehir pusulasının Rodos'u işaret ettiğini bulurlar. Rodos'ta bir kütüphanede Petrus'un masalının ilk bölümünü bulurlar.

Balkçı Orhan bir gün açık denize doğru gitmiş ve deniz kızı ile karşılaşmış. İlk gördüğü anda bu deniz kızına âşık olmuş. Bir gün denizde büyücü bir kadınla karşılaşmış ve ondan aldığı iksiri içerek denizinsanına dönüşmüş. Deniz altında Alesa isimli bir deniz kızıyla tanışmış. Alesa ve babası Darya, Orhan'a denizaltı dünyasını tanıması için yardım etmişler. Orhan bir gün âşık olduğu deniz kızını görmüş. Aşık olduğu kız, Tembula Padişahı Zenda'nın kızı Prenses Kalisa imiş.

Çocuklar, Petrus'un bıraktığı ikinci şehir pusulasını çözerler ve yeni hedef Mısır olur. Kaş Limanı'nda Şiraz, Salihcan ve Kara Bahri de onlara katılır. Yolculuk tekrar başlar, çocuklar bilmeceyi çözmeye çalışırlar. Şifreli harflerden bir isim çıkar. Şifredeki isim, Petrus'un torununun çocuğu Mustafa Salah'tır. Mısır'da Mustafa Salah'ın evine giderler. Salah'ın torunu ailede herkesin ezberlediği masalın ikinci bölümünü, anlatmaya koyulur.

Orhan, Prensesin gönlünü kazanmak istiyormuş. Bazil isimli dev bir canavarın kılıcını almaya karar vermiş. Bu kılıcı alan yenilmez bir savaşçı olurmuş. Orhan Kuzey Gözü ile yola çıkmış

sonunda Bazil'le karşılaşmış. Bazil'e her şeyi dürüstçe anlatmış. Bazil kaybettiği altın topunu getirmesi karşılığında kılıcını vereceğini söylemiş. Orhan topu alan Kaplum Dede'nin yerine gitmiş ona bilemeyeceği bir soru sormuş ve topu almış. Böylece Bazil'in kılıcı ile topu değiştirmiş ve tekrar Tembula'nın yolunu tutmuş.

Çocuklar masalın ikinci kısmını dinledikten sonra Kuzey Yıldızı'na geçerler ve üçüncü şehir pusulasını çözmeye koyulurlar. Şehir pusulasında İtalya çıkar. Katanya'ya vardıklarında çeşmeye giderler burada ipucu ararlar ancak bulamazlar. Şiraz, kayıp yere düşer ve bir yazı görür. Yazı onları Katanya Üniversitesi Kütüphane Arşivine yönlendirir. Burada masalın 3. kısmını bulurlar.

Orhan, Bazil'in kılıcı ile Tembula'ya dönmüş ve şehrin en büyük savaşçısı olarak Kalisa'nın karşısına çıkmış. Ancak Kalisa, Orhan'dan şehrin en zengini olmasını istemiş. Orhan, yolculara musallat olup her şeylerini aldıktan sonra onları yiye Deryabani adlı çok zengin canavarı bulmaya karar vermiş. Deryabani'nin mağarasına gitmiş ve Deryabani'nin hazinesini Tembula'ya taşımış böylece şehrin en zengini olmuş.

Çocuklar masalın son parçasını bulmak için şehir pusulasını çözmeye çalışırlar ve son şehrin İstanbul olduğunu bulurlar. Son bilmecenin de Ayasofya'nın kendisini işaret ettiğini çözerler. Petrus son parçayı, Ayasofya'da bir sütunun altında saklamıştır. Kutuyu Emrah Abi alır ve tekneye dönerler.

Orhan, Tembula'nın en büyük savaşçısı ve en zengini olmuş ancak Kalisa'nın son bir isteği daha varmış: Cüce Kral'ın sakladığı mutluluk. Böylece Orhan ve Alesa yola koyulmuşlar. Uzun arama sonucu mutluluğun saklı olduğu taşı bulmuşlar. Taşı kaldırdıklarında orada sadece eski bir ayna görmüşler ikisi birlikte aynaya bakmış. Puslu aynada birbirlerini görünce Cüce Kral ve Mavi Prenses'in mutluluklarının sırrını da çözmüşler. O an birbirlerine aşık olduklarını fark etmişler. Tembula'ya dönmüşler ve sade bir düğünle evlenmişler. Bir ömür boyu mutlulukla yaşamışlar.

Masalın sonunda Petrus'un okuruna bıraktığı bir mektup yer almaktadır ve Petrus, bu mektupta son bir macera bıraktığından söz etmiştir. Masalın sonu öğrenildikten sonra son macera için Mağlova Kemer'ine doğru yola çıkarlar. Bir taş blok açılır. Bir çuval ve çuvalın içinden de bir demir kutu çıkar. Kara Bahri kutuyu çalmak için bıçağını kaldırır. Yaşanan olaylardan sonra Emrah Abi ve çocuklar Kara Bahri'yi alt ederler ve onu polise teslim ederler. Hep beraber Yenice'ye dönerler. Akşamında çocukların şerefine büyük bir ziyafet verilir ve çocukların bu macerası kutlanır. Çocuklar, Kaptan Teyze, Emrah Abi ve Nelly Teyze sabahın ilk ışıklarıyla uyanıp Kuzey Yıldızı'na kutuyu açmak için giderler. İçinden eskimiş bir kâğıt çıkar. Bu kâğıtta Petrus'un macera avcısına teşekkürü ve vedası yer almaktadır. Ayrıca mektupta kutunun içindeki bölmenin içinde bir hediye bıraktığını söylemektedir. Emrah Abi bölmeyi açar, içinden bir el aynası çıkar. Murat aynayı alır diğer çocuklar da yanına gelir. Böylece 5 çocuğun yüzü aynada görülür ve çocuklar tıpkı masaldaki gibi gerçek hazinenin ne olduğunu farkına varır. Çocukların bilmediği şey ise el aynasının çerçevesinin som altından olduğudur.

İletiler

Çocuklar için yapılan edebiyatın öğreticilik boyutu tartışılan bir konu olmuştur. Sever (2003), çocuk edebiyatının amacının öğretmek değil çocuklara duyarlık kazandırmak ve onların düşünce evrenini genişletmek olduğunu belirtir. Yazınsal metinlerde bilgi çocuğa doğrudan verilmemeli örtük iletiler halinde çocuğa sunulmalıdır. Bu iletileri anlama, anlamlandırma sorumluluğu da çocuğa bırakılmalıdır. Çocuklar için yazılan metinlerde iletinin örtük olması ve çocuk tarafından anlamlandırılması beklenmektedir. Kayıp Masalın Şifresi adlı kitapta diyaloglar arasında veya olaylar yaşanırken çocuğa aktarılan bazı iletiler tespit edilmiştir.

Kadınlar her şeyi başarabilir. (s.20)

Bize ait olmayan bir şeyi izinsiz açamayız. (s.27)

Tarihi değeri olan bir eşyaya zarar vermeyelim. (s.30)

İhtiyacı olanlara yardım etmeliyiz. (s.83)

Kitapta, yazarın kahramanlar aracılığıyla ilettiği bu mesajlar kitapta yer yer tekrar edilmiştir. Özellikle tarihi yerlere ve eşyalara duyarlı davranma çağrısı sık dile getirilen iletilerdendir.

3.“3.3. Kayıp Masalın Şifresi” adlı çocuk romanındaki dil ve anlatım özelliklerine ilişkin bulgular ve yorum

Çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli değişken dil ve anlatımdır (Sever, 2003). Çalışma kapsamında *Kayıp Masalın Şifresi* adlı çocuk romanı içerdiği atasözleri, deyimler, ikilemeler, benzetmeler, pekiştirmeler, bilinmeyen sözcük kullanımı, argo sözcük kullanımı, anlatım bozukluğu, yazım yanlışları metaforlar ve bilmeceler bakımından incelenmiştir. Bulgular aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Dil ve Anlatım İncelemesi	F	Toplam
Atasözü	2	2
Deyim	254	395
İkileme	136	212
Benzetme	19	19
Pekiştirme	18	52
Bilinmeyen sözcük kullanımı	14	14
Argo sözcük kullanımı	-	-
Anlatım bozukluğu	1	1
Yazım yanlışları	7	7
Metaforlar	21	21
Bilmeceler	11	11

Tablo 1 *Kayıp Masalın Şifresi* Kitabının Dil ve Anlatım İncelemesi

Atasözü

Kitapta toplamda 2 adet atasözü kullanılmıştır. Bunlar: “Derdini söylemeyen dermanını bulamaz” ve “Kuş uçmaz kervan geçmez” atasözleridir. Aşağıda bu atasözlerinin kitaptaki kullanımına yer verilmiştir:

“Yaklaşın çocuklar. ‘Derdini söylemeyen derman bulamaz’ der karada yaşayanlar. Siz de anlatın bakalım derdiniz neymiş.” s.123

“Kuş uçmaz kervan geçmez bu yerde tabii ki Deryabani’den başka kimse yaşamazmış. Korkunç dev, Orhan’ın mağarasına kadar girmiş olmasına şaşmış. s.168

“Atasözleri, örtülü anlam özelliği göstermelerine rağmen bir duygu ve düşünceyi somutlaştırma özelliğine sahip dil malzemeleridir. Duygu ve düşünceyi somutlaştırma işlevi, atasözlerini ana dili öğretiminde doğal bir anlama ve anlatma aracı hâline getirir” (Onan & Tiryaki, 2012). Çocuk kitaplarında atasözlerine yer verilmesi hem çocuğun bir duygu veya düşünceyi daha somut bir şekilde algılamasını hem de ana dilinin güzelliğini keşfetmesini sağlayabilmektedir.

Deyim

Kitapta, toplamda 395 deyim kullanılmıştır. Bu deyimlerin 254'ü birbirinden farklıdır. En çok kullanılan deyim, 17 kez kullanılan “fark etmek” deyimidir. Bu deyimlerden bazılarının kitaptaki kullanımı aşağıdaki gibidir.

Çocuklar tıpkı ilk bilmecede olduğu gibi düşüncele daldılar, akıllarına geleni heyecanla birbirlerine anlattılar. s.91

Saatte ortalama dokuz mil hızla yol alırsak bir günden biraz fazla seyrimiz olacak. s.55

“Türkçenin ifade zenginliğini ortaya koyan deyimler, örtülü anlam özellikleri de göz önüne alındığında, Türkçenin ana dili olarak öğretimi sürecinde yararlanılması gereken unsurlardan biri olarak kabul edilmelidir” (Onan & Tiryaki, 2012, s. 231). Bir milletin değerlerini yansıtan deyimler az sözle daha çok şeyin anlatılmasını sağladığı gibi cümlede dikkat çekici bir işlevi de vardır. Kayıp Masalın Şifresi kitabında çok sayıda deyime yer verilmiş olması hem ana dili öğretimi açısından hem de kitabın dilinin çekiciliğini artırma açısından olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir.

İkileme

Kitapta 212 ikileme kullanılmıştır. Bu ikilemelerin 76'sı tekrarlı olarak kullanılmıştır. En çok tekrar eden ikileme “iyiden iyiye” ikilemesidir. Kitapta yer alan bazı ikilemelere aşağıda yer verilmiştir.

Ufak tefek olduğuna aldanma, atletik bir çocuktur. (s.21)

Pişkin pişkin gülererek, “Tabii, tabi Kaptan, siz nasıl emrederseniz. Hemen kaldırıyorum bıçağımı kutu da sizde kalsın.” (s.212)

Benzetme

Kitapta toplamda 15 benzetme tespit edilmiştir. Bu benzetmelerin bazıları aşağıda verilmiştir.

Petrus'un bilmecesini çözmeye isteği kurt gibi içlerini kemiriyordu (s.44)

Göğsü demirci körüğü gibi hararetle inip kalkıyormuş. (s. 71)

Benzetmeler anlamı güçlendirir veya anlaşılması zor bir şeyin daha kolay anlaşılmasını sağlar. “Benzetmelerin yaygın amacı somutlaştırmadır. Nesneyi, durum ya da eylemin özelliklerini en iyi şekilde anlatacak tipik özelliklere sahip bir başka nesne, ya da eylemle eşleştirmektir. Benzetenini, onu somut ulaştıracak en tipik benzeyenler ifade etmektir (Onan, 2020, s.132). Çocuk kitaplarında benzetmelere başvurulması, soyut kavramların daha kolay anlaşılabilir olmasını sağlaması bakımından önemlidir.

Pekiştirme

Tablo 1'de görüldüğü gibi kitapta toplamda 52 pekiştirme kullanılmış olmak üzere bu pekiştirmelerin 18'i birbirinden farklıdır. En çok tekrar eden pekiştirme kitapta 10 defa kullanılan “upuzun” pekiştirmesidir. Kitapta yer alan bazı pekiştirmeler aşağıda verilmiştir.

Murat, Emrah Abi'ye bakınca uzun boylu, kömür gibi simsiyah saçları olan güçlü bir adam gördü. (s.23)

"Anlamsız, upuzun bir kelimeye benziyor," dedi Şiraz. (s.107)

Anlamı bilinmeyen sözcük

Kitapta hitap edilen yaş grubunun anlamını bilmeyeceği düşünülen 14 sözcük kullanılmıştır. Bu sözcüklerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Emrah'ın yanına gelen Kara Bahri, "Serdümenlik sana kaldı demek," dedi. (s.150)

Şiraz sözünü kesti: "Şey... Bir tek ben mi bilmiyorum bu 'nef' ne demek? (s.183)

Argo sözcük kullanımı

Argo sözcük kullanımına rastlanmamıştır.

Anlatım bozukluğu

İncelenen kitapta 1 adet anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Anlatım bozukluğuna aşağıda yer verilmiştir:

Çocuklar tekneye döner dönmez hemen Petrus'un defterindeki üçüncü şehir pusulasını okumak istediler. (s. 142) (Anlamca Birbirini Kapsayan (İçeren) Sözcüklerin Bir Arada Kullanılması.)

Yazım yanlışları

Kitapta 7 adet yazım yanlışları tespit edilmiştir. Yazımı en çok karıştırılan sözcük *deniz kızı* sözcüğüdür. Kitapta birçok yerde geçen bu sözcüğün doğru yazımı TDK'ye göre *deniz kızı* şeklindedir. Türk Dil Kurumunun internet ortamında yayınlanan Güncel Türkçe Sözlük'te iki sözcüğün anlamları şu şekildedir:

Deniz kızı: Solunumunu hem akciğer hem de solungaçlarıyla yapan, arka üyeleri olmayan, otçul amfibi sınıftan bir hayvan (TDK, 2023).

Deniz kızı: Denize yakın kayalıklar üzerinde şarkı söyleyen, başı ve göğsü kadın biçiminde, belden aşağısı balık kuyruklu olduğu varsayılan doğaüstü yaratık (TDK, 2023).

Metafor

Kitapta toplamda 21 adet metafor tespit edilmiştir. Kitapta yer verilen metaforlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Babasının güven veren sesi Orhan'ın kalbini aydınlatmış. (s.71)

Böylece çocukların yine saatler sürecektir düşünce maratonu başlamış oldu. (s.144)

Taş hafifçe yerinden oynayınca gözlerinde vahşi bir parıltı belirdi. (s.186)

Metaforlar, çocuğun düş gücünü geliştirdiği gibi, ana dilinin esnekliğini ve yaratıcılığını çocuğa göstermesi bakımından önemlidir. “İlköğretim ikinci kademe öğrencileri yaş grubu olarak bilişsel gelişim süreci içerisinde soyut işlemler dönemine geçmişlerdir. Bu süreç içerisinde, öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirecek çok çeşitli araçlar mevcuttur. Metin içerisinde kullanılan uzak bağdaştırmalar, metin aracılığıyla öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır” (Onan & Tiryaki, 2012, s. 228).

Bilmece

İncelenen kitapta toplamda 11 bilmece tespit edilmiştir. Kitap, her şehir için verilen bilmecenin çözülmesi üzerine kurgulandığından bilmece sayısının fazla olması beklenen bir durum olmuştur. Kitapta yer verilen bilmecelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

Şehir pusulası 2

Çevriliyim denizle, Yarışırım gökle...

Beyaz bir elbise içinde, ışık saçırım denizde...

Gözümün nuru, gece gündüzün uğuru...

Bakışlarım denizi yarar, meraklı gözler beni arar...

Depremlele titredi bedenim, söndü gitti bütün güzelliğim.

Kalanlar benden geriye, oldu ev kölemenlere... (Cevap: İskenderiye Feneri)

Şehir Pusulası 4

Bin yıldır milyonlarca insana hizmet ettim doya doya...

İnsanlar huzur huzur buldu bağrımnda, Krallar bile eğildi karşımda,

İlahi bilgelik kanımda...

Elbisem değişse de ben nefes aldım hep aynı bedende...

Devasa bir miğferim var kafamda

4 farklı mızrağım var kollarımda

Eğer olmasaydı Sinan akıbetin 2 kardeşiminkinden beter olurdu inan! (Cevap: Ayasafoya Camii)

Kitapta bilmecelere yer verilmesi hatta kurgunun bilmecelerin çözümü üzerinden ilerlemesi kitap okurken çocuğa bilmece üzerinde düşünme fırsatı vererek okuyucunun pasif durumdan aktif duruma geçmesini sağlar. Böylece çocuk kitabı okurken sıkılmaz cevabı da merak eder ve okuma eylemi eğlenceli hale gelir. “Hikâye kitaplarının söz varlığı unsurlarından bilmeceler ile zenginleştirilmesi, çocukların çok yönlü gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır” (Uz&Özcan, 2020, s.210). Kitabın ana öğelerinden biri olan bilmecelerin, merak duygusunu tetikleme unsuru olarak kullanıldığını söylemek mümkündür.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Kayıp Masalın Şifresi kitabı; iç yapı özellikleri, dış yapı özellikleri ve dil ve anlatım bakımından incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur. Dış yapı özellikleri belirlenirken kitabın boyutu, kapak tasarımı, kâğıt kalitesi, harfleri, sayfa düzeni ve resimlemeleri incelenmiştir. Kitabın kapak tasarımı ve resimlemeleri uzman kişilerce yapılmıştır. Kitap içinde yer alan resimlemeler, kitaptaki olaylarla ilgili ipuçları vermiş ve olayların somutlaştırılmasına yardımcı olmuştur. Kitabın boyutu, kâğıt kalitesi ve sayfa düzeni de hitap ettiği 11-14 yaş grubuna uygun olarak belirlenmiştir. Kitabın iç yapı özelliklerini ortaya koymak amacıyla kitaptaki konu, tema, kurgu, mekan ve kahramanlar

incelenmiştir. Kitapta ele alınan kahramanlar, çocukların özdeşim yapabilecekleri kendi yaşlıları olması bakımından önemlidir. Kitap konu ve tema bakımından hitap ettiği yaş grubunun “macera” arayışına uygundur. Kitapta heyecan ve merak unsurlarının çokça yer alması kitaba sürükleyicilik kazandırmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, kitapta gerçekleşen bir olay içerisinde ayrı bir masalın olmasıdır. Bu teknik, çocukların aklını karıştırabileceğinden çocuk kitaplarında çok tercih edilen bir teknik değildir. *Kayıp Masalın Şifresi* kitabında “masal” olan bölümlerde ayrı bir sayfa rengi tercih edilerek olası bir karışıklığın giderilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Çalışma çerçevesinde kitabın dil ve anlatım özelliklerini belirlemek amacıyla kitapta yer alan atasözleri, deyimler, pekiştirmeler, ikilemeler, argo sözcük kullanımı, bilinmeyen sözcük kullanımı, yazım yanlışı, anlatım bozuklukları, metaforlar, benzetmeler ve bilmececeler incelenmiştir. Kitapta toplamda 2 adet atasözü kullanıldığı tespit edilmiştir. Kuru & Ünlü Kuru (2020), İncila Çalışkan'ın *Babamın Kitap Sandığı* adlı çocuk kitabını inceledikleri çalışmalarında söz konusu kitapta atasözüne rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Uysal (2021) ise Keloğlan Masallarında kalıplaşmış söz varlığını incelediği çalışmasında kitapta 3 farklı atasözü olduğunu tespit etmiştir. Uz & Özcan (2020), çalışmalarında Behiç Ak'ın 10 hikaye kitabını incelemişlerdir ve 10 kitabın 7'sinin atasözü içermediğini tespit etmişlerdir. Özbaşı (2020) da yaptığı çalışmada deyimlerin atasözlerine göre daha fazla kullanıldığını belirtmiştir. Atasözlerinin doğrudan ders verici nitelikte olması, çocuk kitaplarında daha az kullanılmasına sebep olabilmektedir.

Kayıp Masalın Şifresi kitabında 254 farklı deyim tespit edilmiştir. Bu deyimler toplamda 395 defa kullanılmıştır. Kuru & Ünlü Kuru (2020), çalışmalarında 79 adet deyim tespit etmişlerdir. Uysal (2021)'in çalışmasında 250 farklı deyim tespit edilmiştir. Özbaşı (2020), Zeynep Cemali'nin 4 romanını incelediği çalışmasında toplamda 492 deyim tespit etmiştir. Uz & Özcan (2020) çalışmalarında 10 hikaye kitabında toplam 423 deyim tespit etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında *Kayıp Masalın Şifresi* kitabının kullanılan deyimler açısından varılacağı sonucuna varılabilir.

Kayıp Masalın Şifresi kitabında 136 ikileme tespit edilmiştir. Bu ikilemeler toplamda 212 defa kullanılmıştır. Uz & Özcan (2020), 10 hikaye kitabında toplam 242 farklı ikileme kullanıldığını tespit etmişlerdir. Uysal (2021)'in çalışmasında 254 farklı ikileme tespit edilmiştir. Kuru & Ünlü Kuru (2020)'de inceledikleri çocuk kitabında (9+ yaş) 56 adet ikileme tespit etmişlerdir. Kuru & Ünlü Kuru (2022)'de inceledikleri çocuk kitabında (7-12 yaş) ise toplam 16 farklı ikilemenin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bütün bu sonuçlara bakıldığında kullanılan ikileme sayılarının hitap edilen kitlenin yaşına göre değişiklik gösterebildiği ortadadır. *Kayıp Masalın Şifresi* kitabında ikilemelerin sayısının hedef kitleye uygun olduğu sonucuna varılabilir.

Kitapta toplamda 19 benzetme tespit edilmiştir. Benzetmelerin somutlaştırma, birden fazla kavram- öge arasında ilişki kurma özellikleri göz önüne alındığında benzetme kullanımının öğrencilerin zihinsel aktivitelerinde artış sağlayacağı düşünülmektedir.

Kayıp Masalın Şifresi kitabında 18 pekiştirmeye yer verilmiştir. Bu pekiştirmeler toplamda 52 kere kullanılmıştır. Aydın vd. (2021), 15 çocuk kitabını inceledikleri çalışmada, 181 pekiştirme sözcük tespit etmişlerdir. Özbaşı (2016), yaptığı çalışmada incelediği 8 kitapta toplam 55 pekiştirme sözcük tespit etmiştir. Bu araştırmaların oranına bakıldığında *Kayıp Masalın Şifresi* kitabının içerdiği pekiştirme sözcükler bakımından yeterli olduğu söylenebilir.

Kitapta, hedef kitlenin anlamını bilmekte zorlanabileceği düşünölen 14 sözcük tespit edilmiştir. Bu sayının kitabın okunabilirliğini zorlaştıracak bir düzeyde olmadığı ortadadır. Kitapta argo sözcüğe rastlanmamıştır ve bir adet anlatım bozukluğu tespit edilmiştir. Çocukların doğru yanlış farketmeksizin başkalarına özenbildiği bu yaşlar için yazılan kitaplarda argo sözcüklere yer verilmemesi doğru bir yaklaşımdır. Kitabın genelinde, anlatım bozukluğu yapılmaması özenli bir dil kullanımının olduğunu göstermektedir.

Kitapta biri bilinçli bir tercih olduğu düşünölmekle birlikte toplamda yedi adet yazım yanlış tespit edilmiştir. Çocuk kitapları,büyük oranda çocukların ana dili bilincini ve dil zevkini oluşturan yapıtlar olduğundan bu konuda yetişkin edebiyatında gösterilenden daha fazla duyarlılık gösterilmesi gerekmektedir.

Toplamda 21 metafor kullanımına rastlanmıştır. Metaforların soyut düşünme becerisine ve yaratıcılığa katkısı göz önüne alındığında metafor kullanımının öğrencilere birçok fayda sağlayacağı düşünölmektedir.

Eserde on bir bilmece olduğu tespit edilmiştir. Uz ve Özcan (2020), çalışmalarında 10 hikaye kitabını incelemiş ve bu kitaplarda bilmeceye rastlanmadığı tespit edilmiştir. Çocuk kitaplarının incelenmesi üzerine yapılan çalışmalarda bilmeceğin göz ardı edildiği görölmüştür. Bunun sebebi çocuk kitaplarında bilmeceye çok az yer verilmesi olabilir. Bu açıdan bakıldığında Kayıp Masalın Şifresi kitabının çocukların merakını canlı tutan bilmeceye çokça yer verdiği görölmektedir.

Kayıp Masalın Şifresi kitabının dış yapı, iç yapı ve dil ve anlatım yönünden incelenmesi sonucunda kitabın dış yapı unsurlarının çocuk edebiyatında bulunması gereken ögeler noktasında bir eksikliğinin olmadığı söylenebilir. İç yapı unsurları incelendiğinde kitapta iç içe iki ayrı olay olmasına rağmen olayların birbirine karışmadığı ve çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğu söylenebilir. Dil ve anlatım incelemesinde benzer araştırmalara paralel olarak deyimlere ve ikilemelere çokça yer verildiği atasözlerine ise daha az oranda yer verildiği saptanmıştır. Kitapta metaforlara ve benzetmelere yer verilmesi çocukların soyut işlem becerilerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir. Bilmece kullanımının merak duygusunu arttırarak sürükleyiciliği sağladığı söylenebilir. Yazım yanlışları ve anlatım bozukluğunun az olması dile özen verildiğini göstermektedir. Sonuç olarak kitabın dil ve anlatım yönünden kusurlarının az olması, ana dilinin zenginlikleri olan, deyimler, ikilemeler, pekiştirmeler, benzetmeler, metaforlar ve bilmece bakımından varıl olması Kayıp Masalın Şifresi kitabını, dil ve anlatım yönünden çocuk edebiyatı ilkelerine uygun hale getirmektedir.

Bütün bu değerlendirmeler ışığında incelenen çocuk kitabının 11-14 yaş grubu çocuklar için önerilebileceği ve Türkçe derslerinde özellikle ikileme ve deyimlerin öğretiminde kullanılabileceği düşünölmüştür. Çocuk kitaplarını inceleyen benzer çalışmaların artması okuma kütürünün oluşturulmasında zemin hazırlayacaktır.

Kaynakça

Aydın, İ., Öksüz, A., & Çelebi, A. (2021). *Çocuk Kitaplarında Yansıma, İkileme ve Pekiştirme Sözcük Görünümleri*. Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 5(3).(2023, 06 16). 06 16, 2023 tarihinde www.unicef.org: <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden alındı

Aydın, N. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji*. Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 2(2), s. 60-71.

Ciravoğlu, Ö. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınları.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Desing Chosing Among Five Approaches* (2. b.). Sage Puplications.
- Çipil, M. (2022). *Kayıp Masalın Şifresi*. Redhouse Kız Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *Desing and Evaluate Research In Education*. New York: McGraw-Hill.
- Güven, M. (2022, Haziran Çarşamba). Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Kullanılan Dil ve Üslup. Ekim 26, 2023 tarihinde <https://www.tyb.org.tr/doc-dr-meric-guven-cocuk-edebiyati-kitaplarinda-kullanilan-dil-ve-ustup-55803h.htm> adresinden alındı
- Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Giriş*. (Y. Baş, Çev.) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). *Çocuk Kitabında Bulunması Gereken Özellikler*. T. Şimşek (Dü.) içinde, Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı (s. 77-125). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kaya, İ. (2007). *Çocuk Kitabı Resimlerinde Estetik Boyut*. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (s. 421-424). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Koyuncu, S. S., & Kaptan, A. (2018). *Çocuk Edebiyatında Görsel Anlatım ve Tasarım Sorunları*. Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı 2. Baskı, 9(104- 105).
- Kuru, H., & Ünlü Kuru, B. (2020, Aralık). *İncila Çalışkan'ın "Babamın Kitap Sandığı" Adlı Çocuk Kitabında Değerler ve Dil Zenginliği*. Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 5(2), s. 103-117.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Onan, B. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Anlam Bilimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B., & Tiryaki, E. (2012). *Türkçede Örtülü Anlam oluşturan Unsurlar ve Anadili Öğretimindeki İşlevleri*. 9(19), 223-240. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Özbaşı, S. (2016). Zeynep Cemali'nin Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Sözvarlığı Öğeleri Açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .
- Özbaşı, S. (2020). *Zeynep Cemali'nin Romanlarındaki Atasözleri ve Deyimlerin İncelenmesi*. Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), s. 1-14.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2006). Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? 2. Ulusal Çpcuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Gelişmeler, Sorunlar, Çözüm Önerileri , (s. 41-56).
- Sınar, A. (2006). *Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları*. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 4(7), s. 175-225.
- Şen, Ü. S. (2010). *Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 340-360.
- Şimşek, T. (2014). *Çocuk Edebiyatının Tarihine Önsöz*. Türk Dili Dergisi.
- Şirin, M. R. (1994). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- TBMM. (2023, 06 16). <https://www5.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5237.html> adresinden alındı
- TDK. (2023, 06 16). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Uysal, A. (2021). *Çocuk Kitaplarında Kalıplaşmış Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme: Keloğlan Masalları*. Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi-ÇEDED.

Uz, M., & Özcan, M. F. (2020, 03). *Behiç Ak'ın "Gülümseten Öyküler" Dizisindeki Hikaye Kitaplarının Kalıplaşmış Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(47), s. 187-214.

EK 1: Kayıp Masalın Şifresi kitabının dil ve anlatım yönünden incelenmesi

Atasözleri

Derdini söylemeyen dermanını bulamaz.

Kuş uçmaz kervan geçmez.

Deyimler

(Bir şey olmaya) yüz tutmak (2)	Emanet etmek	İçi gitmek	Sayıp dökmek
(Bir şeyden) geri kalmamak	Esir almak	İçi içine sığmamak	Sıcak bakmak
Ağzı kulaklarında	Eşi benzeri olmamak	İçi rahat etmek (2)	Sitem etmek
Ağzına sağlık	El sıkışmak	İçinden geçirmek	Soluğu (bir yerde) almak
Ağzının suları akmak	Elde etmek	İçinden gelmek	Son vermek
Aklı almamak (2)	Ele geçirmek	İçini kemirmek	Sonuç çıkarmak
Aklı başında olmak (2)	Elinden almak	İşe koyulmak	Sonuç vermek
Aklı yatmak	Fark etmek (17)	İşin içinde iş var	Söz dinlemek
Aklına düşmek (3)	Farkına varmak	İşin içinden çıkmak	Söz vermek (2)
Aklına gelmek	Faydası dokunmak	İzi silinmek	Söze atılmak (3)
Aklına gelmek (12)	Feryat etmek	İzin koparmak	Sözünü kesmek
Aklından çıkmak	Fırsat bu fırsat	Kaçacak delik aramak	Sözünü tutmak (2)
Aklını başından almak	Fırsat bulmak	Kafa patlatmak	Sus pus olmak
Aklını çelmek	Fırsat vermek (2)	Kafa tutmak	Şansı yaver gitmek (2)
Aklını kaçırmak	Fırtına patlamak (2)	Kafası/aklı karışmak (7)	Şaşırıp kalmak
Aklının ucuna gelmek	Gel zaman git zaman	Kafasına koymak	Tarihe karışmak
Aldırış etmemek	Göçüp gitmek	Kahkaha basmak	Tası tarağı toplamak
Alt etmek	Gönlü razı gelmemek	Kalbini kaptırmak (2)	Tepeden tırnağa süzmek (2)
Altından girip üstünden çıkmak	Gönlünü çelmek	Kalbini kazanmak	Tepesinin tası atmak
Anlam vermek	Gönlünü fethetmek	Kan ter içinde kalmak	Tepki vermek
Araya girmek (7)	Göz atmak	Kan ter içinde kalmak (2)	Teselli etmek (2)
Ayak basmak	Göz atmak (5)	Kapı dışarı etmek	Tıka basa doldurmak (2)
Baş etmek (2)	Göz göze gelmek (2)	Kara kara düşünmek	Tir tir titremek
Başına.....gelmek	Göz kamaştırmak	Karar kılmak	Tüy gibi
Başını döndürmek	Göz kırpmak	Karar vermek	Uçup gitmek (3)
Bayram etmek	Gözden kaybolmak (3)	Karşı çıkmak	Umudunu yitirmek
Bir arpa boyu yol almak	Göze alamamak	Karşı karşıya olmak	Un ufak etmek / olmak (2)
Bir arpa boyu yol gitmek	Gözleri parıldamak (5)	Karşılık vermek (2)	Uykusu kaçmak
Boş vermek	Gözleri parlamak	Kaşlarını çatmak	Uykuya dalmak (4)
Boynunu bükmek	Gözlerini devirmek	Kendinden geçmek (2)	Uykuya yenik düşmek
Buyur etmek (2)	Gözlerini kaçırmak	Kendine gelmek	Uzun lafın kisası
Can atmak	Gözlerinin içi gülmek	Keyfini çıkarmak	Vakit geçirmek
Can evinden vurulmak	Gözünü fal taşı gibi açılmak	Kılını oynatmamak	Ver elini...
Can korkusu	Gözünü takılmak (3)	Kolaçan etmek	Yabancılık çekmek
Cesaretini toplamak	Gözünü üstünde kalmak	Kolları sıvamak (2)	Yakayı ele vermek
Çekip çevirmek	Gözüne uyku girmemek (2)	Korku saçmak	Yanıp tutuşmak
Çıt çıkmamak	Gözünü ayırmamak	Kusura bakmak	Yelken açmak (4)
	Gözünü kırpmadan (2)	Kuş uçmaz kervan geçmez	
	Gözünü sevmek (3)	Lafı uzatmak	

Çorap söküğü gibi gelmek	Gözünün önünden gitmemek	Maceraya atılmak (4)	Yemeden içmeden kesilmek (3)
Dalga geçmek (2)	Gözünün önüne gelmek	Meraktan ölmek	Yenik düşmek (2)
Dalıp gitmek	Gözyaşına boğulmak	Meydan okumak	Yer yarılrsa da içine girse
Davet etmek (2)	Gurur duymak	Mışıl mışıl uyumak	Yeri göğü inletmek
Dehşet saçmak	Haber salmak	Midesi bulanmak	Yerine getirmek
Deli etmek	Haber vermek (2)	Mideye indirmek (2)	Yerli yerine oturmak
Demir almak (3)	Haberini almak	Minnet duymak	Yol almak (4)
Deniz tutmak	Hak vermek (2)	Morali bozulmak	Yol bulmak
Denize açılmak	Hakkından gelmek (2)	Muradına ermek	Yol göstermek (2)
Derdine derman olmak (4)	Hakkını vermek	Musallat olmak (2)	Yol tepmek
Dere tepe düz gitmek	Hamle yapmak (3)	Müjde vermek (2)	Yola çıkmak (3)
Dert yanmak	Hasret gidermek	Müsaade etmek	Yola düşmek (3)
Dikkat çekmek	Havaya uçmak	Nam salmak	Yola koyulmak (10)
Dil dökmek	Hayretler içinde kalmak	Nefesini tutup beklemek (2)	Yolunu kaybetmek
Dili varmak (3)	Hayrını gör	Nutku tutulmak	Yolunu tutmak
Dilini tutmak	Hazırlıksız yakalanmak	Oyuna getirmek	Yük olmak
Dillere destan olmak (3)	Hep bir ağızdan	Paha biçilmez	Yüz vermek
Diz çökmek (3)	Hık demiş burnundan düşmüş	Pat diye (2)	Yüzü asılmak (2)
Dört bir yana	Hizmet etmek	Pes etmek	Yüzü düşmek (3)
Dört dönmek	Hizmet vermek	Peşine düşmek	Yüzü gülmek
Duyularıyla oynamak	Hoş geldin/ geldiniz (2)	Peşine takılmak	Zahmet olmak
Duymazlıktan gelmek (2)	Hoşça kal	Rüyasında bile görememek	Zaman kazanmak
Düşüncelere dalmak	Huzur bulmak	Sağ ol	Zarar gelmek
Düşünüp taşınmak (3)	Huzur vermek		Zarar görmek
Elinden geleni yapmak	Hüsrana uğramak		Zarar vermek
Eline koymuş gibi bulmak			Ziyafet vermek
Elleri (ellerin) dert görmesin			Ziyaret etmek

İkilemeler

İyiden iyiye (12)	Sağ salım	Uçsuz bucaksız (4)	Başlı başına
Ağır ağır	Doya doya (3)	Değer değmez*	Söylene söylene
Belli belirsiz (4)	Mışıl mışıl	Çakmak çakmak	Ufladı pufladı
Saçma sapan	Adım adım	Tuhaf tuhaf (2)	Bir bir
İçten içe	Tathı tathı (3)	Çil çil (3)	Kara kara (2)
Kıpır kıpır	Bağlanır bağlanmaz*	Çeşit çeşit	Gelmiş geçmiş
Tekrar tekrar (5)	Alır almaz*	Kasa kasa	Güm güm
Bangır bangır	Nazlı nazlı	Alev alev	Geçip gitmek*
Bam bam	Hayran hayran	Batıp çıkmak	Minik minik
Duyup duymadığı*	Tıngır mıngır	Yeni yeni	Öyle öyle
Hemen hemen (2)	Bol bol (2)	Arayıp sormak*	Sıra sıra
Kendi kendine (2)	Yavaş yavaş (2)	Nazlı nazlı	Birer ikişer (3)
Doğru düzgün	Boncuk boncuk	Tatsız tuzsuz	Ne ses ne seda
Yan yana (3)	Hopluya zıplaya (2)	Girer girmez	Tek tek (2)

Atıp atmama*	Seve seve (2)	Olup olmadığı	Işıl ışıl (2)
Yanı sıra*	Diyar diyar	Sessiz sedasız	Pazar Pazar
Ufak tefek (2)	Tane tane (3)	Açık açık (2)	Saf saf
Hızlı hızlı (2)	Peş peşe (2)	Mini minnacık	Kıtır kıtır
Mahcup mahcup (2)	Tekrar tekrar	Mutlu mesut	Çıtır çıtır
Eski püskü (4)	Ayrı ayrı (2)	Zaman zaman	Boyunu posunu
Gevrek gevrek	Satır satır	İnişli çıkışlı	Sözcük sözcük
Yer yer (4)	Gelip geçen*	Atar atmaz*	Nesilden nesile (2)
İrili ufaklı	Zor mu zor	Pişkin pişkin	Bula bula
Ufak tefek	El ele	Sararıp solmuş	Bitir bitmez (3)
Evirip çevirip	Gelir gelmez*(3)		Sıkı sıkı
	Uzun uzun (4)		Dalgın dalgın
	Güle güle		
	Aydınlanır aydınlanmaz*		

Benzetmeler

Pencereden süzölen arsız Temmuz güneşiyile parıldayan siyah saçları artık iyiden iyiye uzamış, bir örtü gibi yüzünü kapamıştı.

Victoria'nın her zamanki kıpır kıpır ve telaşlı hali Pelin'i Birsal gibi kucaklayınca ...

Kömür gibi simsiyah saçları olan güçlü bir adam

Petrus'un bilmecesini çözme isteği kurt gibi içlerini kemiriyordu (s.44)

Nelly hanım kristal bir vazoyu nazikçe taşır gibi sözcükleri tane tane vurgulayarak anlatmaya başladı. (s.36)

Yani tüm kenti ve limanı bekleyen bekçi gibi. (Rodos Heykeli) (s.48)

Göğsü demirci körüğü gibi hararetle inip kalkıyormuş. (s. 71)

Tekne, bir yarış atı gibi hırsıyla ve hızla ilerliyormuş. (s.72)

Yaşlı kadın, küçük bir kız gibi kıkırdamış.

Bedeni, bir yatak gibi yumuşacık olan kumlara değer değmez... (s. 80)

Ama yine de farklı renklerle kaplanmış olduğu için bir gök kuşağı gibi albenili duran kitaplara merakla bakmış. (s.87)

Gür ve çatık kaşlarının altında simsiyah gözleri birer deniz feneri gibi parlıyordu. (s.100)

Bazil, koca bir devdir, kaya gibi güçlüdür. (s.124)

Orhanın, kömür karası saçlarını okşamış.(s.125)

İki adam boyunda olan levhanın sağında ve solunda tıpkı insan kolları gibi sallanıp duran birer ok varmış gibi. (s.129)

Kaptan teyze haylaz bir çocuk gibi gülümseyerek... (s.149)

Sanki donmuş gibi duruyorlardı. (s.158)

Kırmızı gözleri çil çil altınlara kavuşma çıra gibi yanmaya başlamış. (s.171)

Şirazın vurduğu kova, kalenin tam köşesine gidip gol olan futbol topu gibi Kara Bahri'nin sağ eline çarptı. (s.213)

Pekiştirmeler

bembeyaz (6) yemeşil (4) bambaşka simsiyah (5) upuzun (10) Sapasağlam	simsıcak sapsarı masmavi (2) bambaşka çarçabuk (2) kapkara	koskoca rengarenk (3) kıpkırmızı (2) kapkaranlık yapayalnız çok ama çok
--	---	--

Anlamı bilinmeyen sözcük kullanımı

İhtişam Usturlap Çilingir Çivit mavisi Pupa Güverte Kefil	Obeliskin serdümenlik kaide bıçkın nef paye porfir taşı
---	---

Anlatım bozukluğu

Çocuklar tekneye döner dönmez hemen Petrus'un defterindeki.... Anlamca Birbirini Kapsayan (İçeren) Sözcüklerin Bir Arada Kullanılması.

Yazım ve noktalama yanlışları

Denizkızı > Deniz kızı

Zulüm etmek > zulmetmek (s.15)

İriyarı > iri yarı

Gözahcı > göz alıcı

...Tembula'nın yoluna tutmuş. > yolunu tutmuş

Pizza kulesi > Pisa Kulesi (s.144)

Yolculukları için gerekli malzemeleri tekneye yüklenip bir an önce yola

koyuldular > yükleyip

Metaforlar

Arsız temmuz güneşi

Saatler birbirini kovaladı (s.44)

Bu şifre beni yedi (s.46)

Küçük miçoların içindeki heyecan bir anda sönüp yerini...(s.63)

Aylar ayları yıllar yılları kovalamış (s.67)

Küçük teknesinin yelkenini rüzgarla cömertçe şişirip (s.68)

Kahkahalar birbirini kovalamış (s.69)

Babasının güven veren sesi Orhan'ın kalbini aydınlatmış. (s.71)

İçinde yıllardır kilitlediği merak duygusu zincirlerini kırıp ortaya çıkmış. (s.72)

Kendilerini derin bir sessizlik içinde buldular (s.91)

Aklına parlak bir fikir geldi. (s.99)

Kuzey yıldızı, İskenderiye Limanı'na demirlenmiş huzur içinde salınmaktaydı. (s.142)

Düşünce maratonu başlamış oldu. (s.144)

Gecenin karanlığını yırtan bir kahkaha savurdu. (s.152)

Orhan'ı iyice korku sarmış. (s.166)

Orhan'ın aklına cin bir fikir gelmiş. (s.172)

Taş hafifçe yerinden oynayınca gözlerinde vahşi bir parıltı belirdi. (s.186)

Aç artık kalbinin kapılarını bana. (s.187)

İnsanı delip geçen kudretli bakışları... (s.194)

Ucuz kahramanlık (s.211)

Gözlerinde yanan kızgınlık ateşi.. (s.21)

02. Yabancı/İkinci Dil Olarak Özel Amaçlı Akademik Türkçe Öğretiminde İnşaat Mühendisliği Teknik ve Akademik Söz Varlığı¹

Nazik Müge TEKİN²

APA: Tekin, N. M. (2024). Yabancı/İkinci Dil Olarak Özel Amaçlı Akademik Türkçe Öğretiminde İnşaat Mühendisliği Teknik ve Akademik Söz Varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 22-34. DOI: 10.29000/rumelide.1439573.

Öz

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde yeni sayılabilecek bir alandır. Ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayısının gün geçtikçe artması nedeniyle bu alan daha önemli bir yer teşkil etmeye başlamıştır. Ancak kurumlarımızda özel amaçlı akademik yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanı ihmal edilmektedir. Özel amaçlı akademik yabancı dil öğretimi için gerekli programlar, ders kitapları, materyal ve ders içerikleri resmi şekilde oluşmamış durumdadır. Yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı akademik Türkçe bu eksikliklerin giderilmesinde derlem tabanlı çalışmaların faydalı olacağı düşünülmektedir. Derlem çalışmaları farklı disiplinlerde uygulanmakla birlikte yabancı/ikinci dil öğretiminde de aktif şekilde kullanılmaktadır. Derlem tabanlı çalışmalar, sözcük listelerinin kullanımı yabancı/ikinci dil öğretiminde ders kitaplarının, materyallerinin, etkinliklerinin ve programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı Türkçe öğretimi kapsamında, uluslararası öğrencilerin sıklıkla tercih ettiği inşaat mühendisliği alanı ile ilgili derlem tabanlı bir çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Çalışmada 2005-2022 yılları arasında ULAKBİM’de taranan dergilerde inşaat mühendisliği ile ilgili 157 makale incelenmiştir. Bu sebeple çalışmada belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında genel amaçlı ve özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretiminin farklılığı, bu bağlamda farklı içerik ve materyallerin kullanılması gerektiği ve derlem tabanlı çalışmaların yabancı/ikinci dil öğretimine sunduğu faydalar üzerinde durulmuştur. İlgili alanda 216 terim ve 107 akademik Türkçeye yönelik sözcük tespit edilmiş ve sözcük listeleri oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, özel amaçlı akademik Türkçe, derlem, inşaat mühendisliği, sözcük listeleri

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, “Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe Öğretiminde Mühendislik Alanıyla İlgili Teknik Söz Varlığı” adlı doktora tezi kapsamında üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439573

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlük

² Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, TÖMER / Lecturer, Kastamonu University, TÖMER (Kastamonu, Türkiye), nmtekin@kastamonu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9046-4340, **ROR ID:** https://ror.org/015scty35, **ISNI:** 0000 0004 0399 5533, **Crossref Funder ID:** 501100008004

Constructional Engineering Technical and Academic Vocabulary in Teaching Academic Turkish for Special Purposes as a Foreign/Second Language³

Abstract

Teaching Turkish as a foreign/second language is a relatively new field today. This field has become more important as the number of international students coming to our country increases day by day. However, the field of teaching academic Turkish for specific purposes as a foreign/second language is neglected in our institutions. The programs, textbooks, materials and course contents required for academic foreign language teaching for specific purposes have not been officially formed. It is thought that corpus-based studies will be useful in eliminating these deficiencies in academic Turkish for specific purposes as a foreign/second language. Although corpus studies are applied in different disciplines, they are also actively used in foreign/second language teaching. Corpus-based studies and the use of word lists contribute to the preparation of textbooks, materials, activities and programs in foreign/second language teaching. In line with this need, it was deemed necessary to conduct a corpus-based study on the field of civil engineering, which is frequently preferred by international students, within the scope of teaching Turkish for specific purposes as a foreign/second language. In the study, 157 articles related to civil engineering in the journals indexed in ULAKBİM between 2005 and 2022 were examined. For this reason, the document scanning method was used in the study. Within the scope of the study, the differences between general-purpose and specific-purpose foreign/second language teaching, the need to use different content and materials in this context, and the benefits of corpus-based studies in foreign/second language teaching are emphasized. 216 terms and 107 academic Turkish words in the relevant field were identified and word lists were created.

Keywords: Turkish as a foreign language, academic Turkish for specific purposes, corpus, constructional engineering, word lists

1.Giriş

Küreselleşen dünyada, ülkelerin ekonomik, siyasi, kültürel vb. alanlardaki politikalarında değişimler yaşanmaktadır. Bahsi geçen alanlardaki değişen politikalar ve gelişen teknoloji sebebiyle ülkeler arasındaki mesafeler ne kadar uzak olsa da ülke yönetimleri ve toplumlar arasındaki etkileşim kolaylaşmakta, artmakta ve bu etkileşimi sağlamak önem kazanmaktadır. Bunun sonucunda farklı kültür ve yaşayışa sahip insanların ülkeler arası hareketleri yoğunlaşmıştır. Günümüzde bu durum insanların iletişim kurmasını, kültürel etkileşimde bulunması daha önemli hâle getirmiştir. Uluslararası insan hareketi ve bireyler arasındaki iletişimi sağlama ihtiyacı farklı bir dil öğrenmeyi zorunlu ve doğal

³ **Statement (Thesis/Paper):** This article was produced within the scope of the doctoral dissertation titled "Technical Vocabulary Related to the Field of Engineering in Academic Turkish Teaching as a Foreign Language".

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 05.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439573

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

bir durum hâline getirmiştir. Bu bağlamda ülkeler, dil öğretimi özellikle de yabancı dil öğretimi üzerinde daha çok durmaya başlamıştır.

Bugün, toplumlar arası artan hareketlilik siyasi, ekonomik nedenlerle olduğu gibi eğitim amacıyla da gerçekleşmektedir. Dünyadaki bu durum doğal olarak ülkemizi de etkilemiş, son yıllarda Türkiye'ye lisans ve lisansüstü eğitim almak için gelen uluslararası öğrenci sayısında artış gözlenmiştir. Devlet yöneticileri ve Yüksek Öğretim Kurumu da üniversitelerimizde uluslararası öğrenci sayısının daha fazla olması hususunda önemle durmakta ve uluslararası öğrenci sayısının artması için teşvik edici söylemlerde bulunmaktadır. Üniversitelerimizde öğretim almak için gelen uluslararası öğrenci sayısı 300.000'i bulmaktadır (YÖK, 2022).

Üniversite eğitimi almak için ülkemize gelen uluslararası öğrencilere Türkçe, yabancı dil olarak öğretilirken öncelikle odaklanılan nokta, günlük hayatta iletişim kurabilmesini sağlamaktır. Üniversitelerimiz bünyelerinde bulunan TÖMER ve DİLMER'ler aracılığıyla uluslararası öğrencilere dört temel dil becerisi olan okuma, konuşma, dinleme ve yazma öğretimi verilmekte bu beceriler dilbilgisi ve sözcük öğretimiyle desteklenmektedir. Öğrencilerin ilk aşamada aldıkları bu yabancı dil öğretimi ve gündelik hayatta maruz kaldıkları dil kullanım örnekleri fakültelerde, enstitülerde karşılaşacakları, kullanacakları dilden konu, içerik ve bağlam açısından farklılıklar göstermektedir. Alandaki bazı araştırmacılar da (Tok, 2012; Şen, 2015, Ulutaş, 2016; Tüfekçioğlu, 2018; Gürata ve Durmuş, 2020; Kurt 2019) çalışmalarında yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı Türkçenin bu farkına değinmiş, öğretim sürecinin ayrı olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu noktada özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretim alanlarından kısaca bahsetmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Alanları belirlemede farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Hutchion ve Waters (1987) özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimini “mesleki amaçlı” ve “akademik amaçlı” olarak ikiye ayırmaktadır. Jordan (1997), ise özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimini kendi içerisinde “mesleki amaçlı” ve “akademik amaçlı” şeklinde iki ana guruba ayırmıştır. Bununla birlikte akademik amaçlı dil öğretimini ise “genel akademik amaçlı” ve “özel akademik amaçlı” şeklinde alt kollara ayıştırmıştır. Jordan'ın sınıflandırmasından hareketle bu çalışmanın “özel akademik amaçlı” yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında değerlendirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrencilerinin Türkiye'de akademik düzeyde öğrenim görebilmesini sağlayabilecek bir dil öğretiminin yapılması ile günlük ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri düzeyde Türkçe öğretilmesi farklı bir durumdur. TÖMER'lerde uygulanan yabancı dil olarak Türkçe derslerinin içerikleri genel Türkçe kullanımına uygun biçimde tasarlanmıştır. Bu ders içerikleri üniversitede okuyacak bir öğrencinin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamaktadır. Temizyürek, Çangal ve Yörüsün (2015), Çangal ve Yörüsün (2017) çalışmalarında yabancı/ikinci dil öğrencilerinin, dil öğrenme amaçlarına yönelik özel amaçlı dil öğretimiyle ilgili ders kitapları ve müfredat programlarının hazırlanması gerektiğini belirtmektedirler. Yabancı dil öğretimi ile ilgili diğer çalışmalarda da (Akın, 2010; Chostelidou, 2011; Cickovska, 2012; Tekin ve Karamanoğlu, 2021) genel olarak yabancı dil öğretimi kapsamında dil becerilerinin ihtiyaçları karşıladığı, ancak dil öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanda akademik ihtiyaçlarını karşılayacak alanlarına özel, akademik bir yabancı dil öğrenimi alamadıkları ve akademik dil becerilerinin yeteri düzeyde gelişmediği anlaşılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak hedef kitleye ne için ve nasıl öğretilceğinin iyi belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Belirtilen ihtiyaçlar doğrultusunda çalışmada, yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere uluslararası öğrencilerin tercih ettikleri bölümlerden biri olan inşaat mühendisliği

alanı ile ilgili teknik sözcükler ve akademik Türkçeye yönelik sözcükler tespit edilmeye çalışılmıştır. ULAKBİM’de taranan inşaat mühendisliği alanıyla ilgili makalelerden oluşan metinler taranarak ilgili mühendislik alanına ait teknik söz varlığı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçenin inşaat mühendisliği alanındaki teknik söz varlığının ve ilgili alandaki akademik Türkçeye yönelik sözcüklerin belirlenmesi ve yabancı dil olarak akademik amaçlı Türkçe derslerinde yararlanılmak üzere alanla ilgili teknik sözcük ve akademik Türkçeye yönelik sözcük listelerinin hazırlanmasıdır. Çalışmada “İnşaat mühendisliği alanında kullanılan terimlerin, akademik Türkçeye yönelik sözcüklerin ve fiillerin kullanım sıklığı nedir?” sorusuna cevap aranacaktır. Bu çalışmanın, yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimi sürecinde yabancı dil öğrencilerine, öğrencilerine yardım edeceği; ayrıca, akademik amaçlı yabancı dil öğretiminde artan derlem tabanlı çalışmaların olduğu günümüzde, alandaki boşluğu doldurmada faydalı olacağı umut edilmektedir.

2.Yabancı Dil Öğretimde Derlem Çalışmaları ve Sözcük Listelerinin Kullanımı

Derlem, bir dilin belirli işlevlerini temsil etmek üzere sistematik olarak bir araya getirilmiş metinlerden ya da yazıya dökülmüş konuşmalardan oluşan; dilbilimsel analiz ve tanımlama için temel oluşturabilecek bir bütündür. Bu nedenle derlem dilbilim, dillerin yapısını, kullanımlarını betimlemenin yanı sıra bilgisayar bilimlerinde doğal dil işleme veya dil öğretiminde gibi farklı alanlarda faydalanılan kaynaklardan biridir (Kennedy, 1998).

Derlemler, on binlerce ya da milyonlarca sözcüğün meydana getirdiği belirli bir dil kullanımını temsil eden referans araçlardır. Boyutsal ve yapısal olarak hazır (genel), ve özelleşmiş (özel) derlemler olarak ikiye ayrılır. Hazır derlemler, çoğunlukla akademik gruplar tarafından bir bütün olarak ele alınmaktadır. 1 milyon sözcüğün oluşturduğu Amerikan İngilizcesine ait *Brown Corpus*, İngiliz İngilizcesine yönelik 100 milyon sözcüğün meydana getirdiği *British National Corpus* ve 1990-2013 yıllarını temsil eden 50 milyon sözcükten oluşan *Türkçe Ulusal Derlemi* hazır derlemlere örnek gösterilebilir. Bunun yanında daha küçük ölçekli, belirli amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş özelleşmiş derlemlere ise “*Michigan Corpus*” ve tezlerden, bilimsel toplantılardan elde edilen “*Acedemic Spoken English*” örnek gösterilebilir.

Derlem dilbilim, güçlü ve çok yönlü metodolojik yapısı sebebiyle disiplinler arası bir nitelik kazanmıştır. Bunun yanında derlem dilbilimin geçmişı daha kısa bir geçmişe sahip olup bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle kullanımı yaygınlaşmıştır. Geçmişı az zamana dayansa da derlem bilim çalışmaları kısa sürede ivme kazanmış ve bu alanda yapılan çalışmalar artış göstermiştir. Facchinetti (2007), *Corpus Linguistics 25 Years on* adlı kitabında derlem dilbilim disiplinlerini incelemiş; sözdizimi, anlambilim ile ilgili derlem çalışmalarının yanı sıra ikinci dil edinimi de dâhil olmak üzere 25 yıllık süreçte yapılan diğer alanlardaki derlem çalışmalarına da değinmiştir. Derlem dilbilimi ile ilgili yapılan bu kapsamlı çalışma da derlem çalışmalarının farklı disiplinlerde kullanıldığını doğrular niteliktedir.

Derlem çalışmaları, kullanıldığı disiplinler göz önüne alındığında yeni bir çalışma alanı sayılmasının yanında sadece sözdizimi, anlambilim çalışmalarında değil, fen bilimleri, sosyal bilimler, mühendislik bilimleri vb. alanlar için de etki göstermektedir. İlgili alanın etkili şekilde kullanıldığı disiplinlerden biri de yabancı/ikinci dil öğretimidir.

Park ve Nam (2017) yaptığı çalışmada 1997-2016 yılları arasında en çok atıf alan dergiler kapmasında yapılan derlem bilim çalışmalarının konularını incelediği çalışmaya bakıldığında özel amaçlı İngilizce

alanında yapılan derlem tabanlı çalışmaların 2007-2016 yılları arasında arttığı görülmektedir. Derlem tabanlı özel amaçlı İngilizce öğretimi çalışmalarının sayısı 2007-2011 yılları arasında 255 iken 2012-2016 yıllarında 385' yükselmiştir.

Yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinin yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenme ihtiyaç ve hedeflerine göre planlanması ve şekillendirilmesi önemli bir husustur. Bu süreçte öğrencilerin temel ve daha sonrasında amaca yönelik söz varlığına sahip olmaları gerekmektedir. Nation (2000, s. 302) dil öğrencilerinin 2000-3000 temel kelimeyi öğrendikten ve aktif olarak kullanabilmelerinin ardından alanlarına göre sözcük öğretimine yönlendirilmesinin uygun olacağını ifade etmektedir. Bunun sağlanmasında da farklı alanlara yönelik sözcük sıklıklarının belirlenmesi, bu doğrultuda da derlem çalışmalarının yapılması önemlidir.

Öğreticiler için yabancı/ikinci dil öğretimi sürecinde, dil öğrencisinin gereksinimleri doğrultusunda öğretim yapabilmek önemli bir konudur. Öğrencilerin bu gereksinimlerine göre öğretim süreçlerini şekillendirme ve ders içeriklerini, planlarını, materyalleri belirleme derlem çalışmaları katkı sağlamaktadır. Barlow (2002), derlem çalışmalarının öğrencilere plan oluşturma, materyal ve etkinlik oluşturma da katkı sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Krieger (2003) derlem tabanlı çalışmaların dil öğretiminde öğrenciyi aktif kılmada, gerçeğe yakın dil kullanım ortamlarının sağlanmasında etkili olacağını ifade etmektedir. Ayrıca dilin belirli bölümlerini tasarlayıp içerdiği ve öğrencinin dil öğrenme hedefine yönelik tasarlama sağlaması sebebiyle alana özel daha küçük derlemlerin faydalı olacağını söylemesi de Barlow ve Krieger'in konu ile ilgili görüşlerini destekler niteliktedir.

Yukarıda belirtilen görüşlerden anlaşılacağı üzere derlem bilim pek çok disiplinde olduğu gibi yabancı/ikinci dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Genel anlamda özellikle geçmişte yeni sayılabilecek olana yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, özel anlamda yabancı/ikinci dil olarak akademik Türkçe öğretiminde derlem tabanlı çalışmaların sayısının artmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında incelenen ve belirlenen inşaat mühendisliğine ait teknik sözcük ve akademik Türkçeye yönelik olabilecek sözcükler bulgu ve yorumlar kısmında verilmiştir.

3.Yöntem

Bu çalışmada inşaat mühendisliği alanıyla ilgili terim ve akademik Türkçeye yönelik sözcüklerin sıklıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için inşaat mühendisliği alanıyla ilgili ULAKBİM'de taranan ve 2005-2022 yılları arasında yayımlanan 157 makale incelenmiştir. Bu nedenle çalışmada belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Belge tarama yöntemi, "Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya denir. Belge tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not almayı değerlendirme işlemlerini kapsar." (Karasar, 2013, s.77).

Çalışma kapsamında inşaat mühendisliği derlemi yukarıda da bahsedildiği gibi 2005-2022 yılları arasında ULAKBİM'de taranan 157 makale ve bu makalelerde bulunan 457214 sözcükbirimden elde edilmiştir. İlgili derlemin makale başına ortalama sözcükbirim sayısı 2912'dir. Çalışma kapsamına sıklık sayısı on ve daha yukarı 1584 sözcükbirim dahil edilmiştir. Bu çalışmada oluşturulan inşaat mühendisliği derlemi içinde tespit edilen inşaat mühendisliği alanıyla ilgili terimlere, akademik Türkçeye yönelik olabilecek sözcüklere ve fiillere yer verilmiştir. Derlem içerisinde tespit edilen bağlaç ve edatlara çalışmada yer verilmemiştir.

Çalışmada alanla ilgili terimleri belirlemek önemli bir konudur. Bu çalışmada inşaat mühendisliği alanındaki terimleri belirlemek için Nation'ın (2001), teknik sözcük kabul kriteri esas alınmıştır. Nation'a göre, bir sözcük herhangi bir teknik sözlükte geçiyorsa terim olarak kabul edilmelidir. Bu görüşe dayanarak çalışma kapsamındaki inşaat mühendisliği alanında elde edilen sözcüklerin TÜBA Mühendislik Bilimleri Sözlüğünde bulunup bulunmadığı kontrol edilmiş, ilgili sözlükte bulunan sözcükler alanla ilgili terim olarak kabul edilmiştir. Kapsamlı ve kullanıcılar tarafından da terimlerin devamlı suretle güncellenmesi nedeniyle TÜBA Mühendislik Terimleri Sözlüğü esas alınmıştır.

İnşaat mühendisliği alanında taranan makalelerde akademik Türkçeye yönelik sözcüklerin tespitinde Tüfekçioğlu ve Albayrak'ın (2022) çalışmasında belirlediği yöntem kullanılmıştır. Sözcüklerin belirlenmesi ve sıklık listelerinin oluşturulmasında Sketch Engine programından yararlanılmıştır. Çalışma kapsamındaki elde edilen sıklık listesindeki kişi, kurum adı, özel isimler elendikten sonra sıklığı 10 ve daha üstünde olan terim, edat, bağlaç, fiil olmayan sözcükler, Aksan, Aksan, Mersinli ve Demirhan'ın (2017) çalışmasında belirlediği Türkçede en sık kullanılan ilk 2000 sözcük ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonrasında en sık kullanılan 2000 sözcük içerisinde bulunmayan sözcükler akademik Türkçeye yönelik sözcükler olarak işaretlenip belirlenmiştir.

4. Bulgu ve Yorumlar

İnşaat mühendisliği alanıyla ilgili ULAKBİM'de taranan 157 makale ile oluşturulan alanla ilgili derlemde sıklığı en az 10 olan terim, akademik Türkçeye yönelik sözcük ve fiiller, yöntem bölümünde bahsedilen belirtilen yollar izlenerek seçilmiştir. Bu bölümde yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı akademik amaçlı Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere oluşturulan inşaat mühendisliği terimleri, akademik Türkçeye yönelik sözcük ve fiil listeleri sıklık sayılarına göre sıralanıp sunulmuş, elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Tablo 1. İnşaat mühendisliği alanına ait terim listesi

Terim	(f)	Terim	(f)	Terim	(f)	Terim	(f)
değer	3156	grafik	308	bar	133	izolasyon	66
numune	1987	mekanik	294	bariyer	128	gümüş	65
malzeme	1879	kalıp	294	profil	125	yoğunluk fonksiyonu	64
analiz	1690	üre	291	korelasyon	124	hidrolik	63
oran	1638	fay	274	atık	123	akışkan	63
model	1574	katman	269	demir	123	darbe	63
alan	1352	eğim	262	iyon	123	diyagram	62
yük	1312	toz	255	köpük	122	oksijen	61
deney	1306	parçacık	253	havza	119	atmosfer	60
deprem	1286	taban	250	toprak	119	kalıntı	58
kaynak	1257	düzey	247	derz	117	silindir	57
sistem	1224	eğri	247	hat	116	altyapı	57
beton	1204	titreşim	246	mesnet	115	elmas	54
yüzey	1122	alaşım	246	yatak	115	morfoloji	53
hız	1087	direnc	241	kil	115	kanat	52

zemin	1062	pigment	241	yağ	110	çakıl	52
çelik	925	plastik	240	eksen	109	magnezyum	50
dayanım	916	levha	239	elyaf	107	perde uç bölgesi	46
basınç	910	hacim	236	kablo	107	yalıtım	46
köprü	792	çap	229	mekanizma	104	kömür	46
kuvvet	785	teknoloji	219	çözünürlük	102	kesici takım	45
donatı	678	gaz	202	seramik	99	eğim açısı	43
parametre	662	rüzgâr	202	kireçtaşı	97	egzoz	43
akım	648	ürün	196	kemer	96	alıvyon	42
yol	648	İvme	195	bakır	96	hidrojen	41
dalga	617	bileşen	194	elek	96	taşıyıcı sistem	40
kiriş	599	asfalt	193	laboratuvar	95	sürtünme açısı	34
katsayı	597	kalite	193	element	95	istatistik	34
enerji	589	kazık	189	motor	94	yayılm	33
metal	579	karayolu	189	sıvı	94	kod	33
ısı	565	kütle	186	presleme	93	sönüm oranı	28
kolon	546	yazılım	186	kireç	92	gerilim	28
boyut	534	ark	183	imalat	92	donatı oranı	27
ölçüm	509	iletken	180	nem	91	hammadde	27
kesit	492	oksit	178	mermer	90	elektron mikroskobu	26
ağırlık	480	plaka	172	tuğla	89	şantiye	26
birim	469	alüminyum	170	bor	88	yatak katsayısı	25
kaplama	407	bağıntı	167	enjeksiyon	88	donanım	21
karışım	405	modül	158	denge	85	parsel	20
güvenlik	404	aşşap	157	özdirenç	84	kalsiyum	20
üretim	404	blok	157	imar	83	kıyı çizgisi	20
faz	403	sondaj	157	devir	83	rüzgâr hızı	20
lif	385	kuyu	156	ton	82	sıva	19
frekans	369	asit	154	optimizasyon	80	molekül	17
dinamik	364	dolgu	153	çatı	80	dalgakıran	16
çimento	345	cam	151	iklim	79	hidrodinamik	13
tünel	341	matkap	150	koordinat	79	hidrokarbon	13
sıcaklık	328	talaş	149	ölçek	77	yer hareketi	11
kapasite	321	çatlak	149	regresyon	77	görelî kat ötelemesi	11
dağılım	319	değişken	143	lazer	75	takım aşınması	11
hasar	318	gözenek	138	jeoloji	73	eksenel kuvvet	11
fonksiyon	317	çözeltili	136	karbon	73		

kaya	316	debi	136	topoloji	72
denklem	315	potansiyel	134	kalibrasyon	72
madde	315	kum	133	simülasyon	68

Yukarıda inşaat mühendisliği terim listesi incelendiğinde, ilgili derleme ilgili terim sayısının 217 olduğu görülmektedir. Listede yer alan, sıklık sayılarına göre sıralanan inşaat mühendisliği terimlerinin kullanım sayısı 63117 olarak hesaplanmıştır. İnşaat mühendisliği terimleri, ilgili derlem içerisindeki kavram değeri taşıyan sözcükbirimlerin sayısal açıdan %20,59'unu; kullanım oranı bakımından %30,60'ını oluşturmaktadır. Alanla ilgili derlemdeki terimlerin, kavram değeri taşıyan sözcükbirimler içerisindeki kullanım oranının, sayısal orana göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

İnşaat mühendisliği derlemi kapsamında alanla ilgili elde edilen terim listesine bakıldığında, sıklığı en çok olan on terimin sırasıyla, “değer, numune, malzeme, analiz, oran, model, alan, yük, deney ve deprem” olduğu görülmektedir. Terim listesinde en az kullanım sıklığına sahip on terim ise sırasıyla “hammadde, şantiye, yatak katsayısı, donanım, kıyı çizgisi, rüzgâr hızı, yer hareketi, görelî kat ötelemesi, takım aşınması ve eksenel kuvvet” şeklindedir.

Tablo 2. İnşaat mühendisliği alanına ait akademik Türkçeye yönelik sözcük listesi

Akademik Sözcük	(f)	Akademik Sözcük	(f)	Akademik Sözcük	(f)	Akademik Sözcük	(f)
test	469	minare	88	protokol	50	eşik	30
mühendis	426	indeks	84	fen	50	marka	29
mesafe	351	verim	84	etken	49	negatif	29
uzunluk	292	başlık	83	vasıta	47	disiplin	28
ilave	280	küme	82	optik	46	istem	28
anahtar	232	ihmal	82	terim	45	müdahale	26
oluşum	210	araştırmacı	77	anket	44	senaryo	26
mukavemet	209	uzaklık	76	katılım	43	deneme	21
yüklem	204	girdi	72	mekân	43	ünite	20
yerleşim	162	cilt	71	numara	42	çıkartım	20
sektör	155	görünüm	71	bünye	41	yanıt	19
maruz	136	temin	68	gösterim	41	ideal	19
göç	134	sayım	67	bağlam	39	tecrübe	18
fakülte	132	konut	66	ten	37	eşdeğer	18
formasyon	131	ıslah	66	arz	37	odak	17
saldırı	129	yolcu	62	mevzuat	37	personel	17
karakteristik	118	avantaj	60	rota	37	istismar	17
birleşim	116	net	59	tayin	36	yayın	15
genişlik	113	form	59	iletim	36	tavsiye	15
transfer	113	gelişim	59	prensip	35	tolerans	14
referans	109	onarım	58	gereksinim	34	karakter	14
netice	102	cins	56	erişim	33	elaman	14

özet	93	endüstri	53	enstitü	31	endeks	13
uyum	92	detay	53	standart	31	mevki	13
kompozisyon	91	etkin	52	suret	31	ölçüt	13
dönüşüm	90	müdürlük	51	dezavantaj	31	teşvik	13
pik	89	takviye	50	tedbir	30		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, inşaat mühendisliği derleminde bilimsel Türkçeye yönelik olabilecek 107 sözcüğün bulunduğu görülmektedir. İlgili sözcüklerin derlem içerisindeki kullanım sayısı 8149'dur. Derlem kapsamında bilimsel Türkçeye yönelik sözcüklerin, anlam değeri taşıyan sözcükler arasındaki sayısal oranı %10,15; kullanım oranı ise %3,95'tir. İnşaat mühendisliği derleminde yer alan bilimsel Türkçeye yönelik sözcüklerin kullanım oranının, sayısal oranına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

İnşaat mühendisliği derleminde elde edilen bilimsel Türkçeye yönelik sözcük listesine bakıldığında, en çok kullanılan sözcüklerin sırasıyla, "oluşum, mukavemet, yüklem, yerleşim, sektör, maruz, göç, fakülte, formasyon ve saldırı" sözcükleri olduğu görülmektedir. İlgili sözcük listesinde en az kullanım sıklığına sahip sözcükler ise sırasıyla, "*istismar, yayın, tavsiye, tolerans, karakter, eleman, endeks, mevki, ölçüt ve teşvik*" şeklindedir.

Tablo 3. İnşaat mühendisliği alanına ait fiil listesi

Fiil	(f)	Fiil	(f)	Fiil	(f)	Fiil	(f)
elde edilmiştir	347	analiz edilmiştir	31	gözlenmiştir	20	maruz kalmaktadır	12
tespit edilmiştir	272	ifade edilir	31	kabul edilmektedir	19	tasarlanmıştır	12
verilmiştir	203	ortaya çıkmıştır	31	ortaya koymaktadır	19	ilave edilmiştir	12
görülmektedir	150	varılmıştır	31	tanımlanmaktadır	17	gelmektedir	12
görülmüştür	115	ifade edilmektedir	29	kullanılmıştır	17	anlaşılmaktadır	12
belirlenmiştir	103	tabi tutulmuştur	29	gerçekleştirilmiştir	17	temin edilmiştir	11
gösterilmiştir	86	kullanılmaktadır	27	ortaya koymuştur	17	çıkılmaktadır	11
yer almaktadır	74	ölçülmüştür	26	tespit etmişlerdir	16	işaret etmektedir	11
ifade etmektedir	64	söylenebilir	26	gelmektedir	16	karakterize edilmiştir	11
meydana gelmiştir	63	arz etmektedir	26	çalışılmıştır	16	meydana getirmektedir	11
dikkate alınmıştır	61	gösterilmektedir	25	ele alınmıştır	16	verilmektedir	11
hesaplanmıştır	47	incelenmiştir	25	bilinmektedir	16	ulaşmıştır	11
neden olmuştur	46	elde edilmektedir	24	gerekmektedir	16	elde edilebilmektedir	11
neden olmaktadır	46	modellenmiştir	24	tabi tutulmuşlardır	15	dahil edilmiştir	11
elde edilir	45	gözlemlenmiştir	24	tahmin edilmektedir	14	ortaya koymuşlardır	10
bulunmuştur	45	sunulmuştur	23	ortaya konulmuştur	14	devam etmiştir	10
kabul edilebilir	44	yorumlanmıştır	23	ortaya konmuştur	14	kullanılabilir	10
kabul edilmiştir	43	temsil etmektedir	23	ifade etmişlerdir	14	artmaktadır	10
meydana gelmektedir	41	tercih edilmektedir	22	karşılaştırılmıştır	14	oluşturulmuştur	10

seçilmiştir	39	tercih edilmiştir	21	devam edilmiştir	14	dikkate alınmalıdır	10
ifade edilmiştir	39	yapılmıştır	20	gelmiştir	13	göstermişlerdir	10
alınmıştır	35	devam etmektedir	20	ihtiyaç duyulmaktadır	13		
ortaya çıkmaktadır	32	düşünülmektedir	20	dikkate alınmaktadır	13		
göstermektedir	32	değişmektedir	20	değerlendirilmiştir	13		

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, inşaat mühendisliği derlemine ait sıklığı 10 ve üzerinde olan 94 fiilin bulunduğu görülmektedir. Bu 94 fiilin, toplamda 6638 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. İlgili derlemde en çok kullanılan on fiil sırasıyla; *elde edilmiştir*, *tespit edilmiştir*, *verilmiştir*, *görülmeştir*, *görülmiştir*, *belirlenmiştir*, *gösterilmiştir*, *yer almaktadır*, *ifade etmektedir* ve *meydana gelmiştir* fiilleridir. İnşaat mühendisliği derleminde belirtilen fiillerin derlemdeki sayısal oranı % 5,99 iken kullanım oranı ise % 1,61'dir. İnşaat mühendisliği derlemindeki fiillerin diğer sözcükbirimler içindeki sayısal oranının, kullanım oranından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmada oluşturulmaya çalışılan, inşaat mühendisliği alanıyla ilgili terim, akademik Türkçeye yönelik olabilecek sözcük ve fiil listelerine yukarıda yer verilmiştir. Oluşturulan inşaat mühendisliği terim listesi, akademik Türkçeye yönelik olabilecek sözcük listesi, fiil listesinin ve yapılacak benzeri çalışmalar ile elde edilecek sözcük listelerinin üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğrenim görecekt ya da gören uluslararası öğrencilere yabancı dil/ikinci dil olarak özel amaçlı akademik Türkçe derslerinde çeşitli şekillerde kullanılması gerektiği kanaati taşınmaktadır. Uluslararası öğrencilerin alanlarına yönelik okuma-dinleme metinlerinin hazırlanmasının ve alanlarına yönelik yazma-konuşma derslerinde belirlenen sözcüklerle materyaller hazırlanıp çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı ve uluslararası öğrencilerin alanlarında akademik uyum ve başarılarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

5.Sonuç ve Tartışma

Ülkemize yükseköğrenim amacıyla gelen uluslararası öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Bu öğrencilere yaygın ve sistematik olarak genel amaçlı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi verilirken; öğrencilerin alanlarına göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi programı, dersleri bulunmamaktadır. Bu durum yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında daha çok ve daha farklı konularda çalışma yapma ihtiyacını doğurmaktadır. İhmal edilen çalışma alanlarından birinin yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı akademik Türkçe öğretimi olduğu düşünülmektedir.

Genel amaçlı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile özel amaçlı akademik Türkçe öğretiminin ayrı olarak ele alınması ve farklı program, materyal ve ders kitapları ile öğretim yapılması gerektiği kanaati taşınmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar da (Tok 2012; Ulutaş 2016; Tüfekçioğlu, 2018; Gürata ve Durmuş; 2020, Kurt 2019) yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı Türkçenin bu farkına değinmiş, öğretim sürecinin ayrı olarak ele alınması gerektiğini ifade ederek belirtilen bu düşünceyi desteklemektedir.

Özel amaçlı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde farklı bir program geliştirmede ve farklı ders içerikleri oluşturmada derlem çalışmalarının gerekli ve faydalı olacağı düşünülmektedir. Barlow (2002) derlem çalışmalarının yabancı/ikinci dil öğrencilerine program, materyal ve etkinlik tasarımında yardımcı olacağını belirtmektedir. Krieger (2003) de derlem tabanlı çalışmaların yabancı/ikinci dil öğrencilerini öğrenim sürecine daha aktif katacağını ve onlara ihtiyaçları olan özgün dili öğrenmelerinde katkı sunacağını söylemektedir. Bu iki görüş, derlem çalışmalarının yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde olması gerektiği yönünde belirtilen fikri destekler niteliktedir.

Yabancı/ikinci dil öğretiminde derlem tabanlı çalışmaların gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Park ve Nam (2017) yaptığı çalışmada 1997-2016 yılları arasında derlem bilim çalışmalarının konularını incelediği çalışmaya bakıldığında özel amaçlı İngilizce alanında yapılan derlem tabanlı çalışmaların 2007-2016 yılları arasında artmaya başladığı; 2012-2016 yıllarında ise 385' e kadar yükseldiği anlaşılmaktadır.

Belirtilen tüm bu ihtiyaçlar ve gereksinim doğrultusunda yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı akademik Türkçe öğretimi alanına katkıda bulunmak amacıyla inşaat mühendisliği alanında derlem tabanlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma kapsamında inşaat mühendisliği ile ilgili ULAKBİM'de taranan 157 makale incelenmiş, terim ve akademik Türkçeye yönelik sözcükler yöntem bölümünde bahsedilen sıklığı en az 10 olan terim ve sözcükler, yöntem bölümünde belirtilen yollar izlenerek seçilmiştir. Çalışma sonunda inşaat mühendisliği terimleri ve akademik Türkçeye yönelik sözcükler kullanım sıklıklarına göre sıralanarak ilgili başlıklarda sözcük listeleri oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında inşaat mühendisliği derleminde alana yönelik 216 terim tespit edilmiştir. Bu terimlerin kullanım sıklıkları 63117 olup kavram değeri taşıyan sözcükbirimler içerisindeki sayısal oranı %20,59; kullanım oranı ise %30,60 olarak bulunmuştur. İnşaat mühendisliği ile ilgili elde edilen terim listesine bakıldığında, sıklığı en çok olan on terim sırasıyla, "değer, numune, malzeme, analiz, oran, model, alan, yük, deney ve deprem"dir. Oluşturulan inşaat mühendisliği derleminde bilimsel Türkçeye yönelik olabilecek 107 sözcük tespit edilmiş olup, bu sözcüklerin kullanım sıklıkları 8149'dur. Bilimsel Türkçeye yönelik sözcüklerin kavram değeri taşıyan sözcükler içerisindeki sayısal oranı %10,15 kullanım oranı ise %3,95'tir. İnşaat mühendisliği derlemi içerisinde en çok kullanılan bilimsel Türkçeye yönelik sözcükler ise sırasıyla, "oluşum, mukavemet, yüklem, yerleşim, sektör, maruz, göç, fakülte, formasyon ve saldırı" sözcükleridir. İlgili derleminde sıklığı 10 ve üzerinde olan 94 fiilin bulunduğu tespit edilmiş, bu fiillerin toplamda 6638 kere kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca en çok kullanılan on fiil sırasıyla; elde edilmiştir, tespit edilmiştir, verilmiştir, görülmektedir, görülmüştür, belirlenmiştir, gösterilmiştir, yer almaktadır, ifade etmektedir ve meydana gelmiştir fiilleridir. İnşaat mühendisliği derleminde belirtilen fiillerin derlemindeki sayısal oranı % 5,99 iken kullanım oranı ise % 1,61'dir.

Bu çalışmanın yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı akademik Türkçe öğretimi alanına katkı sunacağı ve benzeri çalışmalarla birlikte alandaki ihtiyaca yönelik çalışmaların yapılması hususunda yardımcı olacağı umut edilmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde genel amaçlı ve özel amaçlı dil öğretiminin ayrımının daha iyi yapılmasının, yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı akademik Türkçe öğretiminin ayrı bir programı, materyalleri, ders kitapları, ders içeriklerinin oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle farklı alanlarda yabancı/ikinci dil olarak özel amaçlı Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere, derlem tabanlı çalışmalar yapılarak sözcük listelerinin oluşturulması gerekli olduğu kanaati taşınmaktadır. Ayrıca belirtilen eksiklikler giderilerek üniversitelerimiz bünyesinde bulunan TÖMER ve DİLMER'in tümünde alanlara yönelik yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin yapılmasının uluslararası öğrencilerin alan ve akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akın, G. (2010). *Andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. & Demirhan U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish core vocabulary for learners*. Routledge Pub.

- Barlow, M. (2002). Corpora, concordancing, and language teaching. *Proceedings of the 2002 KAMALL International Conference*.
- Chostelidou, D. (2011). Needs-based course design: The impact of general English knowledge on the effectiveness of an ESP teaching intervention. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 403-409.
- Cickovska, E. (2012). Research of Service Sector Needs for and in Academic Language Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 44, 258-264.
- Çangal Ö. ve Yörüsün, S. (2017). Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Önerisi: Bankacılık Türkçesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2669-2693.
- Faccinetti, R. (ed.). (2007). *Corpus linguistics 25 years on*. Amsterdam: Rodopi
- Gürata, E. K & Durmuş, M. (2020). Özel amaçlı yabancı/ikinci dil öğretimi kapsamında akademik amaçlı Türkçenin yeri. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi- kuram ve uygulama- içinde* (ss.41-68). Ankara: Pegem.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R., & Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kennedy, Graeme D. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman.
- Krieger, D. (2003). Corpus linguistics: What it is and how it can be applied to teaching. *The Internet TESOL Journal*, 9 (3).
- Kurt, V. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde özel amaçlı dil öğretimi: İş Türkçesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, H. & Nam, D. (2017) Corpus linguistics research trends from 1997 to 2016: A co-citation analysis. *Linguistic Research* 34(3), 427-457.
- Şen, E. (2015). *İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tekin, N., M. & Karamanoğlu, F., M. (2022). Uluslararası öğrencilerin lisans derslerinde dil becerilerinden kaynaklı yaşadıkları iletişim problemlerine yönelik öğretim üyesi görüşleri, *-Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 12-* içinde, ss.441-454. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı Ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği, *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 7(2), 87-111.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Tüfekçioğlu, B. Ve Albayrak, F. (2022). Statical analysis from a pedagogial perspective of high frequency words in Turkish academic vocabulary. *IJOEEC*, vol 7, issue 18, s. 1757-1793.

Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görecekt yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YÖK (2022). “Yükseköğretimde uluslararasılaşma ve Türkiye’deki üniversitelerin uluslararası görünürlüğü çalıştayını düzenlendi”. Erişim tarihi: 10.11.2023.
<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/yuksekogretimde-uluslararasılaşma-ve-türkiye-deki-üniversitelerin-uluslararası-görünürlüğünü-artırma-calistayi.aspx#:~:text=T%C3%BCrkiye'de%202000%20y%C4%B1%C4%B1nda%20yakla%C5%9F%C4%B1k,%C3%B6%C4%9Frenciye%20sahip%20olman%C4%B1n%20gürurunu%20ya%C5%9Famaktay%C4%B1z>

03. Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son yirmi yılın deęerlendirilmesi¹

Kadir Kaan BÜYÜKKİKİZ²

Abdullah TEKİN³

Ayşegül Güler YILDIZ⁴

APA: Büyükkikiz, K. K. & Tekin, A. & Yıldız, A. G. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son yirmi yılın değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 35-72. DOI: 10.29000/rumelide.1439579.

Öz

Bu araştırmanın amacı; 2001-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik deneysel uygulama içeren lisansüstü tezleri tespit etmek ve bu çalışmalardaki eğilimlerin ne yönde olduğunu belirlemektir. Araştırma sentezleme metodolojisiyle gerçekleştirilmiş olup doküman incelemesi ile toplanan veriler içerik analizine göre kodlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda YÖK Tez veri tabanında, belirlenen anahtar kelimeler aratılıp konuşma becerisini geliştirmeye yönelik erişilen deneysel desenli lisansüstü tezler değerlendirmeye alınıp çözümlenmiştir. Çözümlenen tezlerin, benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması neticesinde 5 ayrı temada toplandığı görülmektedir. İlgili temalar, tezlerin “kelime öğretimine, psikolojik etkenlere, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/ etkinliklere, teknolojik araçların kullanımına ve ölçme- değerlendirmeye” odaklanmaları bakımından belirlenmiştir. İncelenen tezlerde deney ve kontrol grupları olarak oluşturulan katılımcıların, çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri’nde (TÖMER) dil öğrenen farklı yaş, eğitim durumu ve uyruklardaki kişilerden seçildikleri, araştırmalarda genel olarak bir buçuk- iki ay arası zaman aralıklarında veri toplamanın tercih edildiği, veri toplama araç ve analizlerinde daha çok karma desen kullanıldığı ve çalışma sonucu açısından genel olarak katılımcı gruplarda hedeflenen gelişim düzeylerinin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin genel görünümünü tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, hem alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini konu edinen deneysel nitelikli tezlerin ne yönde

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %23

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 06.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439579

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, / Prof., Gaziantep University, Faculty of Education, Department of Turkish Education (Gaziantep, Türkiye), kbuyukikiz@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6727-0273, **ROR ID:** https://ror.org/026db3d50, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100009972

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education, (Gaziantep, Türkiye), a.tekin3537@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6152-245X, **ROR ID:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

⁴ Öğr. Gör., Gaziantep Üniversitesi, TÖMER / Lecturer, Gaziantep University, TÖMER (Gaziantep, Türkiye), aysegulguler27@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7149-463X, **ROR ID:** https://ror.org/020vvc407, **ISNI:** 0000 0001 0704 9315, **Crossreff Funder ID:** 501100008836

gelişim gösterdiğine dair bir çerçeve sunacağı hem de bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olması adına alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, konuşma eğitimi, lisansüstü tez, sentezleme

Research on developing speaking skills in teaching Turkish to foreigners: an assessment of the last twenty years⁵

Abstract

The aim of this research is to identify the postgraduate theses containing experimental applications to improve speaking skills in teaching Turkish as a foreign language between 2001-2021 and to determine the trends in these studies. The research was carried out with synthesis methodology and the data collected by document review was coded according to content analysis. In line with the stated purpose, experimental patterned postgraduate theses aimed at improving the accessed speaking skill by searching keywords in the YÖK Thesis database have been evaluated and analyzed. Analyzed theses have been gathered under 5 different themes as a result of comparison of similarities and differences. Related themes have been determined in terms of the theses' focus on "vocabulary teaching, psychological factors, approaches/ methods/ techniques/ materials/ activities to improve speaking skills, use of technological tools, and assessment-evaluation". The participants, who were formed as experimental and control groups in the theses investigated, were selected from people of different ages, educational backgrounds and nationalities learning languages at the Turkish Teaching Centers (TÖMER) of various universities, and a time interval of one and a half to two months was generally preferred for data collection in the researches. It was concluded that more mixed designs were used in the analyzes and in terms of the investigated studies results, the targeted development levels were generally achieved in the participant groups. It is thought that this study, which has been carried out to give an overview of the trends in graduate theses, will both provide a framework for the development of experimental theses in the field of teaching Turkish as a foreign language and contribute to the field in terms of guiding researchers who want to study in this field.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, speaking skills, speaking education, postgraduate thesis, synthesize

1. Giriş

Bilgi üretiminin olduğu kadar, bilginin paylaşımının da önemli olduğu günümüzde dört temel dil becerisi içerisinde yer alan konuşma becerisi, dil öğrenmenin en zor yönlerinden biri olarak kabul

⁵ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 23

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 06.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439579

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

edilir. Dil öğrenen çoğu bireyin, kendini ifade etmede uygun kelime ve ifadeyi bulamadıklarından dolayı konuşma dilinde zorlandıkları hatta konuşma eylemini bıraktıkları görülmüştür (Leong & Ahmadi, 2017). İkinci veya yabancı dil öğrenme bağlamında öğrenmenin en önemli hedeflerinden biri, dili çeşitli iletişimsel amaçlarla konuşabilmektir. Ancak birçok ikinci dil öğrenme ortamında, öğrenciler genellikle kendilerini hedef dilde akıcı bir şekilde ifade etmekte zorlanırlar. Oldukça iyi bir anlama düzeyiyle dinleyebilir veya okuyabilirler ve hatta yazılı olarak iletişim kurabilirler, ancak dilde sözlü olarak iletişim kurmak özel bir zorluk teşkil eder. Genellikle kelime ve dilbilgisi bilgisi eksikliği, zayıf telaffuz becerileri, bir konuşmayı kibarca nasıl başlatacakları, sürdürecekleri ve sonlandıracakları konusunda bilgi eksikliği ve dili daha yetkin konuşmacılarla konuşurken güven eksikliği gibi çok çeşitli konuşmayla ilgili sorunlar yaşayabilirler (Renandya & Nguyen, 2023). Konuşma, zihinsel, ifadesel ve sosyal süreçlerin dinamik etkileşimlerini içerir. Konuşma sürecinde bir mesajı ifade etmek için, konuşmacıların ne söyleyeceklerine karar vermeleri ve ifadeleri oluşturmak için dilsel bilgilerini kullanmaları ve bu mesajı dinleyiciler tarafından tanınıp anlaşılabilir sesler ve ses kalıpları halinde kodlamaları gerekir. Ayrıca konuşma becerisi, konuşmayı hızlı bir şekilde işleme yeteneği ve kaygı hissi gibi çeşitli bilişsel ve duygusal faktörlerden de etkilenen karmaşık bir beceridir (Goh, 2016). Bu nedenle konuşma becerisine derslerde yeterli vakit ayıramaması, iletişimsel etkinliklerin yetersiz kalması, konuşmaya yönelik uygulamalı yönlerin göz ardı edilmesi gibi durumların bu beceriye yönelik öğrenme ve öğretim olgusunun zorluğunu ortaya koymaktadır (Al-Jamal & Al-Jamal, 2013). Aungwatanakun (1994) yabancı dil öğretimi ve öğreniminde konuşma becerisinin iletişimin temelini oluşturması bakımından en önemli ve en zor beceri olduğunu ifade etmiştir (akt. Octavia vd., 2018). Sumin (2002) konuşma becerisinin dil öğrencileri için en zor beceri olduğunu belirtmiştir (akt. Oradee, 2012). Kazanılması/kazandırılması, diğer becerilere göre daha zor olan konuşma becerisi, Türk Dil kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük'te "Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak, belli bir konudan söz etmek, bir konudan karşılıklı söz etmek, sohbet etmek." gibi ifadelerle açıklanmıştır (2019). Günlük yaşamımızda sohbet etme, kendimizden bahsetme, herhangi bir durum hakkında bilgi verme, bir durumla ilgili tecrübemizi paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma gibi monolog ve karşılıklı konuşma biçiminde yapılan konuşma becerisinin ne şekilde gerçekleştirildiği ve konuşmaya etki eden duygu durumlarının konuşma üzerinde ne kadar etkili olduğu gibi konular araştırmalar içerisinde dikkat çeken noktalardandır.

Sözlü üretim, etkileşim kapsamında yer verilen konuşma, anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisine göre daha hızlı ve kolay bir beceri olmasına rağmen basit bir cümleyi ifade ederken bile zihnimiz bir sürü karmaşık işlem gerçekleştirilmektedir. Konuşma sırasında kullanılan sözcükler, bireyin zihinsel sözlüğündeki 60.000 sözcük arasından saniyenin onda biri gibi bir zaman diliminde seçilmekte ve zihin bunu yaparken çok sayıda karmaşık bir süreç izlemektedir (Ferrand, 2001; akt. Güneş, 2014). Bir anlatma becerisi olan konuşmanın sözlü üretim şeklinde olması ve yazma becerisindeki kadar esnek bir zamana sahip olmaması, bu beceriyi zorlaştıran unsurlardan biri olarak düşünülebilir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt'te konuşma becerisinin dil stratejileri ve etkinlikleri içerisinde detaylı olarak ele alındığı görülmektedir. Gerek üretim etkinlikleri gerek etkileşim etkinlikleri ve gerekse aracılık etkinlikleri içerisinde yer verilen konuşma becerisinin monolog şeklinde sadece bir üretim değil aynı zamanda karşılıklı konuşma, bilgi alışverişi gibi bir etkileşim; hem de metne dair belirli bilgileri aktarma, akranlarla etkileşimi kolaylaştırma, iş birliği yapma, çoğul kültürlü bir ortam sağlama, hassas durumlarda iletişimi kolaylaştırma şeklinde bir aracılık görevi üstlendiği görülmektedir. Ayrıca başvuru metninde konuşma dilinin özellikleri olarak dil/söz varlığı, doğruluk, akıcılık, etkileşim, tutarlılık ve sesbilimsel yönlerine değinilerek yabancılarā Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde sahip olunması gereken çerçeve çizilmiştir (CEFR, 2021). Bu bağlamda kazanılması en güç

becerilerden biri olan konuşma becerisi ile ilgili sorunların giderilmesine yönelik birçok çalışma yapılmıştır.

Sallabaş'ın (2012) "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi" adlı çalışması Ankara Üniversitesi TÖMER'de C1 seviyesindeki altmış sekiz yabancı öğrenciyle uygulanmıştır. Çalışma, tarama modeliyle gerçekleştirilmiş, kişisel bilgi formu ve konuşma kaygısı ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada Türkçenin zor bir dil olmadığını düşünen öğrencilerin kaygı düzeylerinin, zor olduğunu düşünen öğrencilerin kaygı düzeylerine göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013) "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri" isimli çalışması Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de C1 kurunda öğrenim gören sekiz öğrenciyle yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile yapılan çalışmada Türkçe konuşmanın ve bazı seslerin sesletiminin zor olduğu, çevrenin Türkçe konuşmada etkili olduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır. Özmen, Güven ve Dürer'in (2017) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi: Sesletime Yönelik Bir Uygulama ve Etkinlik Önerisi" isimli çalışmasında Çukurova Üniversitesi TÖMER'de A1 düzeyindeki otuz öğrenciye iki bölümden oluşan bir sormaca uygulanmış ve yine aynı grup içerisindeki bazı öğrencilerin ses kayıtları alınmıştır. Buna göre bulgularda "a, e, u, ı" seslerinde sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Çelik'in (2019) "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi" adlı çalışmasında yabancılar Türkçe öğretimi iki ana bölüm şeklinde ele alınmış birinci bölümde konuyla ilgili teorik bilgi, ikinci bölümde ise sınıf içinde ve sınıf dışında konuşma becerisini geliştirebilecek uygulamalara yer verilmiştir. Şenyiğit ve Okur'un (2019) "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi" adlı araştırmasında telaffuz eğitiminin dil öğretim yaklaşımlarındaki önemi ifade edilerek, telaffuz eğitimi için kullanılacak stratejiler ve etkinlikler önerilmiştir. Günaydın'ın (2021) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Kulüpleri" adlı çalışması ise doküman incelemesiyle ele alınmış ve araştırmada, öğrenci merkezli olan konuşma kulüplerinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, etkileşim ve iletişim becerilerini geliştirdiği, sosyal alışverişi teşvik ettiği gibi eğitimin vazgeçilmez birçok unsurunu içinde barındırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Görüldüğü üzere çalışmaların genellikle konuşma becerisi, konuşma becerisinin bileşenleri, konuşma kaygısı, konuşma becerisine yönelik öğrenci görüşleri, konuşma becerisini geliştirecek yöntem ve teknikler, etkinlik örnekleri şeklinde yapılmış olduğu dikkat çekmektedir. Alan yazında bu konuyla ilgili makale, bildiri, kitap ve kitap bölümleri dışında hazırlanan tezler de bulunmaktadır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi noktasında deneysel uygulamalarla yapılan lisansüstü tezlerle ilgili bir araştırma mevcut değildir; bu sebepten söz konusu tezlerde eğilimin ne yönde olduğunun tespit edilmek istenmesi, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yukarıda bilgileri verilen çalışmaların yanı sıra yabancılar Türkçe öğretimi alanında konusunu konuşma becerisinin yanı sıra diğer becerilerle birlikte ele alarak bütüncül bir tablo sunmak için yapılmış bazı meta analiz çalışmaları da bulunmaktadır. Büyükikiz'in (2014) tarama modeliyle oluşturduğu çalışmasında 147 tez konu, yayın yılı, beceri alanı ve ele aldığı yönetime göre farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Araştırmada 1981-2000 yılları arasında en çok "dil bilgisi incelemeleri, karşılaştırma çalışmaları ve yöntem önerisi" gibi konuların çalışıldığı tespit edilmiştir.

Ercan'ın (2014) hazırladığı çalışmada eğitim düzeyi, yıl, üniversite, ana bilim dalı, danışman, konu alanı, yöntem, çalışma grubu, örneklem seçim tekniği, veri toplama araçları, veri çözümleme biçimleri ve sunulan öneriler biçimindeki başlıklar altında 118 tez incelenmiş ve bu tezlerde en çok dil bilgisi öğretimi ve materyal hazırlama konularının yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Türkben'in (2018) çalışmasında 280 tez; yıl, üniversite, enstitü, konu alanları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ile veri analiz teknikleri gibi özelliklere göre değerlendirilmiş ve en çok ders kitabı incelemeleri ve dil bilgisi öğretimine yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür.

Baki (2019) araştırmasında toplamda 184 lisansüstü tezi belirli başlıklarla incelemiş ve bu tezlerde en çok amaçlı örneklem yönteminin kullanıldığını ve karma yöntemin sınırlı kullanıldığını belirtmiştir.

Çelebi, Ergül, Usta ve Mutlu (2019) çalışmalarında 2009-2019 yılları arasında yapılan tezleri belirli özelliklere göre incelemiş ve araştırmalarda en çok nitel yöntemin kullanıldığını ve konu olarak da kitap incelemelerinin çalışıldığını ifade etmiştir.

Maden ve Önal (2021) yabancılar Türkçe öğretilimi alanında 540 lisansüstü tezi yıl, tür, üniversite, konu, yöntem, veri toplama araçları ve örneklem başlıklarına göre kodlayarak incelemişlerdir. Araştırmada en çok nitel yöntemin kullanıldığı, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve görüşme formunun daha çok tercih edildiği, nicel araştırma yöntemiyle yapılan tezlerde ise ölçekler ve başarı testinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Büyükkikiz ve Yıldız'ın (2021) "Araştırmalar Ne Diyor? Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Araştırmalarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında ise yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe öğretilimi konusu üzerine 1981-2020 yılları arasında yapılmış 23 lisansüstü tezi belirli başlıklar altında ele alınmış ve beş tema ortaya çıkarılmıştır. Bunlar, dil becerileri, iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan sorunlar, program ve materyaller, öğretilimin niteliği, sorunlar ve görüşler şeklinde olup tezlerin daha çok bu konulara odaklandıkları belirlenmiştir.

2. Çalışmanın amacı

Bu çalışma, 2001-2021 yılları arasında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde konuşma becerisine yöneliktir ve metodolojisi ön test-son test, deney ve kontrol gruplarıyla oluşturulan lisansüstü tez çalışmalarını kapsamaktadır. Alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine odaklanılan ve deneysel süreç (ön test- son test, deney ve kontrol grupları) içeren lisansüstü çalışmalarla ilgili genel bir görünüme sahip olmak adına herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın gerçekleştirilme gerekçesi alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine odaklı deneysel süreç içeren lisansüstü araştırmaları tespit etmek, bu çalışmalardaki eğilimlerin ne yönde olduğunu belirlemektir. Araştırmanın hem alan yazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini konu edinen deneysel nitelikli tezlerin ne yönde gelişim gösterdiğine dair bir çerçeve sunması hem de bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara yol göstericiliği yaparak alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

3. Kapsam ve sınırlılık

2001-2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini deneysel (ön test-son test, deney ve kontrol grupları) şekilde inceleyen lisansüstü tezleri kapsayan bu araştırmada konuşma becerisi üzerinde durduğu hâlde deneysel inceleme dışında bir yöntem izleyen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen tezler kaynakça kısmında yıldız (*) işaretiyle belirtilmiştir.

4. Yöntem

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin deneysel olarak incelendiği çalışmaları irdeleyen bir sentezleme araştırmasıdır. Sentezleme çalışmasında araştırılacak konunun belirli özellikleri tespit edildikten sonra bu özelliklere uygun çalışmalar taranmaktadır. Araştırma sürecinde Walsh ve Downe'nın (2005) geliştirdiği meta-sentez aşamaları temel alınmıştır. Bu izlencenin aşamaları şöyledir:

- a. Meta-sentez araştırmasının çerçevesinin belirlenmesi,
- b. İlgili çalışmaların bulunması,
- c. Araştırmada incelenecek ve çözümlenecek çalışmalara karar verilmesi,
- d. Çalışmaların değerlendirilmesi,
- e. Çözümleme ve karşılaştırma çalışmaları,
- f. Kod ve temaların belirlenmesi,
- g. Çalışmaların analizinden elde edilen sonuçların sentezlenmesi

Meta-sentez, bir dizi farklı ancak birbiriyle ilişkili nitel araştırmadan elde edilen sonuçları sentezlemeye çalışır. Teknik, niceliksel çalışmaların meta-analizinin aksine toplama yerine yorumlayıcı bir amaca sahiptir (Walsh ve Downe, 2005).

5. Veri toplama süreci

Bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma kapsamında 2001- 2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin deneysel olarak incelendiği yüksek lisans ve doktora tezleri taranmış, bu çalışmalardan belirtilen özelliklere sahip olan çalışmalar dışındaki tezler elenmiştir.

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin deneysel olarak incelendiği lisansüstü tezler, veri setini oluşturmaktadır. Verilerin elde edilmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden erişime açık yüksek lisans ve doktora tezleri, belirlenen özellikler doğrultusunda seçilerek çalışmaya dâhil edilmiştir.

6. Verilerin analizi

Araştırmada nitel veri analizlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelimle dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür (Tavşancıl ve Arslan, 2001). Bu araştırmada, 2001- 2021 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin deneysel olarak ele alındığı lisansüstü çalışmalar YÖK veri tabanında "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi", "yabancı dil olarak

Türkçe öğretimi”, “yabancılar Türkçe öğretimi” sözcük gruplarıyla aratılmış; bu tezler arasından “konuşma becerisi” odaklı tezler ilk olarak ayrı bir grupta (74 tez) toplanmıştır. İkinci aşamada “konuşma becerisi” odaklı deneysel süreç içeren 18 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Tespit edilen çalışmalar deneysel bir yöntemle hazırlanan çalışmalardır ancak bazı çalışmaların karma desenli olmasından kaynaklı hem nicel hem nitel yöntemlerin bir arada bulunması durumu söz konusu olmuştur. Buna istinaden karma desenli çalışmalara (deneysel süreç içermesi sebebiyle) araştırma içerisinde yer verilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinin kuşkusuz araştırma sonuçlarını etkilemesi sebebiyle, bulgular kısmındaki tablo ve yorumlamalarda da bu durum ayrıca belirtilmiştir. Bununla birlikte incelemeye alınan tezlerde dikkat çeken bir başka durum olarak tezlerin bazılarının birden fazla dil becerisine yönelik olarak gerçekleştirilmeleri gösterilebilir. Bu durumdaki araştırmalar da konuşma becerisine dair uygulama ve bulgular içerdiklerinden araştırma kapsamına alınmış ve tablo-yorumlamalarda bu hususa değinilmiş olmakla beraber esas olarak “konuşma becerisi”ne yönelik uygulama ve bulgulara odaklanılmıştır. Belirtilen niteliklere sahip on sekiz tezin genel görünüşleri, farklı başlıklar altında toplanarak tablolaştırılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmalar, “araştırmacı, odak, katılımcılar, süre, veri kaynağı ve analizi, deneysel müdahale/ uygulama, bulgular” şeklinde ayrı ayrı analiz edilerek elde edilen bulgular tablolara aktarılmıştır. Bu tablolar, araştırmaların eğilimlerine göre temalara ayrılmıştır. İlgili temalar, tezlerin “kelime öğretimine, psikolojik etkenlere, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/etkinliklere, teknolojik araçların kullanımına ve ölçme-değerlendirmeye” odaklanmaları olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yukarıda belirtildiği üzere tasnif edilen tablolar ve ilgili yorumlamalar, iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünde belirtilen noktalar göz önüne alınarak tablo ve yorumlamalarda gerekli değişiklikler yapılmış ve çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği bu şekilde sağlanmıştır.

7. Bulgular ve yorum

Aşağıda tablolarda gösterildiği üzere incelenen tezler odak noktaları itibariyle beş (5) ayrı temaya ayrılmıştır. Bu temalar, tezlerin “kelime öğretimine, psikolojik etkenlere, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/ etkinliklere, teknolojik araçların kullanımına ve ölçme- değerlendirilmeye” odaklanmaları olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Kelime öğretimine dair tezler

Araştırmacı	Odak	Katılımcı	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	Deneysel Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Demirel, 2013.	Kelime öğretimi /anlamca bağlantılı/ bağımsız kelime grupları/ Algısal kelime öğrenimi.	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B-1 düzeyinde öğrenim gören 21 öğrenci.	Haftalık üçer saatlik derslerle üç hafta.	Ön-test, son-test ve ötelenmiş son-test/ Friedman testi/Wilcoxon işaret sıralama testi.	Araştırmada ilk olarak A-2 kuru sonunda öğrencilere anlamını bilmedikleri kelimeleri saptamak amacıyla ön test uygulanmıştır. 233 kelimedenden oluşan bir listeden öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeleri	Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle ders planı, ders materyalleri ve ders kitaplarının hazırlanmasında kelime etkinliklerinin planlanması aşamasında öğretilecek hedef kelimelerin bir konu

					<p>işaretlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin işaretlediklerinden hareketle tespit edilen kelimeler, ilgili başlıklar altında sekizerli gruplanmış ve bu kelimelerin öğretimine yönelik ders planları hazırlanmıştır. Planlama süreci boyunca katılımcılara her bir ders için 8 kelime şeklinde toplamda 9 saatlik uygulama sonunda 72 kelime verilmiştir. Haftada üçer saat olmak üzere yürütülen derslerle üç haftalık süre boyunca kelime sunumu gerçekleştirilmiştir. Her uygulama sonunda katılımcıların öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla son test uygulanmıştır. Süreç içerisinde sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin bitiminde ayrıca kelime gruplarının öğretim sırası göz önünde bulundurularak birer hafta arayla ötelenmiş son test gerçekleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri ne ölçüde hatırladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.</p>	<p>etrafında birleştirilerek sunulmasının kelime öğretimi ve öğrenimi açısından yararlı sonuçlar ortaya koyacağı sonucuna ulaşılmıştır.</p>
Erten Dalak, 2017.	İletişimsel yaklaşım, yarı mecaz ve mecaz	Bir deney grubunda 15 öğrenci, kontrol grubunda	6 hafta.	Deney grubuna sekiz adet ders planı, Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Araştırmada uygulama süreci B1 kurundaki öğrencilerle 6 haftalık zaman zarfında	Araştırma sonunda elde edilen verilerle dayanarak deyim öğretiminde

deyim öğretimi.	14 öğrenci.		Formu, deyim testi, Mann Whitney- U testi, Wilcoxon Signed Rank Testi.	yürütölmüştür. Bu süre içinde deney grubunda 8 adet ders planı uygulaması gerçekleştirilmiştir; aynı zaman diliminde kontrol grubunda ise İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinleri ve etkinlikleriyle ders süreci yürütölmüştür. 6 hafta sürecek 8 ders uygulamasından önce deyimleri içeren ön test deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Ardından iletişimsel yaklaşım esas alınarak hazırlanmış 8 adet ders planı 6 hafta süresince ilk 4 haftada birer adet ikişer saat, son 2 haftada ikişer adet dörder saat şeklinde toplamda on altı saat uygulanmıştır. Aynı sürede kontrol grubundaki dersler ise ders kitabındaki metin ve etkinlikler de on altı saat sürecek şekilde yürütölmüştür. Uygulamalarda deyim öğretime yönelik etkinliklerde yarı özgün okuma metinleri, bulmaca, tabu ve bingo oyunu, rol yapma etkinlikleri ve ikili/grup çalışmaları yapılmıştır. Bu etkinliklerde İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki	iletişimsel yaklaşım esas alınarak tasarlanmış ders planları kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğu; bu yaklaşımın deyimlerin öğretimini kolaylaştırdığı ve öğrenim sürecini daha keyifli duruma getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
--------------------	----------------	--	---	---	--

					okuma metinlerde geçen altmış sekiz (68) deyim öğrencilere öğretilmek istenmiştir. Araştırmada uygulamalar sonunda deney ve kontrol gruplarının öğrenme düzeyleri arasında fark olup olmadığını ölçmek amacıyla ön test ile aynı içeriğe sahip otuz sorudan oluşan son test gerçekleştirilmiştir.
--	--	--	--	--	---

Tablo 1'e bakıldığında "kelime öğretimi"ne dair tespit edilen iki tezde de farklı noktalara odaklanılıp çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Söz konusu tezlerin kelime ve deyim öğretimine yönelik uygulamalarına bakıldığında ise farklı biçimlerde ve farklı sürelerde yürütülen süreçler dikkat çekmektedir. Demirel'in (2013) çalışmasında dinleme ve okuma ile ilgili pasif bilgi olarak bilinen ve öğrencilerin bağlamda karşılaştıklarında fark ettikleri; anlamalarına karşın doğru biçimde kullanmadıkları kelimelerin öğretimi şeklinde açıklanan "algısal kelime öğretimi", "anlamca bağlantılı/bağılantısız kelime grupları" üzerinden gerçekleştiriliyorken, Erten Dalak'ın (2017) çalışmasında ise "iletişimsel yaklaşım" benimsenerek yarı mecaz ve mecaz deyim öğretimi amacıyla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda deyim öğretimine yönelik etkinliklerde yarı özgün okuma metinleri, bulmaca, tabu ve bingo oyunu, rol yapma etkinlikleri ve ikili/grup çalışmaları kullanılmış olup öğretilmek istenen deyimlerin İstanbul Yabancılar için Türkçe B1 ders ve çalışma kitaplarındaki okuma metinlerinde geçen altmış sekiz (68) deyim olması da işlevsellik açısından önemlidir. Sözü edilen her iki tez arasında doğrudan ve yalnızca konuşma becerisiyle ilişkili olarak gösterilecek çalışmalar değildir. Ancak kelime/ deyim öğretiminin dört temel dil becerilerinin hepsini etkilediği göz önüne alındığında bu çalışmaların sadece bir dil becerisiyle sınırlandırılmamaları gerektiği anlaşılacaktır. Salt konuşma becerisi kapsamında "kelime öğretimine" yönelik herhangi bir deneysel araştırmanın olmayışı ise bu noktada bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

Tezlerin çalışma gruplarına bakıldığında katılımcı sayılarının 21 ila 30 aralığında olduğu görülecektir. Demirel'in (2013) çalışmasında 21 öğrenciyle, tek grup olarak çalışılmışken Erten Dalak'ın (2017) çalışmasında 15 kişilik deney grubu ve 14 kişilik kontrol grubuyla süreç yürütülmüştür. Tezlerin katılımcı gruplarının dil seviyelerine bakıldığında dil öğrenme seviyelerinden B1 düzeyinin seçildiği görülmekle birlikte bu seviyede grupların seçilmesi doğal bir tercih olarak görülmelidir. B1 dil seviyesi, A2 kurunun sonunda yabancı bir dil öğrenen kişilerin hedef dildeki mecaz anlamlı, metaforik kelimelerle gittikçe daha çok karşılaştıkları bir dönem olarak göze çarpmaktadır. Bu sebeple çalışma gruplarının B1 seviyesinden seçimi, dikkate değer bir durumdur. İlgili tezlerin uygulama süreçlerine bakıldığında Demirel'in (2013) araştırmasını toplam 9 saat olmak üzere 3 hafta içerisinde; Erten Dalak'ın (2017) ise toplam 18 saat olmak üzere 6 haftaya yayılan bir çalışma olarak planladığı görülmektedir. Her iki tezde de tasarlanan ders planlarından yararlandığı ve böylelikle olumlu sonuçlar alındığı ifade edilmiştir.

Tablo 2. Psikolojik etkenlere dair tezler

Araştırmaçı	Odak	Katılımcılar	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	Deneysel Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Tunçel, 2014.	Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Kaygının Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi	108 öğrenci/ odak grup görüşmesi yapılan 10 öğrenci.	5 ay.	Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği, Yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri, Kurs sonu sınavı, Haftalık kaygı raporları, Türkçeye yönelik algı anketi, SPSS t-testi.	“Eş zamansız karma model” tercih edilerek tek grup ön test- son test şeklinde gerçekleştirilen çalışmanın nicel araştırma kapsamında katılımcılara kurs başlangıcında ve bitiminde öğrencilerde mevcut kaygı durumunu betimlemek amacıyla Harwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmaçı tarafından bütün katılımcılara 5 ay boyunca yabancı dil olarak Türkçe kursu verilmiştir. A1 seviyesindeki katılımcı grubuna kaygı düzeyi ve başarı arasındaki ilişkiyi karşılaştırmak amacıyla 5 aylık ders süreci bitiminde “A1 Seviyesi Türkçe Final Sınavı” uygulanmıştır. Ders süreci boyunca ayrıca kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin haftalık kaygı düzeyleri ve değişimleri,	Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle belirli düzeyde kaygının yabancı dil başarısında olumlu etkide bulunduğu; iki yabancı dil bilen katılımcıların Türkçe dersine karşı motivasyonlarının bir yabancı dil bilenlere göre; üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcıların motivasyon düzeylerinin ise hem bir yabancı dil bilen katılımcılara hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

					araştırmacı tarafından oluşturulan “Haftalık Kaygı Raporları” ile takip edilmiştir.
--	--	--	--	--	---

Tablo 2’de “psikolojik etkenlere” dair Tunçel (2014) tarafından gerçekleştirilen teze ilişkin bilgiler verilmektedir. Çalışmanın konusu Türkçe öğrenimine yönelik dört temel dil becerisinde kaygı ve kaygının dil öğrenimi başarısına etkisi”dir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanarak yürütülmüş karma desenli bir araştırma olan çalışmada 108 öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kaygı düzeyleriyle ilgili veriye ulaşmak için bir kurs verilmiş, bu kursun başında ve sonunda “yabancı dil sınıf kaygısı ölçeği” uygulanmak suretiyle öğrencilerin kaygı düzeyleri incelenmiş, eldeki sonuçlardan hareketle kaygı düzeyi en yüksek 5 öğrenci ve kaygı düzeyi en düşük 5 öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrenciyle nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bu şekilde bir yol izlenmesinin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde “kaygı düzeylerinin” ne şekilde (olumlu/olumsuz) etkili olduğunun etraflıca tespit edilmesi amacıyla olduğu söylenebilir. Çalışmada “yabancı dil sınıf kaygı ölçeği, kurs sonu sınavı, haftalık kaygı raporları, Türkçeye yönelik algı anketi” gibi veri toplama araçlarından yararlanılmış; elde edilen veriler istatistiksel olarak yorumlanıp belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan analiz ve yorumlamalar ışığında belirli düzeyde kaygının yabancı dil başarısında olumlu etkide bulunduğu, iki yabancı dil bilen katılımcıların Türkçe dersine karşı motivasyonlarının bir yabancı dil bilenlere göre üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcıların motivasyon düzeylerinin ise hem bir yabancı dil bilen katılımcılara hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, ikiden fazla dil bilen kişilerin herhangi bir dili öğrenirken, tek veya iki dil bilen insanlardan motivasyon ve dil öğrenme kaygısı açısından daha iyi durumda olduklarını göstermektedir.

Tablo 3. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/yöntem/teknik/materyal/etkinliklere dair tezler

Araştırmacı	Odak	Katılımcılar	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	Deneysel Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Kılıçarslan, 2014.	Drama yönteminin konuşma becerisine etkisi, konuşma kaygısı.	Bir deney grubunda 18 öğrenci, kontrol grubunda 18 öğrenci.	2 ay (8 hafta), her hafta konuşma derslerin de 2 saat drama.	Konuşma değerlendirme ölçeği, Konuşma kaygısı ölçeği, Kişisel bilgi formu, ANOVA ve Ki-kare testi/ Odak grup görüşmesi, video ve ses kayıtları, Araştırmacı günlüğü.	Drama yöntemi kullanılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerindeki gelişimin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada her iki gruba da deneysel uygulama öncesinde “Konuşma Becerisi Ölçeği” ve “Konuşma Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama süreci boyunca konuşma derslerinde drama yöntemi ile dersler	Yapılan çalışmada eldeki bulgulardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde drama yönteminin B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini (konuşmaya başlangıç; konuşmanın gelişme bölümü; konuşmanın sonuç

					<p>yürütülürken kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri ile dersler işlenmiştir. Uygulama sürecinde iki aylık zaman dilimi içinde haftada iki saat olmak üzere drama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uygulama öncesi konuşma konuları hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak hazırlanan konuşma soruları, deney ve kontrol gruplarına B2 düzeyinin başında ve bitiminde sorulmuştur. Çalışmada konuşulacak konu noktasında önceden metin ezberlemeyi engellemek amacıyla “hazırlıksız konuşma” çalışmalarıyla etkinlikler yapılmıştır. Araştırmada son testler, ön testin uygulamasından sekiz hafta sonra uygulanmış ve nicel verileri desteklemek amacıyla öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, araştırmacı süreç boyunca tuttuğu günlüklerden ve uygulama ders kayıtlarından yararlanmıştır.</p>	<p>bölümü; beden dili gibi) geliştirdiği ve konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.</p>
Sivrioğlu, 2014.	Yaratıcı drama, konuşma becerisi, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım.	B1 ve B2 düzeylerin de bir deney grubunda 10 öğrenci, kontrol	Üç aylık süreçte, toplam 20 ders saati.	Yaratıcı drama tekniklerini kullanmaya yönelik ders planları, TÖMER kur	Araştırma öncesinde deney grubu olarak seçilmiş katılımcıların ve çeşitli düzeylerdeki diğer	Araştırmada elde edilen bulgular, Yabancı Dil Türkçe sınıflarında kullanılan

	grubunda 15 öğrenci.		sonu sınavları, Deney grubu değerlendirme formu, Dil gelişimi gözlem formu-1 /2, Mann Whitney U Testi.	grupların dil gelişimleri takip edilmiş, uygulaması planlanan yaratıcı drama tekniklerinin pilot uygulamaları gözlemlenen gruplarda denenmiştir. Ardından “yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma” becerilerinde kullanılacak olan yaratıcı drama teknikleriyle B1 ve B2 düzeyindeki katılımcılarla uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Deney grubu için tasarlanan ders planında ADGB ve drama kazanımlarına yönelik teknikler (rol oynama, doğaçlama, rol kartı, dedikodu halkası vd.) tercih edilmiştir. Araştırmada B1 düzeyindeki katılımcılarda doğaçlama ve yaratıcılık temelli çalışmalara hazırlama adına uygulamalar gerçekleştirildiğinden ötürü bu düzeyde daha oyunsu ve rol oynamaya yönelik teknikler kullanılmıştır. B2 düzeyi katılımcılarında ise Türkçeyi kullanma seviyesi daha iyi durumda olduğundan, çalışmalarda öğrencilerin karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve bu sebeple dilin üretimsel	yaratıcı drama tekniklerinin, B1 düzeyindeki öğrencilerin sözlü anlatım becerisini geliştirdiği ancak karşılıklı konuşma becerisine etki etmediği yönünde sonuçlar vermiştir. Fakat buna karşın aynı öğrenciler B2 düzeyine ulaştıklarında uygulanan yaratıcı drama tekniklerinin, öğrencilerin hem karşılıklı konuşma hem de sözlü anlatım becerilerine olumlu yönde etkide bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak araştırmada, yaratıcı drama teknikleriyle öğrenciler arasında dilin kullanımının arttığı ve daha renkli sınıf ortamları yaratıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
--	----------------------	--	--	---	---

					eylemlerinden biri olması sebebiyle konuşma etkinlikleri yazı çalışmalarıyla da desteklenmiştir.	
Taşköprü, 2017.	Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama.	Bir deney grubunda 14 kişi ve kontrol grubunda 13 öğrenci.	3 hafta.	Materyal Değerlendirme Ölçeği, Konuşma Değerlendirme Ölçeği, T-test, ANOVA testi.	Bu araştırmada hazırlanan materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisine etkisi incelenmiş ve bu amaçla deney grubunda hazırlanan materyaller ile konuşma dersleri yürütülürken kontrol grubunda ise dersler olağan akışında işlenmiştir. 3 hafta boyunca üçer saat olmak üzere toplam 9 saatlik bir program çerçevesinde sürdürülen araştırmada kullanılacak materyaller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde B1 seviyesi sözlü iletişim ve etkileşim başlıkları altında geçen maddeler dikkate alınmış ve İzmir Yabancı Dil Olarak Türkçe B1 kitabındaki konular temel alınmıştır. Uygulama sonunda ise deney ve kontrol gruplarında "Konuşma Değerlendirme Ölçeği" ile katılımcıların konuşma becerilerinin gelişiminde materyallerin	Çalışmada uygulanan ölçekteki katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların genel anlamda görsel açıdan beğendikleri materyalleri, yeterli ve iyi buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yine katılımcıların materyallerin artalan bilgileri ile beklentilerine, düzeylerine uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan bir başka katılımcı görüşü ise materyallerde ki konu sıralamasını beğenilmesi; içerdiği sözcüklerin, dil yapılarının seviyeye uygun görülmeleri ve konuşma becerisinin etkinliklerinin iyi olduğu düşüncesinin belirtilmesidir.

					etkisine bakılmıştır.	
Gönen Kayacan, 2018.	Yaratıcı drama, kalıp söz öğretimi.	Bir deney grubunda 17öğrenci, kontrol grubunda 16 öğrenci.	6 hafta 18 saat.	Kalıp söz testi, Kişisel Bilgi Formu, öz değerlendirme form, Pearson testi, Bağımsız Örneklem t-testi, Eşleştirilmiş t-testi, Shapiro-Wilk Normallik testi.	Yaratıcı drama etkinliklerinin kalıp söz öğretimine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada ön test olarak bütün gruplara “kalıp söz testi” uygulanmıştır. Alanyazın çalışmaları ve uzman görüşü dikkate alınarak belirlenip tasnif edilen kalıp sözler, deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleriyle öğretilmeye çalışılırken kontrol grubunda ise olağan akışa göre dersler yürütülmüştür. Uygulamalarda öğretilmesi istenen, bağlamına, işlevine ve anlamına göre değerlendirilip sınıflandırılan 293 kalıp söz seçilmiştir. Araştırmada ön test ve son test olarak uygulanan “kalıp söz testi” yukarıda sayısına değinilen kalıp sözlerden hareketle hazırlanmıştır. B1 düzeyindeki deney ve kontrol gruplarında haftada üç saat olmak üzere 6 hafta süresince araştırmacı tarafından dersler işlenmiştir. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarında ön test olarak verilen “kalıp söz testi”	Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak yabancılara Türkçe eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ve ders müfredatında kalıp sözlerin öğretilmesinin, dil eğitimine olumlu etkide bulunabileceği sonucuna varılmıştır.

					son test olarak uygulanmıştır.	
Tataroğlu, 2019.	Konuşma becerilerinin gelişimi, Yaratıcı drama teknikleri, konuşma akıcılığı, konuşmadaki tutarlılıklar, telaffuz.	Bir deney grubunda 16 kişi, kontrol grubunda 19 kişi.	B1 düzeyinde, B2 düzeyinde de 10 ders saati.	Gözlem notları, Kur Sonu Sınavları, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon Test.	Araştırmada deney grubunda uygulamalar süresince ders kitabı, çalışma kitabı ve drama teknikleri kullanılırken kontrol grubunda ise ders kitabı ve çalışma kitabı kullanılarak ders süreci yürütülmüştür. Drama teknikleri deney grubunda B1 ve B2 düzeylerinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise normal ders akışına devam edilmiştir. Uygulanan drama teknikleri hem B1 hem de B2 düzeylerinde toplam 10 ders saatinde yaptırılmıştır. Katılımcıların sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma becerilerine katkı sunması amacıyla yaptırılan drama etkinlikleri B1 ve B2 düzeyinde 5 uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ancak B1 düzeyinde katılımcıların dramayı tanımları için çeşitli oynusu uygulamalar tercih edilmiştir. Buna karşılık B2 düzeyinde seçilen drama etkinliklerinin dil düzeyleri ve gerektirdiği dil yeterliliğinin B1 düzeyine göre daha yüksek olduğuna değinilmiştir.	Araştırmanın bulgularından hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yaratıcı drama uygulamalarının, farklı düzeylerdeki öğrencilerin ön test- son test /alt boyut puanları arasında farklılık görülmesine rağmen konuşma becerilerine olumlu bir çok etkisinin (dil bilgisi, sözcük, akıcılık, tutarlılık, telaffuz, iletişim) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Koçak, 2020.	Telaffuz, telaffuza ilişkin tutum ve ilgi,	Bir deney grubunda 14 kişi,	3 hafta uygulama	Telaffuza ilişkin Tutum ve	Çalışma gruplarına telaffuza ilişkin	Araştırma elde edilen nicel ve nitel

	telaffuz hataları, Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği.	kontrol grubunda 14 kişi/ Türkçe öğretene 20 öğretici	a, toplam 5 hafta.	İlgi Anketi (Öğretici Formu), Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğrenci Formu), Telaffuzu Geliştirme Kaynakları Anketi (Öğretici Formu), Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğrenci Formu), Dil Öğrenme ve Türkçe Seslerin Telaffuzu Üzerine Zorluk Algısı Anketi (Öğretici Formu), Öğrencilerin Ana Dillerinde Bulunmadığı ni Düşündükleri Seslerin Tespiti Anketi (Deney ve Kontrol Grupları), Yapılandırılmış görüşme formu, PRAAT ses analizi programı, PYTHON programı.	tutum ve ilgiyi, telaffuzu geliştirme kaynaklarını, dil öğrenme ve Türkçe seslerin zorluk algısını ve yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan sesleri belirlemeyi amaçlayan dört anket uygulanmıştır. Deneysel uygulamanın yapıldığı deney grubunda telaffuz ilişkili eğitimlerde Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği kullanılmıştır. Deneysel çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ünlü telaffuzları ön test ve son test olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen formant frekansları, PRAAT ses analizi programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen formant frekanslarının değerlendirilmesi için ölçüt olarak yine aynı öğretim yılında SÜ-TÖMER’de görev yapan ve yaş ortalaması deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere yakın olan 15 öğretim görevlisinden alınan ünlü telaffuzlarının ortalaması kullanılmıştır.	bulgular sonucunda, A1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin /ğ/ dışındaki ünsüzlerin telaffuzunda bir sorun yaşamadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşılık genel olarak ünlülerde ve özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda neredeyse bütün yabancı öğrencilerin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmada deney grubuna uygulanan “Görsel-İşitsel Özdeşliğe Dayalı Çağrışım Tekniği”nin başta /ı/, /ö/ ve /ü/ olmak üzere ünlü telaffuzlarının öğretiminde olumlu etkide bulunduğu da saptanmıştır.
Seyhan, 2021.	İletişim oyunları.	Bir deney grubunda 12 öğrenci, kontrol	8 hafta.	Başlangıç Seviyesi İletişim Oyunları Değerlendir	Araştırmanın uygulama aşamasında kontrol grubundaki	Çalışmada bulgulardan hareketle iletişim oyunları

		grubunda 10 öğrenci.		me Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, A1 Seviyesi Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, sözlü anlatıma yönelik değerlendirme ölçeği, karşılıklı konuşmaya yönelik değerlendirme ölçeği, odak grup görüşmesi, T-testi ve Mann-Whitney U testi, Spearman korelasyon testi, Kruskal Wallis T testi.	öğrenciler normal ders akışında derslere devam ederken deney grubundaki öğrenciler 8 hafta boyunca haftada bir kez araştırmacıyla birlikte öğrendikleri konuları pekiştirmek amacıyla çeşitli iletişim oyunları gerçekleştirmişlerdir. Söz konusu oyunlar derslerde işlenen “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1”deki ünite içeriklerine ve konuşma konularına uygun şekilde tasarlanıp hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla araştırma sonunda son test uygulanmıştır. İki bölüm olan bu testin ilk bölümünde karşılıklı konuşma, ikinci bölümünde de sözlü anlatım becerileri test edilmeye çalışılmıştır. Son testler ardından değerlendirilmek üzere ses kaydına alınmıştır. Bu testler yabancılara Türkçe öğretilen alanında uzman üç kişi tarafından da değerlendirilmiş ve elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir.	oynayan sınıftaki A1 düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerisi puanlarının daha yüksek olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde iletişim oyunlarının Türkçe öğreniminde etkili bir araç olduğu, öğrencilerin öğrendiklerini kalıcılığını arttırıp yeni kelimeleri öğrenmelerini sağladığı ve öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dayanışmayı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İletişim oyunlarının bir başka olumlu etkisi de Türkçe konuşma kaygılarını azaltması ve derslerin tekdüzeliğine karşı fayda sağlamasıdır.
İlgün, 2021.	Konuşma etkinlikleri,	Bir deney grubunda 25 öğrenci,	120 saatlik kur.	Kişisel Bilgi Formu, Konuşma	Araştırma öncesinde deney ve kontrol	Araştırmada doküman analizi

kültürlerarası yaklaşım.	kontrol grubunda 25 öğrenci.		<p>Etkinlikleri, Konuşma Değerlendirme Soruları, Ara Dereceli Puanlama Anahtarı, Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği, SPSS 26.00 /Microsoft Office XP Professional.</p>	<p>gruplarının konuşma becerisi açısından durumlarını saptamak, iki grubu denk olup olmadıklarına dair bilgi edinmek için ve araştırmanın son testini karşılaştırabilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test olarak aynı gün B1 ve B2 kuru gruplarına ayrı ayrı konuşma becerisi sorularından oluşan bir sınav yapılmıştır. Çalışmalar boyunca araştırmacının geliştirdiği kültürlerarası yaklaşım modeline dayalı konuşma etkinlikleri uygulanmıştır ve bu etkinlikler Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 ve B2 kuru kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin içine yerleştirilerek hazırlanmıştır. Çalışmada uygulamaların bitiminde deney ve kontrol gruplarına son test uygulamak amacıyla aynı günde B1 ve B2 kuru gruplarına ayrı ayrı konuşma becerisi sorularından oluşan bir sınav uygulanmıştır.</p>	<p>sonucunda incelenen İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında “konuşma becerisine yönelik etkinliklerde kültürel içerik bakımından düzen veya sıralamaya göre bir benzerlik veya uygulama birliği tespit edilemediği” yargısına varılmıştır. Çalışmada bulgulardan hareketle kültürlerarası iletişimsel yaklaşım modeline dayalı konuşma etkinlikleri uygulanan deney gruplarının ön test ve son test sonucunda puanlarının anlamlı ve olumlu bir şekilde değişiklik gösterdiği belirtilmiştir. Bu bulguların ışığında kültürlerarası iletişimsel yaklaşım modelinin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği (kültürel öğelerin aktarılışı) sonucuna ulaşılmıştır.</p>
--------------------------	------------------------------	--	---	--	--

Tablo 3’te “konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım / yöntem/ teknik / materyal / etkinliklere dair tezler” başlığı altında sekiz teze ait bilgiler verilmiştir. Bu tezlere odak noktaları açısından bakıldığında yaratıcı drama yöntemi (Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014; Gönen Kayacan, 2018; Tataroğlu, 2019), iletişim oyunları (Seyhan, 2021), materyaller (Taşköprü, 2017) görsel-işitsel özdeşliğe

dayalı çağrışım tekniği (Koçak, 2020) ve kültürlerarası yaklaşıma dayalı konuşma etkinlikleri (İlgün, 2021) kullanılarak gerçekleştirildikleri görülmektedir. Görüldüğü gibi anılan araştırmaların çoğunluğu yaratıcı drama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama tekniklerinden yararlanan ilgili çalışmaların (Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014; Gönen Kayacan, 2018; Tataroğlu, 2019) uygulama süreçleri ile bulgu ve sonuçlarına bakıldığında ise söz konusu yöntemin konuşma becerisinin farklı yönlerine dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin Kılıçarslan (2014) araştırmasında drama yönteminin yabancı öğrencilerin konuşmaya başlangıç bölümü, konuşmanın gelişme bölümü, sonuç bölümü, beden dili gibi hususlar ile konuşma kaygıları üzerindeki etkisine yoğunlaşmıştır. Yaratıcı dramanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerine etkisine değinen Sivrioğlu (2014) bu yöntemle öğrenciler arasında hedef dilin kullanımını irdelemiş ve daha renkli sınıf ortamları yaratılması durumuna da ayrıca dikkat çekmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin kalıp söz öğretimine etkisini araştıran Gönen Kayacan (2018) ise çalışmasında “kalıp söz öğretimi” noktasında uygulamalar gerçekleştirmiştir; ayrıca öğretilmesi istenen, bağlamına, işlevine ve anlamına göre değerlendirilip sınıflandırılan 293 kalıp sözün iletişim ortamlarında işlevselliğinin önemsendiği görülmektedir. Son olarak yaratıcı drama tekniklerinin konuşma becerisine etkisinin incelendiği Tataroğlu’nun (2019) araştırmasında uygulamada kullanılan drama tekniklerinin öğrencilerin “sözcük bilgisi, telaffuz, konuşma tutarlılıkları, akıcılık, iletişim kurma” gibi becerileri üzerindeki sonuçlarına odaklanılmıştır. Diğer araştırmalardan Taşköprü’nün (2017) çalışmasında konuşma becerisine yönelik materyal hazırlama odaklı bir süreç söz konusuysen Koçak (2020)’ın tezinde çeşitli görsellerden yararlanılarak yabancı öğrencilerin ana dillerinde bulunmayan/ sesletimde problem yaşanan seslerin telaffuzunun kaydedilip gelişimlerinin takip edildiği “görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği” kullanılmıştır. Seyhan’ın (2021) araştırmasında çeşitli iletişim oyunlarından yararlanarak konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerinde durulmuşken, İlgün’ün (2021) araştırmasında ise dil- kültür ilişkisi göz önünde bulundurularak iletişimsel yaklaşımın temel alındığı kültürlerarası yaklaşıma göre hazırlanmış konuşma etkinliklerinin konuşma becerisine etkisi incelenmiştir.

Araştırmalarda, katılımcı gruplarının 10 ila 25 aralığında farklı sayılarda oluşturuldukları ve bu katılımcı gruplarının dil seviyelerinin A1 (Koçak, 2020; Seyhan, 2021), B1 (Taşköprü, 2017; Gönen Kayacan, 2018), B2 (Kılıçarslan, 2014) hem B1 hem B2 (Sivrioğlu, 2014; İlgün, 2021) şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcı gruplarına bakıldığında araştırmacıların araştırma konularına uygun şekilde örneklem alma yoluna gittikleri görülmektedir. Örneğin iletişim oyunlarının (Seyhan, 2021) ve ünlülerin telaffuz öğretimine yönelik yeni bir teknik olarak gösterilen “görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği”nin (Koçak, 2020) uygulandığı tezlerde araştırmanın amaçları doğrultusunda dil öğrenme düzeylerinin ilki olan A1 kuru seçilmiştir. İletişim oyunlarının Türkçe öğreniminde etkili bir araç olduğu, öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığını artırıp yeni kelimeleri öğrenmelerini sağladığı öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dayanışmayı artırırken Türkçe konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılan Seyhan’ın (2021) araştırmasında dikkat edileceği üzere öğrenilen kelimelerin kalıcılığı ve sınıf ortamının durumuna değinilmiştir. Sözü edilen hususlar, A1 seviyesinde yabancı dil öğrenen bireyler için gerek kelime öğrenimi gerekse sınıf ortamının daha renkli ve eğlenceli olması açısından son derece önem arz etmektedir. A1 seviyesindeki katılımcılarla yürütülen bir başka çalışmada da (Koçak, 2020) yine dil öğreniminin ilk seviyesi olması münasebetiyle ünlülerin telaffuzu sorununa yönelik yeni bir teknikle uygulamalar gerçekleştirilmiş ve bu uygulamalarda ünlü seslerin telaffuzunu öğretebilmek adına görsel-işitsel unsurlardan yararlanılmıştır. B1 ve B2 düzeyindeki katılımcılarla gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında da “konuşmaya başlangıç, konuşmanın gelişme-sonuç bölümü, beden dili, konuşma kaygısı” (Kılıçarslan, 2014), “karşılıklı konuşma, sözlü anlatım” (Sivrioğlu, 2014), “içerdiği sözcükler ve dil yapılarına dikkat edilen materyaller hazırlama” (Taşköprü, 2017), “kalıp söz öğretimi” (Gönen Kayacan, 2018), “dil bilgisi, sözcük, akıcılık, tutarlılık, telaffuz, iletişim” (Tataroğlu, 2019)

“kültürlerarası yaklaşıma dayalı konuşma etkinlikleri” (İlgün, 2021) şeklinde odaklanan hususlar itibarıyla yine konu-örneklem grubu uyumuna dikkat edildiği görülmektedir.

Araştırmaların sürelerine bakıldığında 10 saat (Tataroğlu, 2019) ile 120 saat gerçekleştirilen (İlgün, 2021) uygulamaların da olduğu; 3 hafta (Taşköprü, 2017), 5 hafta (Koçak, 2020) 6 hafta (Gönen Kayacan, 2018) 2 ay (Kılıçarslan, 2014; Seyhan, 2021) ve 3 ay (Sivrioğlu, 2014) aralığında yapılan uygulama süreçlerinin de olduğu görülmektedir. Süre açısından değerlendirilecek olursa araştırmacıların genel olarak çalışma konularına uygun şekilde hareket ettikleri düşünülmektedir.

Veri kaynakları açısından anılan araştırmalara değinilecek olursa araştırmacıların çeşitli test, etkinlik, ders planı, ölçek, bilgi formu, anket, dereceli puanlama anahtarlarından ve çeşitli analiz testlerinden yararlandıkları görülmektedir. Veri kaynağı ve analizi açısından bakıldığında karma desenli araştırma olması sebebiyle bazı tezlerde, “odak grup görüşmesi, gözlem notları, araştırmacı günlüğü” gibi nitel araştırmalara özgü veri toplama yöntemlerinin tercih edildiği de dikkat çekmektedir (Kılıçarslan, 2014; Tataroğlu, 2019; Koçak, 2020; Seyhan, 2021, İlgün, 2021).

Araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında, gerçekleştirilen uygulamalar ile olumlu birçok sonuç alındığı görülmektedir. Detaylı bir şekilde ifade etmek gerekirse Kılıçarslan (2014) araştırmasında drama yönteminin B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini (konuşmaya başlangıç; konuşmanın gelişme bölümü, konuşmanın sonuç bölümü; beden dili gibi) geliştirdiği ve konuşma kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Sivrioğlu (2014) yaratıcı drama tekniklerinin, öğrencilerin hem karşılıklı konuşma hem de sözlü anlatım becerilerine olumlu yönde etkide bulunduğunu gözlemlemiş ve bu bulgulara dayanarak araştırmada, yaratıcı drama teknikleriyle öğrenciler arasında hedef dilin kullanımının arttığı ve daha renkli sınıf ortamları yaratıldığı yargısına varmıştır. Konuşma becerisine yönelik materyal hazırlamanın amaçlandığı Taşköprü’nün (2017) çalışmasında katılımcı görüşlerinden hareketle, katılımcıların genel anlamda materyalleri görsel açıdan beğendikleri; yeterli ve iyi buldukları sonucuna ulaşılmış, yine katılımcıların materyallerle ilgili bilgileri ile beklentilerine, düzeylerine uygun olduğunu belirttiklerine yer verilmiştir. Bir başka araştırmada Gönen Kayacan (2018) yabancılara Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ve ders müfredatında kalıp sözlerin öğretilmesinin dil eğitimine olumlu etkide bulunabileceğini savunurken aynı yöntemle farklı bir uygulama süreci yürüten Tataroğlu (2019) da yaratıcı drama uygulamalarının, dil bilgisi, sözcük, akıcılık, tutarlılık, telaffuz, iletişim noktasında farklı düzeylerdeki öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu birçok etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. “görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği”yle telaffuz öğretimine yönelik uygulamalar yürüten Koçak (2020) A1 seviyesindeki yabancı öğrencilerin /ğ/ dışındaki ünsüzlerin telaffuzunda bir sorun yaşamadığını; ancak genel olarak ünlülerde ve özellikle /ı/, /ö/ ve /ü/ ünlülerinin telaffuzunda neredeyse bütün yabancı öğrencilerin sorun yaşadığını tespit etmesine rağmen “görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği”nin başta /ı/, /ö/ ve /ü/ olmak üzere ünlü telaffuzlarının öğretiminde olumlu etkide bulunduğu sonucuna varmıştır. İletişim oyunlarının Türkçe öğreniminde etkili bir araç olduğu, bu oyunların öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığını artırıp yeni kelimeleri öğrenmelerini sağladığı, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve dayanışmayı arttırdığı sonucuna ulaşıldığı görülmekle birlikte Seyhan’ın (2021) araştırmasında iletişim oyunlarının bir başka olumlu etkisi olarak Türkçe konuşma kaygılarını azaltması ve derslerin tekdüzeliğine karşı fayda sağladığı görülmektedir. İlgün’ün (2021) araştırmasına bakılacak olursa doküman analizi sonucunda incelenen İTÖS ve YİTÖS ders kitaplarında “konuşma becerisine yönelik etkinliklerde kültürel içerik bakımından düzen veya sıralamaya göre bir benzerlik veya uygulama birliği tespit edilemediği” yargısına ulaşılmış, bununla birlikte yapılan uygulamalar sonucunda kültürlerarası iletişimsel yaklaşım

modelinin konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği (kültürel öğelerin aktarılışı bağlamında) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik teknolojik araçların kullanımına dair tezler

Araştırma cı	Odak	Katılımcılar	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	Deneysel Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Gün, 2015.	Web Destekli Öğretim, Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamaları	B2 düzeyinde bir deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 15 öğrenci.	8 Hafta	Konuşma değerlendirme ölçeği ve kişisel bilgi formu, yapılan odak grup görüşmesi, kayıtlar ve araştırmanın yansıtıcı günlüğü, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, içerik analizi.	Karma yöntem benimsenerek yürütölen çalışmada nicel boyutta “yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırmada yansız atama yoluyla seçilen deney ve kontrol gruplarından deney grubuna 6 hafta boyunca (ön test ve son testlerle 8 hafta) Skype yardımıyla konuşma dersleri yapılırken kontrol grubuna geleneksel konuşma eğitiminin dışında bir uygulama yapılmamıştır. Grupların ön test ve son testlerinin değerlendirilmesinde “Konuşma Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma B2 seviyesi öğrencileri ile B2 kuru boyunca sürmüştür. Araştırma tarafından uygulama öncesinde Avrupa Ortak Başvuru Metni B2 seviyesine göre hazırlanmış ders kitaplarındaki konuşma konu ve soruları incelenmiş, uygulama için kullanılması planlanan sorular 10 uzman tarafından puanlanıp belirlenmiştir. Araştırma	Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, başarı değişim (kazanım) düzeyi olarak Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının konuşma becerisi üzerinde olumlu bir etki yaptığına ve deney grubu lehine bir gelişim kaydedildiği sonucuna ulaştırmıştır. Fakat grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmaması sebebiyle bu gelişim yeterli düzeyde bulunmamıştır.

					<p>tarafından deney grubunda “Lale Ders Kitabı 4” işlenmiş, konuşma bölümlerinde ise Fatih Üniversitesi TÖMER’in sınav salonunda Skype ile konuşma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Skype konuşmaları için görsel içeriği zengin Powerpoint dokümanları hazırlanmıştır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çekimleri sessiz bir ortamda yapılmış, ezberleme yoluna başvurmamaları için sorular öğrencilere çekimden kısa bir süre önce sunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin “Skype’ın Konuşma Derslerinde Kullanımı” noktasında görüşleri ise odak grup görüşmeleri yapılarak elde edilmiş ve veriler kodlanarak temalar halinde yazılmıştır. Araştırmacı tarafından her hafta Skype ile görüşme neticesinde tutulan günlükler de sürece dahil edilmiştir.</p>	
Karagülle, 2020.	3 Boyutlu Öğrenme Ortamları (Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamı).	Bir deney grubunda 16 öğrenci, kontrol grubunda 16 öğrenci.	7 hafta	Konuşma Becerisi Ölçme Değerlendirme Cetveli, Ses Kaydı, Kamera Kaydı, Yansıtıcı Günlük, Bağımsız Gruplar T-Testi, odak grup görüşmesi.	Araştırmada karma yöntem biçimlerinden “açıklayıcı desen” kullanılmış ve ön test ve son test olarak AOBM B1 ve B2 düzeyi ortak yetenek düzeylerine uygun bir biçimde hareket edilmiştir. Çalışmada ön test olarak AOBM’ndeki B1, son test olarak	Araştırma bulgularından hareketle Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamında yürütülen konuşma derslerinin Türkçe öğrenen öğrencilerde sözcükleri doğru

				<p>ise B2 seviyesi sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma yetenek düzeyine uygun çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma 7 haftalık bir süre zarfında gerçekleştirilmiş olup 150 dakika süren ön testten sonra 100 dakikalık yansıtıcı günlüğün tutulduğu ve kamera kaydının alındığı dersler yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubundaki katılımcılara konuşma derslerine dair konular araştırmadan önce sunulmuş, katılımcılardan ilgili konulara hazırlanmaları istenmiştir. Uygulama öncesi verilen bu konular kontrol grubundaki katılımcılarla sınıf ortamında deney grubu katılımcıları ile ise SL ortamında işlenmiştir. Uygulama esnasında katılımcıların birbirlerini yalnızca sanal ortamdan görüp etkileşimde bulunmalarını sağlamak için onların ilk uygulama dışında aynı fiziki ortamda olmamalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın ön test ve son test seçiminde İstanbul Dil Merkezi'nde görev yapan alanında uzman 5 hocayla görüşülmüş ve bu hocaların önerileri doğrultusunda sorular</p>	<p>kullanma, daha rahat konuşma - iletişim, kurma- daha akıcı konuşma, konuşma pratiğine olanak sunma ve konuşma stresinden uzaklaştırma gibi pek çok olumlu duruma etki ettiği sonucuna varılmıştır.</p>
--	--	--	--	---	---

					hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken ayrıca İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi tarafından hazırlanan B1 ve B2 düzeyi konuşma becerisi soru biçimleri kullanılmıştır.	
Genç Köylü, 2020.	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı, dil kaygısı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygıları.	Tek grup, 26 öğrenci.	6 hafta	Kişisel Bilgi Formu, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği, Wilcoxon testi, Levene Testi, Box Testi, Kruskal-Wallis testi.	İlgili çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının kaygı üzerindeki etkisi belirlenmek istenmiş; araştırma dört temel dil becerisini kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Araştırma sürecinin hemen başında katılımcıların kaygı düzeyleri “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Kaygı Ölçeği” ile tespit edilmiştir. Bu ölçek Bartın Üniversitesindeki B1 ve B2 düzeyindeki 18 öğrenciye, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’ndeki 6 öğrenciye ön test olarak uygulanmıştır. 6 hafta sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırma sürecinde Türkçe dersleri ZOOM uygulaması üzerinden yürütülmüştür. Ders sürecinde öğrencilere farklı uygulamalardan farklı sınıflar oluşturularak onlarla sürekli iletişim halinde olunmuştur. 6 haftalık eğitim sonunda ön testte	Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, verilen eğitimin, öğrencilerin demografik özelliklerinin ve bilişim teknolojilerini kullanma durumlarının kaygı düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

					uygulanen ölçek aynı gruplara son test olarak uygulanmıştır. Her iki veri sonuçları analiz edilip karşılaştırılmıştır.	
Mansour, 2021.	Çok Ortamlı Öğretim, Filmlerin Türkçe öğretiminde kullanımı.	Bir deney grubunda 18 öğrenci, kontrol grubunda 15 öğrenci.	8 hafta .	Öğrenci Bilgi Formu, Dinlediğini/İzlediğini Anlama ve Konuşma Envanteri, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H testi, Uzman Görüşü Formu.	Araştırmanın uygulama kısmında Mısır'da Süveyş Kanalı Üniversitesi Türkoloji Bölümünde öğrenim gören 3.ve 4. öğrencilerine kazanımlara uygun filmler izletilmiştir. Filmler ile ilgili öğrencilere sorular sorularak öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle onların dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin gelişimi takip edilmiştir. Araştırmada deney grubuna 2 ay boyunca (8 hafta) dinleme/izleme ve konuşma derslerinde belirlenen filmlere ait etkinlikler yaptırılmıştır; aynı düzeydeki kontrol grubuna ise normal ders içeriğine uygun hareket edilerek çalışmalar gerçekleştirilmiştir. 2 ay sonunda her iki gruba da seçilen filmlerin etkinlikleri uygulanmış ve çalışmada ulaşılan veriler incelenip iki grup arasındaki farklılıklara bakılmıştır.	Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle uzun ve kısa metrajlı film, dizi film, çizgi film ve belgesel filmlerin, içeriği görsel ve işitsel olarak erişilebilir duruma getirmesi sebebiyle dinleme/izleme ve konuşma becerileri eğitiminde ders içi ve ders dışı bir materyal olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.
Yorgancı, 2021.	Eylem Odaklı Yaklaşım, Görev Temelli Yöntem, Yabancı dil öğretiminde	Bir deney grubunda 20 öğrenci, kontrol 20 öğrenci.	6 hafta .	Orta (B1 Bağımsız) Düzey Bağımsız Konuşma Türkçe Yeterlilik Sınavı, Orta (B1 Bağımsız) Düzey Karşılıklı Konuşma	Araştırmada deneysel işlem öncesinde çalışma grubu B1 düzeyi öğrencileri olarak seçilmiş, çalışma grubu içerisinde deney ve kontrol gruplarının	Araştırmanın bulgularına dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci yapısı sesli yayın oluşturma

teknoloji kullanımı.		<p>Türkçe Yeterlilik Sınavı, Orta (B1-Bağımsız) Düzey Türkçe Yazma Yeterlilik Sınavı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Bağımsız Konuşma Becerisi</p> <p>Dereceli Puanlama Anahtarı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Karşılıklı Konuşma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği, Shapiro Wilk Testi, Bağımsız gruplar T-Testi , ANOVA testi.</p>	<p>belirlenebilmesi için ise “kişisel bilgi formu” ile “konuşma ve yazma beceri sınavları” oluşturulup katılımcılara uygulanmıştır. Ön test ve son testte uygulanmak üzere geliştirilen konuşma ve yazma beceri sınavları ile konuşma ve yazma öz yeterlik ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna 6 haftalık süreçte normal öğretime destek olarak oluşturacakları üç “öğrenci yapısı” ses yayını oluşturma görevi, Görev Temelli Yöntem basamaklarına uygun olarak ayrıntılı bir biçimde tanıtılmıştır. Katılımcıların ilk ses yayını görevi takip edilen set konularıyla da uyumuna dikkat edilerek “öz yaşam öyküsü” şeklinde öğrencilerle birlikte belirlenmiştir. Deney grubunda uygulanan sürece karşılık kontrol grubunda takip edilen set konularında yer verilen konuşma ve yazma etkinliklerine ek olarak ödevlendirmeler yapılmıştır. 6 hafta sonunda deney ve kontrol gruplarına konuşma ve yazma beceri sınavları ile konuşma öz yeterlik ölçekleri tekrar uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmiştir.</p>	<p>sürecine katılan öğrencilerin konuşma ve yazma başarı puanları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.</p>
----------------------	--	---	--	--

Tablo 4'te "konuşma becerisini geliştirmeye yönelik teknolojik araçların kullanımına dair tezler" başlığı altında beş teze ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu tezlere bakıldığında çeşitli sanal öğrenme ortamlarından (Gün, 2015; Karagülle,2020; Genç Köylü,2020), çok ortamlı öğretim imkânı sunan filmlerden (Mansour, 2021) ve Podcast sesli yayınlarından (Yorgancı, 2021) yararlanarak oluşturuldukları görülmektedir. Çeşitli sanal ortamlardan yararlanan bu araştırmalardan Gün (2015)'ün uygulama sürecinde Skype uygulaması ile konuşma dersleri gerçekleştirilmiştir; Karagülle'nin (2020) çalışmasında Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamlarında dersler yapılmış, Genç Köylü'nün (2020) araştırmasında ise Türkçe dersleri ZOOM uygulaması üzerinden işlenmiş ancak ders sürecinde öğrencilere farklı uygulamalardan farklı sınıflar oluşturularak onlarla sürekli iletişim halinde olunmuştur. Çok ortamlı öğretim imkânı sağlayan filmlerden yararlanan Mansour (2021)'un çalışmasında ise Youtube ve TRT kanalında yayınlanan filmler deneysel süreçteki uygulamalarda kullanılmıştır. Yorgancı'nın (2021) tez çalışmasında podcast yayınlarından yararlanılmıştır. Ancak bu çalışmanın diğer pek çok çalışmadan önemli bir farkı mevcuttur: tez çalışmasında görev temelli yaklaşım gereği öğrencilerin yaptıkları ses yayını (podcast) üretimi söz konusudur ve bu sayede katılımcı gruptaki öğrencilerin deneysel süreçte daha aktif ve üretken olabilecekleri bir uygulama süreci yürütülmüştür.

Bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında genel olarak kullanılan teknolojik uygulamaların öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenim süreçlerinde olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gün, 2015; Karagülle, 2020; Mansour, 2021; Yorgancı, 2021). Söz konusu tezlerden yalnızca Genç Köylü'nün (2020) çalışmasında öğrencilerin demografik özelliklerinin ve bilişim teknolojilerini kullanma durumlarının kaygı düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalarda kullanılan teknolojik uygulamaların farklı alanlarda/durumlarda çeşitli sonuçlar ortaya çıkardığı yönünde bulgular ise ayrıca dikkate değerdir. Söz gelimi Karagülle'nin (2020) çalışmasında Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamında yürütülen konuşma derslerinin Türkçe öğrenen öğrencilerde "sözcükleri doğru kullanma, daha rahat konuşma, daha akıcı konuşma, konuşma pratiğine olanak sunma ve konuşma stresinden uzaklaştırma" gibi durumlarda olumlu etkisine rastlanırken, Genç Köylü'nün (2020) çalışmasında bilişim teknolojilerini kullanma durumlarının kaygı düzeylerine etkisi üzerinde durulmuştur; Yorgancı'nın (2021) araştırmasında ise sesli yayın oluşturma sürecine katılan öğrencilerin konuşma ve yazma başarı puanları ile konuşma ve yazma öz yeterlilik düzeylerinin arttığı gözlemlenirken, Mansour'un (2021) araştırmasında da film, çizgi film ve belgesellerin içeriği görsel ve işitsel olarak erişilebilir duruma getirmesi sebebiyle dinleme/izleme ve konuşma becerileri eğitiminde ders içi ve ders dışı bir materyal olarak kullanılabilceği sonucuna dikkat çekilmiştir.

İlgili tezlerin katılımcı bilgilerine bakıldığında deney ve kontrol gruplarının 15-20 aralığında oluşturulduğu görülmektedir. Yalnızca Genç Köylü'nün (2020) uygulama sürecinde tek grup ve 26 öğrenciyle çalışılmıştır. Uygulamaların sürecine bakıldığında çalışma süreleri açısından bir buçuk ila iki ay arası gibi zaman aralıklarının tercih edildiği görülmektedir. Çalışmalarda verilere ulaşabilmek adına pek çok kaynaktan yararlanılmıştır. Bu amaçla ilgili araştırmalarda odak noktası doğrultusunda gerek duyulan "konuşma değerlendirme ölçeği, kişisel bilgi formu (Gün, 2015) konuşma becerisi ölçme değerlendirme cetveli (Karagülle, 2020), kişisel bilgi formu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği (Genç Köylü, 2020), kişisel bilgi formu, dinlediğini/izlediğini anlama ve konuşma envanteri (Mansour, 2021), orta düzey bağımsız konuşma Türkçe yeterlilik sınavı, orta düzey karşılıklı konuşma, Türkçe yeterlilik sınavı, orta düzey Türkçe yazma yeterlilik sınavı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi bağımsız konuşma becerisi, dereceli puanlama anahtarı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi karşılıklı konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı, konuşma öz yeterlik ölçeği ve yazma öz yeterlik ölçeği (Yorgancı, 2021)" gibi veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Verilen

araştırmalardan veri kaynağı olarak sayı ve çeşit açısından (ölçek ve sınavlardan yararlanılması noktasında) Yorgancı'nın (2021) çalışması dikkati çekmektedir.

Tablo 5. Ölçme- değerlendirmeye dair tezler

Araştırmacı	Odak	Katılımcılar	Süre	Veri Kaynağı ve Analizi	DeneySEL Müdahale/ Uygulama	Bulgular
Kardaş, 2021.	Geribildirim, Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi bazında geribildirim, Geribildirim verme stratejileri.	32 öğretim elemanı/ 128 öğrenci. Deney ve kontrol gruplu sınıf içi uygulamalar KONDİL'de 19 kişiden küçük gruplarda gerçekleştirilmiştir.	6 hafta	Öğretim Elemanı Envanteri, Öğrenci Envanteri, Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Başarı Sınavı ve Holistik Dereceli Puanlama Anahtarı, Bağımsız Gruplar T-testi.	Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin gelişiminde geribildirim etkisinin incelendiği bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde geribildirim ihtiyacı, şekli ve ne şekilde olabileceği yönünde öğretim elemanı envanteri ve öğrenci envanteri geliştirilip uygulanmıştır. Araştırmanın deneySEL kısmında KONDİL'de deney grubunu oluşturan sınıfta A1, A2, B1 düzeylerinde toplamda 6 hafta süresince (iki grup için toplam 18 hafta) okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi konularında geribildirim çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu çalışma açısından üzerinde durulacak olan "Konuşma Becerisine" dair hazırlanan başarı sınavında	Çalışmanın sonuç kısmına bakıldığında, geribildirim farklı düzeylerdeki öğrencilerin dört temel dil becerisi gelişimlerinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olarak (etkileme ve etkilememe noktasında) farklı neticeler sunduğu görülmektedir.

					<p>konuşma soruları “karşılıklı konuşma” ve “bağımsız konuşma” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Karşılıklı konuşmada “yaş, doğa, yemek ve evlilik” temalarında ayrı ayrı 7 soru sunulmuştur. Bağımsız konuşma sorularında ise katılımcılardan çeşitli kültürlerden yemek ve farklı doğal afetlerin bulunduğu ikişer görselin açık uçlu bir soruyla betimlenmesi istenmiştir. Bu görsellerden hareketle oluşturulan metinler, holistik dereceli puanlama anahtarına göre puanlanmıştır.</p>	
Uçar, 2021.	Öz değerlendirmeye modeliyle telaffuz öğretilimi, geribildirim.	Bir deney grubunda 3 öğrenci, kontrol grubunda 3 öğrenci.	8. hafta .	“Mevlâna”adlı metin, “Püf Noktası” adlı metin, Praat 6.0.01 fonetik çözümleme programı, betimsel analiz.	Çalışmanın uygulama aşamasında aynı sesletim sorunları yaşayan öğrencilerle sekiz hafta boyunca konuşma organlarındaki tembelliği ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş ve haftalık ikişer saatlik derslerde (sekiz haftada on altı saat olmak üzere) sırasıyla ses, seslem, sözcük, cümle, tekerleme ve metin okuma çalışmaları yapılmıştır. Uygulama sürecinde deney grubunda kendini	Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle kendini dinleme ve öz değerlendirmeye modeliyle telaffuz öğretiliminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sesletim becerilerini geliştirmede etkili olduğuna sonucuna ulaşılmıştır.

					<p>dinleme ve öz değerlendirme modeliyle öğretim yapılmıştır; buna karşın kontrol grubunda geleneksel yolla telaffuz öğretimi yapılmıştır. Araştırmada katılımcı grubun belirlenmesinde alanyazında ana dilleri Arapça olan öğrencilerin ana dillerinde olmayan ünlü seslerin sesletiminde benzer sorunlar yaşadıkları bilgisi etkili olmuş ve bu bilgidan hareketle 12 öğrenciden benzer sesletim sorunları yaşayan gönüllü 6 öğrenci seçilmiştir. Uygulama sürecinde deney grubu öğrencileri her uygulamada model ses kayıtlarını dinleyerek kendi telaffuz hatalarını kendileri düzeltmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise model ses kayıtlarını dinleyip araştırmacının geribildirimlerine göre telaffuzlarıyla ilgili yanlışlarını düzeltmişlerdir.</p>
--	--	--	--	--	--

Tablo 5'teki veriler ölçme ve değerlendirmeye dair yürütülen tezlere aittir. Ancak söz konusu araştırmalar yalnızca “konuşma becerisi” noktasında sınırlı değildir. Kardaş'ın (2021) araştırması yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi bazında geribildirim odağında yürütülmüşken Uçar'ın (2021) araştırması “kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimi” noktasında “konuşma ve dinleme” becerilerine ilişkin uygulamalardan yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Belirtilen araştırmalardan birincisine bakıldığında (Kardaş, 2021) dikkat çeken ilk durum, sanal sınıf ortamında gerçekleştirilmiş uygulamalarla yürütülmüş olmasıdır. Çünkü geribildirim odaklı bir araştırmada sanal ortamlarda uygulamaların yürütülmesi, çalışmanın sonuçları açısından da değer kazanmaktadır. Araştırmada katılımcılara bakıldığında odak noktasının “geribildirim” olması

münasebetiyle hem öğreticiler hem de öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir. Toplam 128 öğrenciyle, 19 kişilik küçük gruplarla yürütölen uygulamalarda “Öğretim Elemanı Envanteri, Öğrenci Envanteri, Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma Başarı Sınavı ve Holistik Dereceli Puanlama Anahtarı” gibi veri kaynaklarıyla 32 öğretim elemanının ve 128 öğrencinin geribildirim farklı düzeylerde dört temel dil becerisi gelişimlerinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olup olmadığı problem durumu üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonunda geribildirim farklı düzeylerdeki öğrencilerin dört temel dil becerisi gelişimlerinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olarak farklı neticeler verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada böylesi bir sonuca ulaşılmış olmasında yukarıda değinildiği üzere araştırmanın sanal sınıf ortamlarında yürütölmüş olmasının önemli bir etken olduğu düşünölmektedir. Çünkü sanal sınıf ortamı, yüz yüze eğitim ortamının verdiği çeşitli imkanlardan yoksundur ve buna bağlı olarak böyle bir ortamda yabancı dil öğrenme aşamasındaki bir bireyin öğrenmelerini tespit edebilecek geribildirim imkanları kısıtlı olabilmektedir. Çalışmanın sonuçlarına bu araştırmaya konu olan “konuşma becerisi” açısından bakıldığında “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dersin geribildirimle işleme sürecinin, A1, A2 ve B1 seviye konuşma becerisinde başarıyı istatistikî olarak etkileyen bir değişken olmadığı sonucu” (Kardaş, 2021) karşımıza çıkmaktadır. Uçar’ın (2021) araştırmasına bakıldığında ise öz değerlendirme modeliyle telaffuz eğitiminin gerçekleştirildiği ve bu eğitim sonucunda katılımcıların sesletim becerilerinin geliştiği görölmektedir. Araştırmada benzer sesletim sorunları yaşıayan kişilerle sırasıyla “ses, seslem, sözcük, cümle, tekerleme ve metin okuma çalışmaları” şeklinde uygulamalar yapılmış ve her uygulamada model ses kayıtlarını dinleyerek katılımcıların kendi telaffuz hatalarını kendilerinin düzeltmesi istenmiş; katılımcıların telaffuz hataları, araştırmacının geribildirimleriyle düzeltilmiştir. İlgili araştırmada dikkati çeken hususlar olarak araştırma konusu noktasında uygun katılımcıların seçilmesi ve telaffuz eğitimi odaklı yürütöldüğünden katılımcılara “ses, seslem, sözcük, cümle, tekerleme ve metin okuma çalışmaları” şeklinde basitten karmaşığa sesletim etkinliklerinin yapılmış olması gösterilebilir. Buna ek olarak yabancı bir dil öğrenen kişilerin, kendi hatalarını kendilerinin düzeltmesinin istendiği uygulama sürecinde katılımcıların daha aktif ve dikkatli olması sağlanmış, ayrıca uygulamalar konuşma becerisinin yanı sıra katılımcıların dinleme becerilerini de geliştirecek düzeyde yürütölmüştür.

8. Tartışma ve sonuç

Konuşma, dört temel dil becerisi içerisinde anlatmaya dayalı, dilin kullanımını noktasında çaba ve eğitim gerektiren bir beceridir. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinde hem sesletim noktasında hem de çeşitli bağlamlarda ve farklı yöntemlerle konuşma eğitiminin verilmesi daha çok çaba isteyen bir süreci gerektirmektedir. Bu hususta ölkemizde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi sunan dil merkezlerinde diğer dil becerileriyle birlikte konuşma eğitimi de verilmekte, yükseköğretim kurumlarının ilgili enstitülerinde de ayrı bir akademik disiplin haline gelen “yabancı dil olarak Türkçe eğitimi”ne yönelik eğitim, gelişim ve ölçme-değerlendirme noktasında kuramsal ve uygulamalı birçok çalışma yürütölmektedir. Yükseköğretim kurumlarının ilgili dallarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitime yönelik gerçekleştirilen ders, makale, proje, kongre, sempozyum vd. dışında pek çok lisansüstü tez çalışması yürütölmektedir. Araştırmaların her birinde bireylerin sesletim düzeyinde gelişim göstererek çeşitli iletişim ortamlarında ve farklı bağlamlarda dili etkin bir şekilde kullanabilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın kuramsal kısmında bazı örneklerine değinildiği üzere alan yazında konuşma becerisine yönelik pek çok araştırma yürütölmüştür. Sözü edilen ilgili araştırmalara bakıldığında çoğunlukla konuşma becerisinin bileşenleri, konuşma kaygısı, konuşma becerisine yönelik öğrenci görüşleri, konuşma becerisini geliştirecek yöntem ve teknikler, etkinlik örnekleri odaklı gerçekleştirildikleri dikkat çekmektedir. Deneysel ve/veya betimsel düzeyde yöntemlerle

gerçekleştirilen bu çalışmalarda konuşma becerisine yönelik farklı durumlara dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada incelemeye alınan 18 tez ele aldıkları konular açısından beş (5) ayrı temaya ayrılmıştır. Bu temalar, tezlerin “kelime öğretimine, psikolojik etkenlere, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/ etkinliklere, teknolojik araçların kullanımına ve ölçme-değerlendirmeye” odaklanmaları açısından belirlenmiştir. “Kelime öğretimi”ne dair tezlere bakıldığında bu araştırmaların esas olarak doğrudan yalnızca konuşma becerisiyle ilişkili olmadıkları görülmektedir (Demirel, 2013; Erten Dalak, 2017). Bu tezlerden Demirel’in (2013) çalışmasında “anlamca bağlantılı/bağılantısız kelime grupları” üzerinden “algısal kelime öğretimi” hedeflenmiştir, Erten Dalak’ın (2017) araştırmasında iletişimsel yaklaşım benimsenerek yarı mecaz ve mecaz deyim öğretimi amacıyla uygulamalar yapılmıştır. Her iki araştırmanın deyim ve kelime öğretimine yönelik olması, konuşma becerisine katkı sağlamaktadır. Ancak konuşma becerisi kapsamında kelime/ deyim öğretimine yönelik herhangi bir deneysel teze ulaşamamış olması alan yazın açısından bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. “Psikolojik etkenlere” dair tezler başlığında Tunçel’in (2014) dört temel dil becerisi bağlamında Türkçe öğrenimine yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenimi başarısına etkisini odağına alan araştırmasına yer verilmiştir. “Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yaklaşım/ yöntem/ teknik/ materyal/ etkinliklere” dair çalışmalarda ise sekiz teze ulaşılmıştır. Bu tezlerin yaratıcı drama yöntemi (Kılıçarslan, 2014; Sivrioğlu, 2014; Gönen Kayacan, 2018; Tataroğlu, 2019), iletişim oyunları (Seyhan, 2021), materyaller (Taşköprü, 2017) görsel-işitsel özdeşliğe dayalı çağrışım tekniği (Koçak, 2020) ve kültürlerarası yaklaşıma dayalı konuşma etkinlikleri (İlgün, 2021) gerçekleştirildikleri görülmektedir. Çalışmalara bakıldığında değinilen araştırmaların çoğunluğunun yaratıcı drama teknikleri kullanılarak gerçekleştirildikleri görülmektedir. “Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik teknolojik araçların kullanımına dair tezler” başlığı altında da beş araştırmanın verileri sunulmuştur. Tezler incelendiğinde çeşitli sanal öğrenme ortamlarından (Gün, 2015; Karagülle, 2020; Genç Köylü, 2020), çok ortamlı öğretim imkânı sunan filmlerden (Mansour, 2021) ve Podcast sesli yayınlarından (Yorgancı, 2021) yararlandığı görülmektedir. Son olarak “ölçme ve değerlendirmeye” dair yürütülen tezlere değinmek gerekirse (Kardaş, 2021; Uçar, 2021) söz konusu araştırmaların yalnızca “konuşma becerisi” noktasında sınırlı olmadıkları görülmektedir. Kardaş’ın (2021) araştırmasının yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi bazında geribildirim odağında yürütüldüğü, Uçar’ın (2021) araştırmasının ise “kendini dinleme ve öz değerlendirme modeliyle telaffuz öğretimi” noktasında “konuşma ve dinleme” becerilerine ilişkin uygulamalardan yararlanılarak gerçekleştirildiği söylenebilir.

İncelenen tezlerin katılımcı gruplarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri’nde (TÖMER) dil öğrenen farklı yaş, eğitim durumu ve uyruklardaki kişilerden seçildikleri görülmektedir. Ancak katılımcı grubun lise düzeyindeki öğrencilerden seçildiği (Seyhan, 2021) araştırma örneği de söz konusudur. Çalışmada bulgu ve yorumlamalar bölümünde görüldüğü üzere uygulama süreçlerinin A1, A2, B1 ve B2 dil seviyesindeki katılımcılarla yürütüldüğü dikkat çekmektedir. C1 ve üstü düzeylerdeki bireylerle yürütülen herhangi bir çalışma tespit edilememiştir.

Araştırmaların ne kadar sürede gerçekleştirildikleri hususuna bakıldığında genel olarak bir buçuk- iki ay arası zaman aralıklarının tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte 10 ders saati (Tataroğlu, 2019), 120 saat (İlgün, 2021), 3 hafta (Demirel, 2013; Taşköprü 2017), 5 ay (Tunçel, 2014) süresince uygulamaların gerçekleştirildiği araştırmalar da vardır. Bu noktada araştırmacıların tez konularına uygun sürelerde uygulamalar gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Ancak çeşitli sebeplerden dolayı zaman noktasında problem yaşanabilse de uzun zaman dilimlerinde yürütülecek uygulamalarla

katılımcı gruplarda hedeflenen gelişim düzeyinin daha iyi şekilde sağlanabileceği düşüncesi de unutulmamalıdır.

Araştırmaların veri toplama araçlarına ve veri analizlerine bakıldığında pek çok çalışmanın karma desenli olarak tasarlandığı, dolayısıyla “kişisel bilgi formu, ölçek, anket, haftalık rapor, kur sınavları, ders planı- etkinlik-metinler, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarı, SPSS testleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, video ve ses kayıtları, araştırmacı günlüğü” gibi çeşitli araç ve analizlerden yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo ve yorumlamalarda yer verilen araştırmalara sonuçlar açısından bakıldığında ise genel olarak katılımcı gruplarda hedeflenen gelişim düzeylerinin gerçekleştiği dikkati çekmektedir. Ancak bazı araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında ön test- son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlılık göstermeyen ya da orta düzeyde/farklı derecelerde gelişim gösteren veyahut etkilememe durumları da ortaya çıkmıştır (Sivrioğlu, 2014; Gün, 2015; Tataroğlu, 2019; Genç Köylü, 2020; Seyhan, 2021; Kardeş, 2021).

Genel olarak bakıldığında uzun zaman dilimlerinde yürütülecek uygulamalarla hedeflenen gelişim düzeyinin daha iyi şekilde sağlanabileceği, uygulama süreçlerinin A1, A2, B1 ve B2 dil seviyesindeki katılımcıların dışında C1 ve üstü düzeylerdeki bireylerle yürütülecek farklı çalışmalar da yapılması, konuşma becerisi kapsamında kelime/deyim öğretimine yönelik deneysel çalışmalar da olması, kullanılan yöntem ve tekniklerde yaratıcı drama teknikleri dışındaki tekniklere de yer verilmesi gerektiği kanısına ulaşılmaktadır.

9. Öneriler

Bulgu ve yorumlardan hareketle ilgililere aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- İncelenen tezler içinde anlamca bağlantılı/bağlantısız kelimeler dışında “ikileme, pekiştirme, mecaz anlam, terim anlam, eş anlam, zıt anlam vb.” kelimelere yönelik konuşma uygulamaları gerçekleştirilebilir.
- Deyim öğretimine yönelik olarak deyimlerin görselleştirilerek veya deyim hikayeleriyle/animasyonlarla desteklenerek öğretimi düşünülebilir.
- Deyim öğretimine yönelik önerilerde belirtildiği gibi atasözlerinin de hikayeleştirilerek veya görsel, video ve animasyonlarla desteklenerek öğretimi gerçekleştirilebilir. Bu tip uygulamalar diğer dil becerilerinde yapılacak uygulamalarla da kalıcı hale getirilebilir.
- Farklı bağlamlarda söz edimler yoluyla (rica, emir, teşekkür, şikâyet, reddetme, öneri vd.) dilin kullanımını örnekleyen pek çok uygulama gerçekleştirilebilir.
- Özellikle, dinleme destekli yürütülecek pek çok uygulama aracılığıyla yabancı dil öğrenen bir birey farklı söylem belirleyicilerinin hangi bağlamlarda hangi anlamları karşılayacak şekilde kullanıldığına dair önemli kazanımlar edinecektir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşmalarındaki “bağlaşıklık, bağdaşıklık ve tutarlılık” durumları çeşitli uygulamalarla tespit edilebilir.

- Yürütülen tezlerin katılımcı gruplarına bakıldığında C1 ve üstü dil seviyelerinden de katılımcı alınabilir. Ayrıca farklı yaş ve eğitim kademelerine yönelik olması münasebetiyle ilkokul, ortaokul ve liselerde hatta okul dışındaki bireylerden de katılımcı grupları oluşturulabilir.
- “Önyargı, aile tipleri, farklı sosyo-ekonomik şartlar, farklı sınıf ortamları, farklı tip öğretmen, güdülenme, algılama vd.” pek çok faktör konuşma becerisine psikolojik açıdan etkileyebilecek etmenlerdir. Bu noktada belirtilen etmenlere odaklanan tez çalışmalarının yürütülebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Al-Jamal, D. and Al-Jamal, G. A. (2013). An Investigation of The Difficulties Faced By Efl Undergraduates In Speaking Skills. *English Language Teaching*, 7(1). <https://doi.org/10.5539/elt.v7n1p19>
- Aungwatanakun, S. (1994) *English Teaching Methodology*, (2nd), Bangkok: Chulalongkorn University Press.
- Baki, Y. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, Volume 7/3 September 2019 p. 22/41.
- Büyükkikiz, K., K., Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 897-912.
- Büyükkikiz, K. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretim Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/25, 203-213.
- Büyükkikiz, K. K., Güler Yıldız, A. (2021). *Araştırmalar Ne Diyor? Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Araştırmalarının Değerlendirilmesi*. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları , 9 (2) , 81-95 .
- CEFR, (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Ankara: T. C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. ve Mutlu. M. (2019). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3 (3), 32-41.
- *Demirel, M. V. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilere Kelimelerin Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ercan, A. N. (2014). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi*. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, 19-21 Haziran, Muğla.
- *Erten Dalak, H. D. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşımın Deyim Öğretimindeki Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Genç Köylü, S. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Kaygı Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Goh, C. (2016). Teaching speaking. In Renandya, W.A., & Widodo, H.P. (eds.), *English language teaching today. Linking theory and practice* (pp. 143-159). Bern: Springer.
- *Gönen Kayacan, S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözlerin Kazandırılmasında Yaratıcı Dramanın Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- *Gün, S. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli Ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25/85.
- Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3/ 1, 1- 27.
- *İlgün, K. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Modeliyle Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Kılıçarslan, R. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- *Karagülle, H. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde 3 Boyutlu Öğrenme Ortamlarının Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- *Kardaş, D. M. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geribildirim Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Koçak, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz: Bir Karma Yöntem Araştırması ve Ünlülerin Telaffuz Öğretimine Yönelik Yeni Bir Teknik*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Leong, Lai Mei, & Ahmadi, Seyedeh Masoumeh. (2017). An Analysis Of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill. *International Journal Of Research In English Education*, 2(1), 34-41. Sid. <https://Sid.Ir/Paper/349619/En>
- Maden, S., Önal, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7 (1), 42-56 .
- *Mansour, O.M.A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Filmlerin Dinleme/İzleme Ve Konuşma Becerisine Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Octavia, F., Gailea, N., Hikmah, S. (2018). Teaching English Speaking Skill at Eleventh Grade Students' Al-Mubarak Boarding School Serang (Ethnography Research). *English Education Journal*, 2 (1), 194
- Oradee, T. (2012). Developing Speaking Skills Using Three Communicative Activities (Discussion, Problem-Solving, and Role-Playing). *International Journal of Social Science and Humanity* vol. 2, no. 6, pp. 533-535
- Özmen, C., Güven, E., Dürer, Z., S. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi: Sesletime Yönelik Bir Uygulama ve Etkinlik Önerisi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 12/28, 593-634.
- Renandya, W.A., & Nguyen, T.T.M. (2023). Teaching Speaking L2 Contexts. In E. Hinkel, (Ed.), *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Sallabaş, M., E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, 2199-2218.
- *Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- *Seyhan, B. (2021). *İletişim Oyunlarının Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Şenyiğit, Y., Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi Ve Telaffuz Eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549.
- *Taşköprü, G. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Sınıflarında Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Materyal Hazırlama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- *Tunçel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı Ve Kaygının Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türkben, T. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- *Uçar, R. (2021). *Kendini Dinleme ve Öz Değerlendirme Modeliyle Telaffuz Öğretiminin Türkçe Öğrenen Yabancı Uyraklı Öğrencilerin Sesletim Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Walsh, D., Downe, S. (2005). Meta-Synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (2), 204-211.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- *Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast (Sesli Yayın) Kullanımının Üretici Dil Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

04. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi¹

İlayda Nur SÖYLEMEZ²

Nigar İPEK EĞİLMEZ³

APA: Söylemez, İ. N. & İpek Eğilmez, N. (2024). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 73-86. DOI: 10.29000/rumelide.1439583.

Öz

Günümüzde teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler neticesinde özellikle iletişim ve eğitim alanında büyük değişiklikler meydana gelmiştir. Duygu ve düşünceleri kalem ile kâğıt üzerine yazmanın yerini gitgide telefon, tablet, bilgisayar vb. araçlarla dijital ortamlara yazma almaya başlamıştır. Bu durum günlük yaşamı etkilediği gibi öğrenim sürecini de etkilemektedir. Buradan yola çıkarak ileride Türkçe öğretmeni olacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarını incelemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek ve bu tutumların cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanma sıklığı, yazma ortamı tercihi (kâğıt, dijital ortam), bağımsız yazma alışkanlığı (günlük, anı, şiir, hikâye), yazma sıklığı (her gün, haftada bir, nadiren, hiç), yazma amacı (ders çalışma, sosyal medya, zevk için, diğer) gibi değişkenler açısından inceleyebilmek amacıyla öğretmen adaylarına iki adet veri toplama aracı uygulanmıştır. Bunlardan birincisi "Öğrenci Bilgi Formu", diğeri "Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği"dir (Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021). Veri toplama araçları ile elde edilen veriler, SPSS 22.0 Paket Programı ile çözümlenmiştir. Veriler çözümlenirken iki grup arasında fark olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup arasında fark olup olmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Fark olan gruplarda farkın kaynağını görebilmek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 20.06.2022 tarih ve 220102 protokol numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir..

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %23

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439583

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² YL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı / MA, Muğla Sıtkı Koçman University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education (Muğla, Türkiye), ilaydanursoylemez@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0006-3941-048X, **ROR ID:** https://ror.org/05n2cz176, **ISNI:** 0000 0001 0703 3794.

³ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Assoc. Prof., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Muğla, Türkiye), nigaripek@mu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4266-5935, **ROR ID:** https://ror.org/05n2cz176, **ISNI:** 0000 0001 0703 3794.

tutumları üzerinde yazma ortamı tercihlerine göre anlamlı bir fark görülürken; cinsiyete, sınıf düzeyine, yazma sıklığına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlara dayanarak öğrencilerin yazma ortamlarını çeşitlendirmek ve farklı yazma ortamlarında yazma çalışmalarını yapmak önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma eğitimi, dijital ortamda yazma, Türkçe öğretmeni adayı

Examining the Attitudes of Prospective Turkish Language Teachers Toward Digital Writing⁴

Abstract

As a result of rapid developments in the field of technology today, significant changes have occurred, particularly in the areas of communication and education. The act of expressing emotions and thoughts on paper with a pen has gradually been replaced by writing in digital environments using tools such as phones, tablets, computers, etc. This transformation not only affects daily life but also has an impact on the learning process. Based on this, the primary objective of this research is to examine the attitudes of future Turkish language teachers toward writing in digital environments. The study's sample consists of students in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades of the Turkish Teaching Department at Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education. To determine the attitudes of teacher candidates towards writing in digital environments and to analyze these attitudes in terms of variables such as gender, grade level, frequency of social media use, writing environment preference (paper, digital), independent writing habits (journaling, memoir, poetry, story), writing frequency (daily, weekly, rarely, never), and writing purpose (study, social media, for pleasure, other), two data collection tools were applied to teacher candidates. The first is the "Student Information Form" and the second is the "Attitude Scale towards Writing in Digital Environments" (Susar Kırmızı, Kapıkıran, and Akkaya, 2021). The data obtained through the data collection tools were analyzed using the SPSS 22.0 Package Program. Independent samples t-test was used to determine if there was a difference between the two groups, and one-way analysis of variance was employed to see if there was a difference among more than two groups. The Tukey HSD test was applied to identify the source of any differences in groups where a difference was observed. According to the findings of the research, a significant difference was observed in the attitudes of Turkish language teacher candidates towards writing in digital environments based on their writing environment preferences; however, no significant difference was observed based on gender, grade level, or writing frequency. Based on these results, it is recommended to diversify students' writing environments and engage them in writing activities in different settings.

⁴ **Statement (Thesis/Paper):** This study was supported by TUBITAK 2209-A University Students Research Projects Support Program.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 23

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439583

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Keywords: Turkish language education, writing instruction, digital writing, prospective Turkish language teacher

Giriş

Tarihin başlangıcı olarak kabul edilen yazı, hafızalarda yer alan bilgi ve birikimi bin yıllar ötesine taşıma aracıdır. Bir başka deyişle geçmişle gelecek arasındaki bağıdır. İnsanlık tarihi duvarlara yazma ile başladığı yazma serüvenine, deri parçaları, kâğıtlar derken günümüzde telefon, tablet, bilgisayar vb. teknolojik araçlarla dijital ortamlara yazarak devam etmektedir.

Yazma, en kısa tanımıyla duyu ve düşüncelerin belirli semboller aracılığıyla dışa aktarımıdır. Güneş'e (2007) göre yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya aktarılmasıdır. Köksal (2001) ise yazmayı, bireylerin duyu organları yoluyla elde ettiği bilgileri ve düşünceleri belirli kurallara uygun bir biçimde yazıyla anlatılması olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımların yanı sıra yazma eylemini, basit bir şekilde, sadece sembol kullanarak duyu düşünceleri aktarmak olarak sınırlamak da doğru değildir. Bu sadece zihinde yapılandırılmış düşüncelerin dışa vurum şeklidir. Bu aşamaya gelene kadar duyu ve düşünceler zihinde yapılandırılır, belirli bir sıraya konular ve sistematik bir biçimde aktarılır. Bu nedenle yazma birçok zihinsel becerinin birleşiminden oluşmaktadır. Ayrıca Güneş'e (2013) göre, yazma becerisi ile öğrencilerin düşünceleri genişler, bilgileri düzenlenir, dil becerileri gelişir ve bilgi birikimleri artar. Böylece öğrenciler hem günlük hayatta hem de öğrenim yaşantılarında kendilerini daya iyi ifade edebilirler (Karatay, 2013).

Teknoloji artık hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır. Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte yaşamın birçok alanında olduğu gibi yazma alanında da büyük değişiklikler meydana gelmiştir. İnsanlar duyu ve düşüncelerini kâğıt üzerine yazmaktan çok telefon, tablet, bilgisayar vb. teknolojik araçlarla dijital ortama yazmaya başlamışlardır. Bu durum sonucunda yeni bir kavram olan dijital yazma kavramı ortaya çıkmıştır. Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya'ya (2021) göre dijital yazma, dijital okuryazarlığın bir bileşenidir. Teknolojik gelişmelerin bir ürünü olan dijital yazma, teknolojik araçları kullanarak sembollerle gerçekleştirilen, kimi zaman bir web ağı ile bağlantılı olan ve bu ağlardan kullanıma da sunulabilen iletişim şekli olarak tanımlanabilir.

Özellikle iletişim araçlarındaki bu hızlı teknolojik gelişmeler aynı hızla gündelik yaşamlara girerek insanların günlük alışkanlıklarını, öğrenim yaşantılarındaki yöntemlerini de etkilemektedir. İletişim araçları olarak e-posta, sosyal medya vb. ortamlar çokça kullanılmaktadır. Maden, Banaz ve Maden'e (2018) göre, artık insanlar bilgi edinmek için basılı kaynaklar ile beraber dijital ortamlardaki elektronik kaynakları kullanmakta, bunun yanı sıra istek, görüş ve önerilerini paylaşmak için de kalem ve kâğıt yerine ekran ve klavyeleri kullanmaktadır. Bu durum dili kullananları daha farklı becerilerle donatmaktadır. Dil öğretimi süreçlerinde ise dijital ortamlarda dinleme, konuşma, okuma ve yazma eylemleri öğrencilerin hayatlarında doğrudan yer almaktadır. Özkaya ve Coşkun'a (2019) göre, dijital hikâye anlatımı öğrencilerinin akademik başarılarında ve ifade-anlam ilişkisini kurmada etkili bir yöntemdir. Dijitalleşmenin eğitime yansımaları sonucunda ortaya çıkan bir araç olan dijital hikâyelerin, öğrencilerin dinleme (Abidin, PourMohammadi, Souriyavongsa, Tiang ve Kim, 2011; Türe Köse, 2019), konuşma (Tatlı ve Aksoy, 2017), okuma (Adıgüzel ve Kumkale, 2018), yazma (Gündüz, 2019) ve dil bilgisi (Özkaya, 2017) becerilerinde etkili olduğu görülmektedir.

Özellikle, ödev hazırlarken, günlük yazarken, çevrim içi kullanımlarda, internet ortamında taramalar yaparken, e-posta ve yazılı iletiler gönderirken, bloglar ve yazılım oluştururken, web sitesi tasarlarlarken dijital yazma kullanılmaktadır. Dijital ortamdaki metinler görüntü ve ses gibi çoklu ortam unsurlarını da içerebilmektedir (Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019), öğrencilerin yetişirken sadece alan bilgisi ile değil günümüz teknolojisini kullanma becerileri ile de donatılması gerektiğine yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere programın farklı bölümlerinde rastlanmaktadır. Programın “Yetkinlikler” başlığı altında öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları sekiz anahtar beceri tanımlanmaktadır. Aynı zamanda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan bu sekiz anahtar beceriden biri de “dijital yetkinlik”tir. Dijital yetkinlik programda “*İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.*” olarak ifade edilmektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019, s. 5). Burada da görüldüğü gibi öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanan bireyler olarak yetişmelerinin önemi vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin dijital ortamda yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2019, s. 17), “Metin Türlerine İlişkin Açıklamalar” bölümünde, ortaokul düzeyinde blog, e-posta, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları vb. dijital içerikli metin türlerinin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Yine benzer şekilde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2019) yazma dil becerisi kazanımlarında dijital ortama yazma ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde “Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır.”, “Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.” ifadeleri; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde “Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.”; yedinci sınıf düzeyinde “Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceleri geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.” ifadesi yer almaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2019), öğrencilerin dijital ortama yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

Son yıllardaki bu büyük teknolojik gelişim ve aynı zamanda tüm dünyayı etkisi altına alarak insanların yaşamlarını etkileyen Covid-19 salgın süreci, günlük hayattaki, iş yaşamındaki, eğitim sürecindeki alışkanlıkların değişmesine yol açmıştır. Bu süreçle beraber, uzaktan eğitim kavramı yaygınlaşmış ve bilimsel, sanatsal vb. birçok etkinlik bu yolla gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu durum öğrencileri, kalem ile kâğıt üzerine yazmaktan cep telefonu, bilgisayar vb. araçlarla dijital ortama yazmaya doğru götürmüştür. Öğrenciler, özellikle ders notları, ödevler, kişisel notlar gibi yazma etkinliklerini dijital ortamda yapmaya yönelmişlerdir. Bunun dışında sosyal medya ortamlarında ve birbirleri ile olan görüşmelerinde dijital ortamda yazma oldukça fazladır. Bu nedenle ileride Türkçe öğretmeni olacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının, bir başka deyişle gelecek kuşaklara yazma eğitimi verecek olan geleceğin Türkçe öğretmenlerinin dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bu konudaki tutum ve tercihlerini bilmek Türkçe öğretmeni yetiştirmede uygulanan yöntem ve teknikleri ve ders içeriklerini de etkileyecektir.

Alandaki çalışmalar incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma tutumları ile ilgili çok az çalışmaya rastlanmıştır (Ustabulut, 2021). Bunun dışında biri üniversite öğrencilerinin diğeri ise

ortaokul ve lise öğrencilerinin dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiş ölçek çalışmaları mevcuttur (Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021; Baştuğ ve Keskin, 2017). Bu araştırmada daha önce yapılmış olan araştırmadan farklı olarak farklı bir örneklem grubunda ve farklı değişkenler ele alınarak Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanma sıklığı, yazma ortamı tercihi (kâğıt, dijital ortam), bağımsız yazma alışkanlığı (günlük, anı, şiir, hikâye), yazma sıklığı (her gün, haftada bir, nadiren, hiç), yazma amacı (ders çalışma, sosyal medya, zevk için, diğer) gibi değişkenler açısından dijital ortamda yazmaya ilişkin tutumlarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma var olan durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güden tarama modelinde “araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.” (Karasar, 1999, s. 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2021-2022 güz dönemi verilerine göre Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören ve 1. sınıfa devam eden 50, 2. sınıfa devam eden 54, 3. sınıfa devam eden 57 ve 4. sınıfa devam eden 81 olmak üzere toplam 242 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada örneklem belirlenirken tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır ve böylece araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğrenciler araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Aşağıdaki tabloda çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarının Tanımlayıcı Bilgisi

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
1. Sınıf	29	14	43
2. Sınıf	16	14	30
3. Sınıf	15	15	30
4. Sınıf	24	13	37
Toplam	84	56	140

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi öğretmen adaylarının tanımlayıcı bilgilerine ulaşmayı amaçlayan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrenci Bilgi Formu”dur. İkinci veri toplama aracı, Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya (2021) tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan “Dijital Ortamda Yazmaya İlişkin Tutum Ölçeği”dir (DOYAT).

Öğrenci Bilgi Formu, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde etkisi incelenmek istenen unsurlardan oluşan bir formdur. Formda öğrencilerin demografik bilgilerinden ve sosyal medya kullanma sıklığı, yazma ortamı tercihi (kâğıt, dijital ortam), bağımsız yazma alışkanlığı (günlük, anı, şiir, hikâye), yazma sıklığı (her gün, haftada bir, nadiren, hiç), yazma amacı (ders çalışma, sosyal medya, zevk için, diğer) vb. değişkenlerden oluşan dokuz soru bulunmaktadır. Formdaki sorular hazırlanırken öncelikle ilgili alan yazın taranmış ve dijital ortamda yazma üzerinde etkisi olabilecek unsurlar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda formun taslağı araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda sorular üzerinde düzenlemeler yapılarak Öğrenci Bilgi Formu son şeklini almıştır.

Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOYAT), 25 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 5'i olumsuz, 20'si olumlu ifadeler içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken olumlu maddeler 5'ten, olumsuz maddeler ise 1'den başlayarak derecelendirme yapılmıştır. Bir katılımcı ölçekten en az 25, en çok 125 puan alabilir. Katılımcıların ölçekten yüksek puan almaları dijital yazmaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını, düşük puan almaları ise dijital yazmaya ilişkin olumsuz tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .83'tür.

Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından sınıflara gidilerek yüz yüze uygulanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarına araştırma ve veri toplama formları hakkında bilgilendirme yapılmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adaylarının yazılı onamları alınmıştır. Veri toplama formlarının uygulanması yaklaşık 15 dakikalık bir süreyi almıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenci Bilgi Formu ve Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. İstatistiksel analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve bunun sonucunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Grup sayısı 30'dan büyük olduğu (N=140), çarpıklık ve basıklık katsayısı +- 1 aralığında olduğu (çarpıklık= ,26; basıklık= ,24) ve mod, medyan ve ortalama değerleri birbirine çok yakın olduğu (mod=3,88; medyan=3,88; ortalama=3,68) için verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak veriler çözümlenirken iki grup arasında fark olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup arasında fark olup olmadığını görmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Fark olan gruplarda farkın kaynağını görebilmek için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Kullanılan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach'ın Alpha ve McDonald'ın Omega iç tutarlılık katsayı değerlerine bakılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanımı, yazma ortamı tercihi (kâğıt veya dijital ortam), bağımsız yazma alışkanlığı (günlük, anı, şiir vb.), yazma sıklığı ve yazma amacı değişkenleri açısından incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda tabloleştirilerek verilmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Cinsiyetin Etkisi

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Cinsiyetin Etkisi

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	84	3,76	,35	138	1,29	,31
Erkek	56	3,85	,40			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi araştırmaya 84 kadın, 56 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması 3,76; erkek öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması 3,85'tir. Erkek ve kadın öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığını gösteren p değerine göre ise (p= ,31) gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum cinsiyete göre öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Sınıf Düzeyinin Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te, sınıf düzeylerine göre farklar ise tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Sınıf Düzeylerinin Etkisine Yönelik Tanımlayıcı İstatistiksel Puanlar

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
1. Sınıf	43	3,73	,38
2. Sınıf	30	3,79	,39
3. Sınıf	30	3,82	,42
4. Sınıf	37	3,86	,32

Tablo 3'te görüldüğü üzere birinci sınıf öğrencilerinin dijital ortamda yazmaya yönelik tutum puanlarının ortalaması 3,73; ikinci sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının ortalaması 3,79; üçüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının ortalaması 3,82 ve dördüncü sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının ortalaması 3,86'dır. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dijital ortamda yazmaya yönelik tutum puanları arasında farklılık olduğu, sınıf düzeyi arttıkça dijital ortamda yazmaya yönelik tutum puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Sınıf Düzeyinin Etkisine Yönelik Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	,391	3	,130	,909	,439

Gruplarıçi	19,498	136	,143
Toplam	19,889	139	

Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre dijital ortamda yazmaya yönelik tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p=,439$).

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığının Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarının sosyal medya kullanım sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te, sınıf düzeylerine göre farklar ise tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığının Etkisine Yönelik Tanımlayıcı İstatistiksel Puanlar

Sosyal Medya Kullanım Sıklığı	N	\bar{X}	SS
1 saat ve altı	9	3,6642	,31497
2-4 saat	45	3,8089	,33173
5-7 saat	18	3,7740	,51483
8-10 saat	1	3,7254	-
11 saat ve üzeri	60	3,8425	,38467

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde sosyal medyayı günde 1 saat ve altı kullananların puanlarının ortalaması 3,66; 2-4 saat kullanan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması 3,80; 5-7 saat kullanan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması 3,77; 8-10 saat kullanan öğrencilerin tutum puanlarının ortalaması 3,72; 11 saat ve üzeri kullanan öğrencilerin tutum puanları ortalaması 3,84'tür. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde sosyal medya kullanım sıklığına göre farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal medya kullanım sıklığı en çok olan öğretmen adayları, dijital ortamda yazmaya yönelik tutum puanları en yüksek olanlardır. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır.

Tablo 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Sosyal Medya Kullanım Sıklığının Etkisine Yönelik Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,285	4	0,071	0,483	0,748
Gruplar içi	18,872	128	0,147		
Toplam	19,157	132			

Yapılan varyans analizi sonucunda, $p=,748$ olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde sosyal medya kullanım sıklığına göre anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Yazma Ortamı Tercihinin Etkisi

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde yazma ortamı tercihinin etkisine yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Yazma Ortamı Tercihinin Etkisi

Yazma Ortamı	N	X	S	sd	t	p
Kalem ile kâğıda yazmak	103	3,7455	0,38490	136	-2,911	0,004
Dijital ortama yazmak	35	3,9566	0,32452			

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 103 öğrenci kalem ile kâğıda yazmayı tercih ederken 35 öğrenci dijital ortama yazmayı tercih etmektedir. Kalem ile kâğıda yazmayı tercih eden öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması 3,74; dijital ortama yazmayı tercih eden öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların ortalaması 3,95’tir. Dijital ortamda yazmayı tercih eden öğretmen adayları kalem ile kâğıda yazmayı tercih eden öğretmen adaylarından sayıca oldukça az olmalarına rağmen yazmaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kalem ile kâğıda yazmayı tercih eden öğretmen adayları ve dijital ortama yazmayı tercih eden öğretmen adayları arasında farklılık olup olmadığını gösteren p değerine göre ise ($p = ,004$) gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma ortamlarına göre dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları arasında “dijital ortamda yazmak” lehine anlamlı bir fark vardır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Yazma Sıklığının Etkisi

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarının yazma sıklığına göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8’de, sınıf düzeylerine göre farklar ise tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Yazma Sıklığının Etkisine Yönelik Tanımlayıcı İstatiksel Puanlar

Yazma Sıklığı	N	\bar{X}	SS
hiç yazmam	9	3,6978	,37848
çok seyrek yazarım	26	3,7983	,33476
ara sıra yazarım	30	3,7812	,41412
sık sık yazarım	16	3,8724	,36714
her zaman yazarım	2	3,9600	,16971

Yukarıdaki tabloda Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sıklıklarına tutum puanları görülmektedir. Tabloya göre, “hiç yazmam” diyen öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutum puanlarının ortalaması 3,69; “çok seyrek yazarım” diyen öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması 3,79; “ara sıra yazarım” diyen öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması 3,78; “sık sık yazarım” diyen öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması 3,87 ve “her zaman yazarım”

diyen öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması 3,96'dır. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde yazma sıklığına göre farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır.

Tablo 9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutumları Üzerinde Yazma Sıklığının Etkisine Yönelik Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,240	4	0,060		
Gruplar içi	10,971	78	0,141	0,426	0,789
Toplam	11,211	82			

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sıklıklarına göre dijital ortamda yazmaya yönelik tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını görmek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda öğretmen adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumları üzerinde yazma sıklıklarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p = ,789$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Teknolojinin gelişimi ve hayatımıza dâhil oluşuyla yazma becerisinde de bir dijital dönüşüm gerçekleşmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada 140 Türkçe öğretmeni adayına Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmış ve uygulama sonuçları öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanma sıklığı, yazma ortamı tercihi (kâğıt, dijital ortam), bağımsız yazma alışkanlığı (günlük, anı, şiir, hikâye), yazma sıklığı (her gün, haftada bir, nadiren, hiç), yazma amacı (ders çalışma, sosyal medya, zevk için, diğer) gibi değişkenler açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmada ilk olarak Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik tutumları üzerinde cinsiyetin etkisi üzerinde durulmuştur. Ortaya çıkan sonuca göre öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik tutumlarında cinsiyet faktörünün herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür. Maden (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının dijital yazma alışkanlıkları üzerinde cinsiyetin etkisi olmadığını tespit etmiştir. Aynı şekilde Sarıkaya (2019) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda da cinsiyet ile dijital yazma arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Çetin (2022) eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farka ulaşmıştır ve erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kız öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ustabulut'un (2021) çalışmasında ise kadın Türkçe öğretmeni adayları dijital ortamda yazmanın daha estetik ve kullanışlı olduğunu ancak göz ve kas sağlığı üzerinde olumsuz etkileri bulunduğunu ve dijital yazmada radyasyondan etkilenildiğini ifade ederken erkek Türkçe öğretmeni adayları derste dijital ortamda not tutmaktan hoşlandıklarını, dijital ortamda yazarken yazmanın doyumunu daha fazla hissettiklerini belirtmişlerdir. Kimi çalışmalarda cinsiyetin "dijital ortamda yazma" üzerinde etkisi görülürken kimilerinde görülmemiştir. Bu durum dijital yazma üzerinde cinsiyetin çok fazla etkili olmadığını düşündürmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik tutumları üzerinde sınıf düzeyinin bir etkisi olmadığıdır. Her ne kadar sınıf düzeyi arttıkça dijital ortamda yazmaya yönelik tutum puanları artmış olsa da bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde Sarıkaya (2019) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık puanlarının öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Ustabulut (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında 2. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarına göre “dijital yazmanın sürdürülebilir yazma alışkanlığını geliştirmede daha etkili olacağını” belirttiklerini dile getirmiştir. Bunların yanı sıra Göldağ ve Kanat (2018) çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinde öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. İlgili çalışmada birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinden düşük olduğu görülmektedir. Her ne kadar Ustabulut (2021) ve Göldağ ve Kanat (2018) çalışmalarında sınıf düzeyinin dijital yazma üzerindeki etkisini ortaya koymuş olsalar da her iki çalışmada sınıf düzeyine göre dijital yazmaya yönelik beceri ve görüşlerinin birbirinin tersi şeklinde olduğu görülmüştür. Bu durum sınıf düzeyinin dijital yazma üzerinde çok fazla bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Bu çalışmada bir diğeri sonuç olarak Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik tutumları üzerinde sosyal medya kullanım sıklığının etkisinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Fakat burada dikkati çeken nokta çalışmaya katılan 60 öğretmen adayının günde 11 saatten fazla sosyal medyayı kullandığını ifade etmesidir. Bu durum öğretmen adaylarının sosyal medyada çok fazla vakit geçirdiklerini göstermektedir. Aşırı derecede sosyal medya kullanımının fiziksel ve ruh sağlığı açısından pek çok olumsuz yanı bulunmaktadır. Cotten’a (2008) göre, sosyal medya bazen üniversite öğrencilerinin refahını doğrudan etkilemese de; öğrencilerin öz kavramı, öz yeterlikleri ve teknolojiyle bağlı olarak okul hayatıyla ilgili yeteneklerini algılamalarını etkileyebilir. Nas ve Göçen (2023) yaptıkları araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla kullandıkları dijital yazma türünün telefon mesajı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcıların daha çok telefonla dijital ortama yazdıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçtan Türkçe öğretmeni adaylarının mesaj yazma uygulamalarını daha çok kullandıkları sonucuna ulaşabilir. Yine aynı çalışmada araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çok azı e-posta yazdıklarını, Word ya da Powerpoint kullandıklarını ve çevrim içi olarak dijital ortamlarda yazdıklarını belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak Türkçe öğretmeni adaylarının sosyal medya kullanımı amacıyla dijital yazmadan yararlandıkları ancak dijital yazmayı genel bir kullanım amacı olarak görmedikleri anlaşılabilir. Öte yandan Çetin (2022) Türkçe öğretmeni adaylarından nerelerde (hangi ortamlarda) yazı yazıldığıyla ilgili görüşlerini aldığı çalışmasında, öğretmen adaylarının daha çok whatsapp, e-mail, sosyal medya, bloglar, google translate, web sayfaları, telegram vb. ortamları kullandığını ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde bahsi geçen ortamların iletişim sağlayan içerikler olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adayları günlük yaşantılarında büyük ölçüde dijital ortama yazmayı kalem ile kâğıda yazmaya tercih etmektedirler. Öğretmen adayları her ne kadar kalem ile kâğıda yazmayı tercih ettiklerini belirtse de öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu gün içinde oldukça uzun süre sosyal medya kullanmaktadırlar. Bu durum aslında günlük yaşamlarının büyük bir kısmını dijital yazma ile geçirdiklerini fakat mesaj yazmanın, gönderi oluşturmanın, içeriklere yorum yapmanın dijital yazma olduğunun farkında olmadıklarını göstermektedir. Lenhart vd. (2008) araştırmasında gençlerin %60’ının elektronik yazıyı gerçek yazı olarak algılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları zihninde dijital ortamda yazıyı gerçek yazı olarak algılamadıkları için kalem ile kâğıda yazma ihtiyacında bulunmaları açıklanabilir. Bu araştırma sonucunda dijital ortamda yazmayı tercih eden

öğretmen adayları kalem ile kâğıda yazmayı tercih eden öğretmen adaylarından sayıca oldukça az olmalarına rağmen yazmaya ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum teknolojiden faydalanılarak yazmanın yazma tutumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ustabulut (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının dijital ortamlarda günlük 3 saatin üzerinde yazı yazanların dijital yazmanın kendileri için çok önemli olduğunu, kendilerine çok keyif verdiğini, özgüvenlerini arttırıp kendilerine büyük keyif verdiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarına dijital yazma becerisi kazandırılırsa yazma alışkanlıklarında da olumlu tutum geliştirecekleri düşünülebilir. Bunun dışında dijital yazma ile yazma ortamı tercihi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik tutumları üzerinde yazma sıklıklarının bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adayları çoğunlukla seyrek yazdıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde yazma sıklığı ile dijital yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat genel olarak yazma sıklığı üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Karadağ ve Kayabaşı (2013) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlığına sahip olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarında birtakım eksikliklere sahip olduğunu kanıtlamaktadır. Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının yazma alışkanlıklarını geliştirmelerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. İşeri ve Ünal (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yazma kaygılarında yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu sonucuna varmıştır. Yazma sıklığı arttıkça yazma kaygıları düşmekte, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısı artmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları yazma becerisine kaygılı yaklaşmaktadır. Bu kaygının azaltabilmemiz ve yazma becerilerinin gelişmesi için Türkçe öğretmeni adaylarına yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır.

Gelişen teknoloji sayesinde dijital yazmaya yönelik pek çok ortam geliştirilmiştir. Günümüzde farklı yazı stillerini barındıran, yazım hatalarını düzelten, not almayı kolaylaştıran pek çok uygulama bulunmaktadır. Bu dijital ortamların Türkçe öğretmeni adaylarına tanıtılması gerekmektedir. Öğretmen adayları dijital ortamda yazmayı büyük ölçüde haberleşme amacıyla cep telefonu aracılığıyla mesaj yazarken kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmen adayları öğretim sürecinde de dijital yazma kullanımına teşvik edilmelidir. Dijital ortamların getirdikleri özellikler bu ortamlarda yazı yazacakların yeni beceriler edinmesini gerektirmektedir. Bu ortamlar için sadece yazma becerisinin geliştirilmesi yeterli olmamakta bunun yanında dijital yetilerin varlığı da önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarına dijital yetilerini geliştirmeye yönelik dersler eğitim fakültelerinde verilebilir.

Yazarlık Katkısı

Bu çalışmaya yazarlar eşit oranda (%50) katkıda bulunmuşlardır.

Etik Kurul Beyanı

Çalışma öncesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik izni (Protokol No: 220102, Karar No: 80, Tarih: 20.06.2022) ve eğitim fakültesinden kurum izni, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sözlü onamları, Dijital Ortamda Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin kullanımı için de ölçek kullanım izni alınmıştır.

Kaynakça

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., Souriyavongsa, T., Tiang, C. D. B. ve Kim, N. O. L. (2011). Improving listening comprehension among Malay preschool children using digital stories. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(14), 159-164.
- Adıgüzel, A., Kumkale, Z. (2018). The effect of digital story preparation program on reading comprehension in English. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 176-186.
- Baştuğ, M., Keskin, H. K. (2017). Kâğıttan dijital yazma tutumu ölçeği güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 7(2), 58-72.
- Çetin, A. S. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarının incelenmesi. *Okuma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 253-274.
- Göldağ, B., Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *International Journal of Social Science*, 70(1), 77-92. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7736>.
- Gündüz, N. (2019). Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K., Ünal, E., (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Karadağ, R., Kayabaşı, B. (2013). “Neden yazı yazmıyoruz?": sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Özbay M. (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (ss. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A., & Rankin, A. (2008). *Writing technology and teens. Pew Internet & American Life Project*. The National Commission on Writing.
- Maden, S., Banaz, E., Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112.
- Nas, F., Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112.
- Özkaya, P. G. (2017). Bilgi teknolojilerine dayalı hikâye anlatımıyla öbek-anlam ilişkisinin kavranması. Yayınlanmamış doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özkaya, P. G., Coşkun, M. V. (2019). The effect of understanding phrase-meaning relationship through digital storytelling on academic achievement and retention. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 200-236. doi: 10.29329/epasr.2019.208.10
- Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444. Doi:10.9779.pauefd.684858
- Tatlı, Z., Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Türe Köse, H. B. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2019). Milli Eğitim Bakanlığı.

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi. <https://tyc.gov.tr/sayfa/anahtar-yetkinlikler-ifcbc98de-547c-4f58-a4ca-e29fc8eba4e8.html> adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 300-311. Doi: 10.18026/cbayarsos.889022

05. Çağdaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Estetik Ölçütler Bakımından İncelenmesi: TRT Çocuk Dergisi Örneği¹

Nadiye KAPLAN²

Ali Fuat ARICI³

APA: Kaplan, N. & Arıcı, A. F. (2024). Çağdaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Estetik Ölçütler Bakımından İncelenmesi: TRT Çocuk Dergisi Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 87-113. DOI: 10.29000/rumelide.1439586.

Öz

Bu çalışmada çağdaş çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan TRT Çocuk Dergisi'ni estetik ölçütler doğrultusunda incelemek ve ölçütlere uygunluğunu ortaya koymak hedeflenmiştir. Bilindiği üzere çocuk edebiyatı eserleri; çocukları pek çok yönden olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğinden bu ürünlerin onlar için yeterliliklerini ve uygunluklarını sorgulayacak çeşitli ölçütlere ihtiyacı vardır. Bu doğrultuda "Estetik Ölçütler", Buket Dedeoğlu Orhun'un 2019 yılında yürüttüğü doktora tezi çalışmasında alan uzmanlarının görüşleri neticesinde ortaya konulmuştur. Nitelikli bir çocuk edebiyatı yapıtının taşınması gereken özelliklerden oluşan bu ölçütler, çocuk edebiyatı eserlerinin hem dış yapı hem de içyapı özelliklerini içerisinde barındıran zengin bir listeden oluşmaktadır. İncelemeye tâbi tutulmuş olan TRT Çocuk Dergisi ise yıllardır yayın hayatına devam eden içerisinde çocukların ilgilerini çekebilecek çeşitli etkinlikler, uygulamalar, oyunlar ve görseller olmak üzere; röportaj, gezi yazısı gibi bilgilendirici metinler ve hikaye edici, şiir gibi farklı metin türleriyle donatılmış olan bir dergidir. Çalışmada derginin 2021 yılında çıkmış olan tüm sayılarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda yürütülen çalışmada ise derginin o yılda yayımlanan 12 sayısı (ocak ayından aralık ayına) estetik ölçütlerdeki maddelere uygunluğu bakımından incelenmiştir. Araştırma süreci nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıyla yürütülmüş ve elde edilen veriler estetik ölçütler kontrol listesine göre sınıflandırılmış bulgular metinlerdeki örneklerle sunulmuştur. Çalışma neticesinde ise TRT Çocuk Dergisi'nin estetik ölçütlere uygun olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Estetik ölçütler, TRT Çocuk Dergisi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Çağdaş Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Estetik Ölçütler Bakımından İncelenmesi: TRT Çocuk Dergisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %2

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439586

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² YL, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü / MA, Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences (İstanbul, Türkiye), nadiyekaplan9@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0009-1860-1705, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossreff Funder ID:** 501100006560

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD / Prof., Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education (Muğla, Türkiye), aricalifuat@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0980-0824, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossreff Funder ID:** 501100006560

Examining Contemporary Children's Literature Works in Terms of Aesthetics Criteria: The Example of TRT Children's Magazine⁴

Abstract

In this study, it is aimed to examine TRT Children's Magazine, one of the contemporary children's literature products, in line with aesthetic criteria and to reveal its compliance with the criteria. As it is known, works of children's literature; Since these products can affect children positively or negatively in many ways, various criteria are needed to question their adequacy and suitability for them. In this regard, "Aesthetic Criteria" was put forward as a result of the opinions of field experts in Buket Dedeoğlu Orhun's doctoral thesis study conducted in 2019. These criteria, which consist of the characteristics that a qualified work of children's literature should have, consist of a rich list that includes both the external structure and internal structure of children's literature works. TRT Children's Magazine, which was subject to review, has been published for years and contains various activities, applications, games and visuals that may attract the attention of children; It is a magazine equipped with informative texts such as interviews, travel articles, and different text types such as narrative and poetry. All issues of the magazine published in 2021 are included in the study. In the study carried out in this direction, the 12 issues of the magazine published in that year (from January to December) were examined in terms of their compliance with the items in the aesthetic criteria. The research process was carried out with a case study, which is one of the qualitative research methods, and the data obtained were classified according to the aesthetic criteria checklist, and the findings were presented with examples in the texts. As a result of the study, it was determined that TRT Children's Magazine met the aesthetic criteria.

Keywords: Children's Literature, Aesthetic Criteria, TRT Children's Magazine

Giriş

Çocuk, kendine özgü bir hayal gücü ile donatılmış; bilişsel, fiziksel, kişisel ve dilsel gelişim süreçleri her yaşta farklılaşan bu sebeple de eğitsel açıdan nitelikli edebî ürünlere ihtiyaç duyan bir varlıktır. Gelişim alanlarında, hayal gücünü sınırlamayan, düşünce dünyasının gelişimini karşılayacak ürünlerin başını çocuk edebiyatı eserleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda her dönemde gelişim alanlarının farklılaşması nedeniyle çocuk edebiyatı ürünlerinin estetik bir bütünlük oluşturması oldukça önemlidir. Çünkü çocuk edebiyatı eserleri, bu alanları olumlu etkileyebilmekte, sanatsal duyarlılık kazandırmakta ve çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır.

Çocuk edebiyatının temel noktasını oluşturan "çocuk" kavramı bu edebiyatın sınırlarını oluşturmada ve niteliklerini ortaya koymada önem arz etmektedir. Püsküllüoğlu (2012, 491) çocuğu, "Anne karnında ya

⁴ **Statement (Thesis/Paper):** This article was produced from the master's thesis titled "Analyzing Contemporary Children's Literature Works in terms of Aesthetic Criteria: TRT Çocuk Magazine" was produced from his master's thesis.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 2
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 13.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439586
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

da bebeklik çağı ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan.” olarak genel manada açıklamıştır. Arıcı’ya (2018, 1) göre ise çocukların, kendilerine has gelişim özelliklerine sahip, bununla birlikte ilgi alanları ve algılarına göre tepkilerde bulunan aynı zamanda da meraklı ve öğrenmeye açık varlıklar olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda çocuk edebiyatına baktığımızdaysa TDK’nin sözlüğünde (2011, 557) “Çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşılayan, eğitici bir edebiyat türü.” şeklinde açıklandığını görmekteyiz.

Lukens, Smith ve Coffel (2021, 6-7) çocuk edebiyatının yetişkinler için oluşturulan edebiyattan farklı olduğunu fakat çocuk edebiyatının, yetişkin edebiyatında bulunan karmaşıklık, tını, iç görü, zekâ ve sanatsallık gibi öğelere sahip olabileceğini belirtmektedir. Şirin (2021, 45) bu farklılığın sebeplerini çocuk edebiyatının dil, konu, içerik ve anlatım bakımından çocuğa göre olmasına ve çocukların yetişkinlerden farklı bir algılama şekline sahip olmasına bağlamaktadır. Sınar (2006, 175) ise çocuk edebiyatının kapsamını şu şekilde belirtmektedir:

“Çocuk edebiyatı, iki yaştan başlayarak ergenlik dönemine kadar geçen süreçte çocukların hayat tecrübeleri, ilgi, ihtiyaç, gelişim ve algılama düzeylerine uygun olan bütün nitelikli (estetik ve edebî) metinleri kapsar. Bu metinler içinde bilmece, tekerleme, destan, efsane, masal, şiir, hikâye, roman, anı, biyografi, mektup, gezi yazısı, deneme, sohbet, makale, tiyatro, gazete ve dergiler yer alır.”

Sınar’ın (2006, 175) belirttiği üzere farklı metin türlerinden meydana gelen çocuk edebiyatı ürünleri MEB (2019, 17) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üçe ayrılmakta aynı zamanda ders kitaplarında yer alacak metin türleri farklı sınıf düzeylerine göre ayrılmaktadır. Bu noktada dergiler, farklı birçok öge ve metin türünü içermesi, çocuklara değişik konularda ve türlerde okuma deneyimi yaşatması bakımından önemli bir konumda yer almaktadır.

Doğan’ın (2011, 371) tanımıyla “Belirli aralıklarla çıkan, çeşitli yazı, şiir, resim vb. malzeme ile oluşturulan süreli yayım, mecmua, risale, mevkute,” anlamına gelen dergiler, tüm bunlarla dergiler çocuğa her sayı ya da bölümde keşfedebileceği yeni metin türleri de sunmuş olur. Bununla birlikte süreli yayınlar olması Kıbrıs’ın da (2006, 263) belirttiği üzere çocuklar üzerinde okumaya teşvik etme, kültürel ve yazınsal beğeni oluşturma, günlük okuma yapma ve günceli takip etme gibi faydalar sunabilmektedir.

Aytekin (2016, 262) ise çocuk gazete ve dergilerinin yararlarını şu şekilde açıklamıştır:

1. “Yazı yazma ve konuşma sırasında dilin iyi kullanılmasına katkı sağlar.
2. Güncel olaylar hakkında bilgi edinirken aynı zamanda diğer türlerle ilgili yazıları da okuyarak bilgisini arttırmasına katkı sağlar.
3. Çocukların özel ilgi alanlarını keşfetmesine ve bu ilgilerini geliştirmesine yardımcı olur.
4. Bir yandan okuma alışkanlığı kazandırırken diğer yandan da çocuğun düşünmesine aracılık eder.
5. Yazı yazma, resim çizme, karikatür yapma gibi etkinliklerle çocukların yaratıcı yanlarını fark etmelerine izin verir.
6. Çocuklara okuma, yazma, düşünme ve yorumlama imkanı verir.
7. Çocuklar birlikte çalışma, sorumluluk alma ve araştırma yapmayı öğrenirler.
8. Gazete ve dergiler çocuklara estetik duygusu kazandırır.
9. Çocukların kendilerini tanımalarına, kimlik gelişimine, ailesine ve çevresine karşı daha duyarlı olmasına yardımcı olur.”

İnsanların hayatları süresince, güzeli arama ve meydana getirme gayesi edebiyatta estetik beğenin önemszenmesine neden olmaktadır (Koç, 2005, 111). Bu doğrultuda Timuçin (2017, 15) güzelliğin gerçek anlamda sanatta ortaya çıkabileceğini ve yoğunlaşacağını belirtmektedir. Coşkun ve Çetinkaya' ya (2020, 257) göre ise edebi metinler estetik duygunun somut yansıtmasını oluşturmaktadır. Güzellik kavramıyla açıklanan estetik kavramıysa "Güzelliği ve güzelliğin kişi üzerindeki etkilerini inceleyen felsefe dalı, bediiyat." ve "İnsanda güzellik duygusu uyandıran, bedii: Estetik görünüş." olarak tanımlanmaktadır (Topaloğlu, 2014, 390). Estetik süje, estetik obje, estetik değer-güzel ve son olarak estetik yargı daestetigi oluşturan unsurlardır (Tunalı, 1998, 20-21).

Şimşek (2014, 15-16) çocukların yaradılıştan güzellik duygusuna sahip olmaları sebebiyle, güzel bir nesne, ses ya da bir durumun üzerlerinde bir merak unsuru oluşturmasını sağladığını belirtmektedir. Bununla birlikte Otmar ve Erdem (2019) çocukların estetik bakış açısına sahip yapıtlarla karşılaştırılmasının gelişimleri adına önemli olduğunu belirtmektedir. İşcan, Efendioğlu ve Ada, (2007, 68)'ya göre de estetik ile bireyler hayal güçlerini geliştirebilir bu sayede de estetiğin önemini anlar ve estetik duyarlılığını geliştirir. Kanter (2014, 572)'e göre de çocuk yapıtları meydana getirilirken edebiyatın sanatsal yönü ve estetik önemszenmelidir.

Estetik bakış açısından yoksun olan bir eser, çocukların sanatsal gelişimini desteklemede de yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple oluşturulacak olan eserlerin ve mevcut yapıtların estetik ölçütler bakımından incelenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Orhun (2019) çalışmasında alan uzmanlarıyla çocuk edebiyatı eserlerinin taşınması gereken nitelikleri bir araya getirmiştir. 11 ana başlıktan oluşan bu ölçütler şu şekildedir:

1. Eser çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalı.
2. Eserin dili güçlü olmalı.
3. Eserin konusu, kurgusu nitelikli olmalı.
4. Eser çocuğa düşünme becerisi kazandırmalı.
5. Eserin dış yapı özellikleri nitelikli olmalı.
6. Eser çocuğun dil becerilerinin kazandırılmasına destek olmalı.
7. Eser dil, anlatım, konu, biçim vb. özellikler açısından tutarlı olmalı.
8. Eser sanat algısı oluşturmali.
9. Eser türüne özgü özellikler taşımali.
10. Eserin öğretici yönü olmalı.
11. Eser ideolojik söylemlerden uzak olmalı (Orhun, 2019, 24).

Çocuk, estetik açıdan güzel ve nitelikli bir metin ile karşılaştığında öncelikle eserin sanatsal değerinin farkına varacak ve düşünmeye başlayacaktır. Böylece kimi zaman okuduklarını ve gördükleri yorumlayacak kimi zamanda bunları sorgulayacak bazen ise eleştirecektir. Ona bu duyarlılığı sağlayacak olan öncelikle edebiyatın sanatsal yönünü unutmayan yani estetik özelliklerini yansıtan eserler olacaktır.

Estetik olarak nitelikli yapılandırılmış bir eser ile çocuğun sanatsal açıdan diğer eserlere bakışı da geliştirilmiş olacaktır. Doğru ve çocuğa uygun oluşturulmuş bir eser ile çocuk farklı metinlere de kazanmış olduğu estetik duyarlılıkla bakabilecektir. Bir eseri estetik kılan nitelikleri kavrayacak ve böylece sanatsal açıdan gelişmiş eserleri seçebilecek yetileri edinmiş olacaktır. Bu becerileri kazanması ile sanata karşı duyarlı bir birey olarak yetişecektir.

Estetik bakıştan uzak bir eser, çocukların sanatsal gelişimini desteklemede de yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda meydana getirilecek yeni eserlerin ve mevcut yapıtların estetik ölçütler bakımından incelenmesi ve değerlendirilmesi oldukça önem kazanmaktadır. Çocuk edebiyatı eserlerinin niteliğini sorgulanmasında ve estetik açıdan değerlendirilmesinde belli ölçütlerin bulunması ve yazınların bu ölçütlere göre değerlendirilmesi çocukların edebiyatın sanatsal yönünü göz önünde bulundurulması edebî eserlerin sanatsal değerinin gözetilmesi bakımından oldukça değerlidir. Yapılan bu araştırma ile de tüm bunlar gözetilerek çocuk dergileri estetik ölçütler bakımından incelenmiş ve uygunluk durumu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Merriam (2018, 40)'a göre sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesiyle gerçekleştirilmektedir. Yıldırım ve Şimşek'in (2018, 73) de belirttiği gibi bir durumun ayrıntılı araştırılması ve elde edilen sonuçların ortaya konulmasını amaçlayan bir yöntemdir. Durum çalışması araştırması, araştırmanın gerçek bir yaşam, sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, 97). Bu çalışmada dergilerin içeriği, belirlenen ölçütlere göre detaylı ve derinlemesine incelenmiş ve mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmada inceleme nesnesi olarak çocuk edebiyatında eser veren dergiler tercih edilmiştir. Dergilerin tercih edilme sebebi yapılan çalışmalara bakıldığında estetik ölçütlerin öncesinde dergiler üzerinde incelenmemesi, bir çalışma yürütülmemiş olması ve dergilerin içeriğinde farklı yazınsal türleri barındırması olmuştur. Araştırma için estetik ölçütler bağlamında dergiler ile çalışılmaya karar verilmesinden sonra bu amaçla farklı çocuk dergilerinin içeriği incelenmiştir. İncelenen çocuk dergilerinden hâlâ yayın hayatına devam eden "TRT Çocuk Dergisi" tercih edilmiştir. Bu kapsamda incelenecek olan dergiler 2021 yılında yayımlanan sayılar ile sınırlandırılmıştır.

İncelenecek dergiler için 2021 yılında çıkarılan sayılara ilişkin bilgiler şu şekildedir:



Genel Yayın Yönetmeni: Hatice Özdemir Tülün

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Nihat Kaşıkçı

Editör: Dr. Fatma Hazan Türkkol

Yardımcı Editör: Fadime Yüceyaltırık

Sanat Yönetmeni: Reyhan Cerit Bala

Grafik Tasarım: Serhat Batur Karadeniz

Resim 1: TRT Çocuk Dergisi Ocak 2021 Kapağı

Veri Toplama Aracı

İnceleme nesnesi olarak belirlenen dergilere basılı yayımlanan dokümanlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Ulaşılan dokümanlar incelenerek veriler elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018, 189) doküman incelemesinin araştırılması hedeflenen olgularla ilişkin bilgilerin analizinden meydana getirildiğini belirtmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın inceleme nesnesi olarak dergiler tercih edilmiş bu doğrultuda ilk olarak hali hazırda yayın hayatına devam eden süreli çocuk edebiyatı dergileri incelenmiştir. İncelenen dergilerden TRT Çocuk Dergisi ile çalışmaya karar verilmiş bununla birlikte 2021 yılı itibarıyla çıkarılan tüm sayılar (12 sayı) araştırmanın nesnesi konumuna getirilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalarla açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018,239). Bu doğrultuda çalışmada verilerin analizi için Orhun (2019) 'un estetik ölçütler listesindeki 11 ana ölçüt ve 42 alt başlıktan oluşan maddelerin uygunluk durumu her bir maddde için ayrı ayrı çıkarılıktan sonra dergilerden alınan alıntılarla başlıklar hâlinde raporlaştırılmıştır. Ayrıca "evet", "kısmen" ve "hayır" durumlarından hangisine ait olduklarına göre bir tablo oluşturularak sunulmuştur. Bunun neticesinde ulaşılan toplam durumlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği

Çalışma için öncelikle inceleme nesnesi olabilecek çocuk edebiyatı dergileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda farklı dergilerden örnek sayılar incelenmiştir. Dergilerin yayın durumu, içerik özellikleri, estetik ölçütlerin incelenebilirliği gözetilerek TRT Çocuk Dergisi tercih edilmiştir. TRT Çocuk dergisinin öncelikle 2017 ve 2018 yıllarına ait sayılar içerik bakımından taranmış yer alan metinlerin estetik ölçütler bakımından değerlendirmeye uygun olup olmadığı incelenmiştir. Ancak ilerleyen yıllardaki sayılara bakıldığında bölümlerde değişiklikler olduğu görülmüş bazı kısımlar çıkarılırken yeni bölümlerin de eklendiği sonucuna ulaşılarak incelenecek olan tüm sayılarda aynı bölümlerin yer almasının elde edilecek verileri değerlendirme noktasında daha güvenilir sonuçlar vereceği düşünülerek günümüze daha yakın sayıların yayımlandığı 2021 yılındaki 12 dergi inceleme için seçilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler uzman görüşleri doğrultusunda bulgulara taşınmıştır. Bu doğrultuda incelenen dergilerdeki bulgular ölçüt maddelerinin sıralanışına göre alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular

İncelenen 12 dergiden elde edilen bulgular, estetik ölçütlere göre sınıflandırılmıştır.

Çocuğun Gelişimine Uygun Olma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Bu ölçüte ilişkin alt başlıklar ve onlara dair bulgular şu şekildedir:



Elde edilen verilerde ocak, şubat, mayıs, haziran, temmuz, ağustos ve ekim ayı sayılarının duyuşsal, bilişsel, dil ve kişilik gelişimine uygun olduğu görülmüştür. Mart, eylül ve aralık sayılarında duyuşsal gelişimin, nisan sayısında ise kişilik gelişiminin kısmen uygunluk gösterdiği bulgulanmıştır. Uygun bulunan ifadeler şu şekildedir:

1. Duyuşsal Gelişim:

a. Eser değerleri kazandırır:

Ocak: Yardımseverlik, sevgi, paylaşma, çalışkanlık, duyarlı olma.

“Küheylan’ım hem benim biricik arkadaşım hem de bir yerden bir yere giderken üstüne binip yolumu kolaylaştırmamı sağlayan yoldaşımdı (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk, s. 12).”

“Tarihimizdeki büyük bilim insanlarını unutmadan, bugünün teknolojisiyle bilim yolundaki ilerleyişimizi yeni yılda da sürdürme hedefi de benden! (2021 Yılında Neler Yapacağım? s. 25).”

Şubat: Yardımlaşma, duyarlı olma, çalışkanlık, vatanseverlik, iyilik.

“Karabük’te, Gençlik ve Spor Bakanlığınca başlatılan gönüllü etkinlik kapsamında koronavirüs salgını sürecinde evde kalıp kitap okumak isteyenlere kitap götürülüyor (Can’ın Ekranı, s. 2).”

“En önemli ve feyizli görevimiz, milli eğitim işleridir. Milli eğitim i(ş)lerinde mutlaka muzaffer olmak lazımdır. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu surette olur.’ Mustafa Kemal ATATÜRK (Atamdan Hatıralar, s. 8)”

Mart: Yardımlaşma, duyarlı olma, çalışkanlık, vatanseverlik, iyilik, kardeşlik, paylaşma, saygı, sevgi, çalışkanlık.

“Halkı da davet edelim. Onlar da içsinler. Hayvanlara da su vermeyi unutmayalım (El-Cezeri, s. 32).”

“Gazi Mustafa Kemal’in önderliğinde verilen bu şanlı mücadele, Türk milletinin verdiği en büyük direnişlerden ve kazandığı en büyük zaferlerden biri olarak tarihe adını altın harflerle yazdırdı (Büyüteç/Gelibolu Yarımadası, s. 28).”

Nisan: Kardeşlik, paylaşma, sevgi.

“Hepimiz birbirimizi düşünürüz (Doğadan Sesler/ Karınca, s. 39).”

“Ekonomik sıkıntıların çok fazla olduğu bir dönemde böyle bir binanın okul olarak tasarlanmış olması, Cumhuriyetimizin kurucularının eğitim öğretime ve çocuklara ne kadar önem verdiğini göstermesi açısından çok çok önemli (Büyüteç/Gazipaşa İlkokulu, s. 28).”

Mayıs: Yardımseverlik, sevgi.

“ ‘Ben de kendi bahçemi yapmak istesem yardım eder misiniz?’ ‘Elbette!’ (Teknoloji Tutkunları, s. 5)”

“Ailemizi çok seviyoruz (Bul Bakalım/Aile Bulmaca, s. 46).”

Haziran: Güzellik, çalışkan, duyarlı olma, sevgi, yardımlaşma, vatanseverlik.

“Enerji harcarken israf etmemek, ihtiyacımız kadarını kullanmak için de çaba gösteriyoruz. Çünkü biliyoruz ki boşa harcanan her enerji, dünyamızın ve çevremizin biraz daha fazla zarar görmesine sebep oluyor (Doğa Ajandası/Doğaseverin Tasarruf Notları, s. 35).”

“23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramımızda bize unutulmaz bir gösteri sunan SOLOTÜRK aklımdan çıkmadı. Uzun bir araştırmaya giriştim. Türk Hava Kuvvetlerini, o muhteşem gösteriyi yapan pilotların eğitimlerini, güzel ülkemiz için ne kadar önemli olduklarını, uçaklarını, neden ‘Kartal’ olarak isimlendirildiklerini öğrendim. 1 Haziran Türk Hava Kuvvetlerinin Kuruluşu’nu kutlarken bizi bulutlara çıkaracak bilgileri ekranımdan paylaşıyorum (Can’ın Ekranı, s. 2).”

Temmuz: Duyarlı olma, çalışkanlık, vatanseverlik, iyilik, kardeşlik, paylaşma, sevgi.

“Köpekler uzun yıllardan beri insanların hem dostu hem de yardımcısı olmuştur (Meraklı Dodo, s. 44).”

“‘Bir ulus, sınıksız birbirine bağlı olmayı bildikçe yeryüzünde onu dağıtabilecek bir güç düşünülemez.’ Mustafa Kemal ATATÜRK (Atamdan Hatıralar, s. 8).”

Ağustos: Yardımlaşma, çalışkanlık, iyilik, duyarlılık.

“Zehra ve Ayşe kızlarım yardım ettiler de teleskobumu kurdum (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/Yıldızlar Yanımızda, s.12).”

“Ramazan Bayramı, karne günü, Kurban Bayramı... Son aylarda 3 önemli günde büyüklerimden harçlık aldım (Kapak Dosyası/Param Birikti, Şimdi Ne Yapacağım? s. 16).”

Eylül: Dergide sevgi, duyarlılık, çalışkanlık, yardımlaşma.

“Bu okulun hedefi, hangi mesleği seçerlerse seçsinler öğrencilerinin doğayı seven insanlar olmasını sağlamak (Kapak Dosyası/Bu Okullar Çok Farklı, s. 17).”

“Yine bekleriz. Ne zaman istersen. Sevimli kedini de getirmeyi unutma (Osmanlı Sanatçıları, s. 32)!”

Ekim: İyilik, kardeşlik, duyarlılık, çalışkanlık, vatanseverlik, paylaşma yardımsever olma.

“Motivasyon kaynağım dostluğa ve iyiliğe olan inancımdı (Mikrofon Kahramanda, s. 40).”

“Bu ay, güzel ülkemiz için çok önemli bir günü kutluyoruz: 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı. Evlerimize, okullarımıza, sınıflarımıza, bayraklar asıyoruz. Büyük bir coşkuyla tarih kitaplarımızı açıyoruz, ellerimizde bayraklarla buluşup sevinçle haykırıyoruz: YAŞASIN CUMHURİYET (Kapak Dosyası/Yaşasın Cumhuriyet, s. 16)!”

Kasım: Duyarlılık, çalışkanlık, yardımseverlik, saygı.

“83’üncü ölüm yıl dönümünde Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu, Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ü saygıyla anıyoruz (Atamdan Hatıralar, s. 8).”

“Hoş geldin evlat. Benim adım da İbrahim. Aç mısın? Önce yemek ikram edeyim mi sana (Osmanlı Sanatçıları, s. 30)?”

Aralık: Sevgi, yardımlaşma, çalışkanlık, iyilik, arkadaşlık.

“Haydi, gel şimdi sana yardım edeyim de bilgisayarını daha güvenli hale getirelim (Teknoloji Tutkunları, s. 5).”

b. Eser yaşama ilişkin olumlu bakış açısı kazandırır:

Ocak: “Dur üzülme hemen Bir çaresini buluruz (Teknoloji Tutkunları, s. 4).”

Şubat: “Ulaşımında da robotlar kullanılacak. Sürücüsüz arabalar sayesinde seyahat ederken rahat rahat etrafı seyredebileceğiz (Teknoloji Tutkunları s. 4).”

Mart: “Artık herkes kâğıda, kitaba kolaylıkla ulaşabiliyor. Teknoloji güzel şey doğrusu (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/Ne Çok Kitap Var, s. 13).”

Nisan: “ ‘Küçük hanımlar, küçük beyler! Sizler hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı, istikbal ışığısınız. Memleketi asıl ışığa boğacak olan sizlersiniz. Kendinizin ne kadar önemli, değerli olduğunuzu düşünerek ona göre çalışınız. Sizlerden çok şey bekliyoruz.’ Mustafa Kemal ATATÜRK (Atamdan Hatıralar, s. 8)”

Mayıs: “Ayrıca gelecekte insanlar uzayda yaşamı araştırırken bu teknolojiler çok işe yarayacak. Şimdiden ISS Uzay İstasyonu’nda kendi yiyeceklerini yetiştirme çalışmaları yapıyorlar (Teknoloji Tutkunları, s. 5).”

Haziran: “Şehrimiz çok güzel. Bak bu dergi, ülkemizin bütün şehirlerinde okunuyor. Okuyan her çocuk için kendi şehri ne kadar güzeldir. Ağaçları güzeldir, çiçekleri, yolları, okulları (Mikrofon Kahramanda, s. 40)...”

Temmuz: “Keçileri, dağları, çiçekleri çok seviyorum. Onlarla ilgilenmek benim için büyük bir zevk. Bir köyde, doğanın içinde yaşadığım için mutluyum (Mikrofon Kahramanda, s. 40).”

Ağustos: “Köyde yaz akşamları da bir başka oluyor. Ne kadar keyifli bir gündü değil mi (Teknoloji Tutkunları, s. 4)?”

Eylül: “Neşesi bol bir buluşma oldu. Pek mutluyum (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/Evimizden Buluşmak, s. 13).”

Ekim: “Neyse ki gezegenimiz için yapabileceğimiz bir şeyler hala var (Kitapçının Kedisi/Dünyayı Değiştirebilirsin, s. 21).”

Kasım: “Tabii merak etme Selin buluruz onu hemen (Teknoloji Tutkunları, s. 4).”

Aralık: “Sanırım bu sanatı öğrenmek için büyümem gerekecek. Fakat şimdilik tanımak da beni çok mutlu etti (Osmanlı Sanatçıları, s. 32).”

c. Eser çocuğun hayal kurmasını sağlar:

Ocak: “Bir de origami öğrenmek istiyorum. Tahtadan yaptığım balıklar vardı ya! Şimdi de kâğıttan balıklar yapmak istiyorum (Mikrofon Kahramanda, s. 43).”

Şubat: “Bilim dünyasına yaptığımız her katkı da yüzyıllar sonra başka bilim insanlarının çalışmalarına ilham olacak. Hem belki onların arasında da yerinde duramayan birileri olur (Mikrofon Kahramanda, s. 41).”

Mart: “Bir hayal et bakalım: Kitaplığındaki bir kitabın elle kopyasını yapman ne kadar vaktini alır (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/ Ne Çok Kitap Var, s. 13)?”

Nisan: “Çınar ağacının kocaman gövdesine, uzayan dallarına baktığımızda yüzlerce yıldır neler yaşadığını, neler gördüğünü gölgesinde hayal etmek de mümkün (Gezdim Gördüm Yazdım/Yalova, s. 10).”

Mayıs: “Yani bizim geceleri minicik birer nokta olarak gördüğümüz yıldızların ne kadar büyük olabileceğini bir hayal etsene (Tel Ali’nin Kelimeleri/Yıldızlar Arasında, s. 22)!”

Haziran: “Desenize yakında gökyüzü uçan arabalarla dolacak çocuklar (Teknoloji Tutkunları, s. 5).”

Temmuz: “Bizler de büyüyüp birer bilim insanı olarak bu çalışmaların içinde yer alabiliriz (Can’ın Ekranı, s. 3).”

Ağustos: “Evet, kim bilir okyanusların derinliklerinde bizim göremediğimiz daha neler vardır neler (Teknoloji Tutkunları, s. 4)?”

Eylül: “Şimdi düşünün, siz nasıl bir okul tasarladınız (Kapak Dosyası/Bu Okullar Çok Farklı, s. 19)?”

Ekim: “Hiç dolu yağdığını gördünüz mü? Ben en son gördüğümde yuvamın önü ceviz büyüklüğünde buz taneleri ile dolmuştu (Meraklı Dodo, s. 44).”

Kasım: “Her birini tanıtırken okurlarımızın ne kadar çok seveceğini hayal ediyorum (Mikrofon Kahramanda, s. 41).”

Aralık: “Anılarımı hızlıca canlandırmak için şu kapağı açmam yeterli... Şimdi ilkokuldayım... Öğretmenim ödev veriyor (Meraklı Dodo, s. 45)...”

d. Eser çocuğun empati kurmasını sağlar:

Ocak: “Okuryazarlıkla medyanın ne ilgisi var?’ dediğinizi duyar gibiyim. Haklısınız! (Kapak Dosyası/Medya Okuryazarlığı, s. 17).”

Şubat: “Şey, haklı tabii. Biraz dursam, arkadaşlarımla birlikte düşünsem daha iyi olacak (Mikrofon Kahramanda, s. 41).”

Nisan: “‘Evet Kerim, çok haklısın. Şimdilerde de çevrim içi oyunlarda bir aşamayı başarinca diğer aşamaya geçiyorsun. Ben çocukken de pek çok oyun böyleydi.’ (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/ Benimle Oynar Mısın? s. 13).”

Mayıs: “İnanması zor olsa da elindeki araçlara bakınca haklısın galiba (Osmanlı Sanatçıları, s. 30).”

Haziran: “‘Çok haklısın anneanne.’ (Mikrofon Kahramanda, s. 41)”, “Bu çok iyi bir fikir (Mikrofon Kahramanda, s. 41).”

Temmuz: “Hımm! Çok mantıklı. Neden olmasın (Teknoloji Tutkunları, s. 4)?” “Ben de böyle düşünüyorum Heidi (Mikrofon Kahramanda, s. 40).”

Ağustos: “Evet, ne güzel bir öneri. Böylece onların sağlığını da korumuş olabiliriz (Mikrofon Kahramanda, s. 41).”

Ekim: “‘İşin içinden çıkamadım. Nasıl çözeceğimi bilemiyorum.’ ‘Çok haklısın. Zor iş!’ (Teknoloji Tutkunları, s. 4)”

Kasım: “‘Zaman değişti evladım!’ dedim ama daha derken pişman oldum. Bu daha da kafa karıştırıcı oldu. ‘Nasıl değişti? Şimdi de zaman var, saatler var, hem de çeşit çeşit!’ diye sordu Kerem. Eeee! Haklı çocuk (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/Sesleri Nerede Kaydedereziz? s. 12)!”

e. Eser samimidir:

Ocak: “Kedigillerin en heybetlisi en büyüğü ve en güçlüsüyle tanışmaya hazır mısın? Önce kartopu oynamak istemeni anlıyorum tabii (Doğadan Sesler/Sibirya Kaplanı, s. 40).”

Şubat: “Bunu sen kesin bilirsin! Bu ay sana, içinde en sevdiğim rengin geçtiği bir atasözü soruyorum (Tel Ali'nin Kelimeleri, s. 22).”

Mart: “Mutlu olunca kalp atışlarımızın hızlandığını hissederiz, yerimizde duramaz zıp zıp zıplamak isteriz. Bazen ayağa fırlar bazen el çırpırız. Bazen de ailemiz, arkadaşlarımız ve yanımızda kim varsa ona sınımsız sarılırız (Kapak Dosyası/Dünya Mutluluk Günü, s. 16).”

Nisan: “Merhaba sevgili arkadaşlar. Sizlerle bir sırrımı paylaşacağım (Osmanlı Sanatçıları, s. 30).”

Mayıs: “Haydi, malzemeleri hazırlayıp sen de bize katıl. Orman güzelliğini odamıza getirelim (Sürpriz Kutusu/Ormanını Tasarla, s. 42).”

Haziran: “Halkaların sayısı ağacın yaşını nasıl gösteriyorsa kabuğumdaki halkalar da benim yaşımı söyler. Dur! Sen saymadan ben söyleyeyim, bu sene 100 yaşına girdim (Doğadan Sesler/Kara Kaplumbağası, s. 39).”

Temmuz: “Siz Hayri'ye güvenin! Çok eğlenceli oluyor. İsterseniz fotoğraf da çekebilirsiniz. Size örnek olması için bir gezimin notlarını paylaşıyorum (Kapak Dosyası/Dopdolu Yaz Tatili, s. 19).”

Ağustos: “PİRİNÇ İLE BULGUR Bir masal kitabı başlığı gibi geliyor değil mi? Bu ay pilavlardan tanıdığımız pirinç ve bulguru konuk ediyoruz. ‘Pilavı çok severiiiiim!’ diyenlerdeniz haydi, ilginç bilgiler ve unutulmaz çizimlerle dosyamız sizin için hazır (Sağlıklı Besleniyorum/Pirinç ile Bulgur, s. 36).”

Eylül: “Ah böyle zamanlarda iki ayakkabım bir ayağa giriyor. Sonra da ara ki bulasın diğer ayakkabıyı. Tamam, biliyorum böyle değildi bu deyim. Ama ben telaştan ne dediğimi biliyor muyum (Nasreddin Hoca'yla Zamanda Yolculuk/Evimizden Buluşmak, s. 12)?”

Ekim: “Biz sevimli deniz canlılarıyla tanıştığın için heyecanlı mısın? Biz çok heyecanlıyız (Doğadan Sesler/Deniz Samuru, s. 38)!”

Kasım: “Canım Boncuk! Seni çok özledim! Bir daha inemeyeceğin ağaçlara tırmanma olur mu? Çok teşekkürler arkadaşlar (Teknoloji Tutkunları, s. 4)!”

Aralık: “Bazı kokuların size çocukluğunuzu ya da bir anınızı hatırlattığı oldu mu? Ben eski sandığımı ne zaman açsam aklıma hep ilkokul anılarım gelir (Meraklı Dodo, s. 45).”

f. Eser çocuğu şiddete yöneltmez:

Dergilerin hiçbir sayısında şiddet içeren bir unsur yer almamaktadır.

2. Eser çocuğun bilişsel gelişimine uygundur:

Bu ölçüt tüm dergiler için uygunluk göstermektedir. Farklı sayılarda merak etme, düşünme, karşılaştırma, gözlemlenme, sınıflama, akıl yürütme, uygulama, analiz etme, irdeleme ve eleştiri yapma gibi bilişsel becerilerin yer aldığı görülmüştür.

3. Eser çocuğun dil gelişimine uygundur:

Kullanılan dil, çocuğun Türkçenin anlatım özelliklerini görebileceği ve sözcük hazinesini zenginleştirebileceği niteliktedir. Cümlelerde sıfatlar, zarflar, ünlemler, ikilemeler, gibi farklı sözcük türleri ve deyimler atasözleri yer almaktadır. Bununla birlikte “Bul Bakalım” ve “Tel Ali’nin Kelimeleri” bölümlerinde yer alan metinler ve etkinlikler çocuğun dil gelişimini destekleyici niteliktedir.

4. Eser çocuğun kişilik gelişimine uygundur:

Dergide yer alan karakterlerin saygılı, duyarlı, bilinçli, yardımsever, sorgulayıcı, dostluğa ve iyiliğe önem veren meraklı, araştıran, çalışkan, öz eleştiri yapabilen kişiler olması çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlayacaktır. Dergide kalıplanmış, idealize edilmiş kişiler bulunmamaktadır. Yalnızca nisan ayı sayısında bir karakter ön yargılı davranışta bulunmaktadır.

Eserin Dilinin Nitelikli Olma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Bu ölçüte ilişkin alt ölçütler şu niteliklerden oluşmaktadır:

Ahenk, uyum, müzik, ritim, şiirsellik özellikleri bulunur.

Didaktik bir dilden uzaktır.

Söz sanatları bulunur.

Dili açık ve yalındır.

Akıcıdır.

İncelenen dergilerin tümü, söz sanatları bulundurma ve akıcı olma ölçütünü sağlamaktadır. Ahenk, uyum, müzik, ritim ve şiirsellik özellikleri bulundurma bakımından nisan ve mayıs ayı sayıları ölçüte kısmen uygunken temmuz ayı sayısı uygunluk gösterememiştir. Didaktik dilden uzak olma ölçütününse yalnızca şubat ayı sayısında yer aldığı diğer sayıların kısmen uygun olduğu görülmüştür. Açık ve yalın dil kullanımı da bir sayıda kısmen olmak üzere diğer sayılarda uygun olduğu görülmüştür.

1. Eserde ahenk, uyum, müzik, ritim, şiirsellik özellikleri bulunur:

Bu ölçüte uygunluk gösteren dergilerde şiir, mani, şarkı gibi örnekler ve metinlerde yer alan sessel uyumlar ve tekrarlar yer almaktadır. Bazı örnekler şu şekildedir:

Ekim: “Dostluk Şarkısı

Yüzyıllar boyu süren,

Zor zamanlar yaşandı.

Baldiyar'ı bekleyen,

Büyük bir tehlike vardı.

Arkadaşlık ve sevgiyle,

Aşıldı tüm engeller.

Saygı, dostluk ve neşeyle,

Gülüyor bütün yüzler (Mikrofon Kahramanda, s.41).”

Kasım: “Benim adım ‘lahana’

İyi gelirim sesi kısılanlara

Yaparlar benden ‘kapuska’

Lezzetliyim ne de olsa (Sağlıklı Besleniyorum/Kat Kat Sağlık: Lahana, s.37)!”

2. Eser didaktik bir dilden uzaktır:

Bu ölçüte uygun olmayan bazı ifadeler şu şekildedir:

Temmuz: “Peki, ne yapıyormuşuuz? Sağlıklı kemikler için asitli ve hazır meyve sularından uzak duruyormuşuuuuuz (Sağlıklı Besleniyorum/Asitli İçecekler ve Hazır Meyve Suları, s. 36)!”

Aralık: “İnternette güvenli olmayan, bilmediğimiz hiçbir yazılımı, dosyayı indirmemeliyiz (Teknoloji Tutkunları, s. 5).”

3. Eserde söz sanatları bulunur:

İncelenen dergilerde benzetme, teşhis, intak ve karşıtlık gibi söz sanatları kullanılmıştır.

Mart: “Mart ayı gelince gurur dolu bir hüüzün yanında mutluluk uyanır kalplerimizde (Büyüteç/Gelibolu Yarımadası, s. 28)...” (karşıtlık-tezat)

Haziran: “Kitapları kalemleri küstürmeyiz (Mikrofon Kahramanda, s. 41).” (kişileştirme)

Ağustos: “Yavaş hareket edebilir ve uzun süre ‘heykel gibi’ kıpırdamadan ayakta durabiliriz (Doğadan Sesler/Pabuç Gaga, s. 39).” (konuşturma-benzetme)

4. Eserin dili açık ve yalındır:

Kullanılan dil genellikle açık ve yalın olacak şekildedir. Okurun öncesinde karşılaşmamış olabileceği ifadeler bilimsel kavramlar, özel yer, yapı ve eser adlarının olduğu sözcüklerdir. Bunların da açıklamalarına ve tanımlarına yer verilmiştir. Yalnızca temmuz ayında yer alan bazı kelimeler bu ölçüte kısmen uygundur.

5. Eser akıcıdır:

Dergilerde kullanılan dil akıcıdır.

Eylül: “Kedim Piti bugün küçük bir yaramazlık yaptı. İp yumağıyla oynarken iyice dolanmış. Ne patisini kurtarabiliyor ne kuyruğunu! Annemle biraz uğraştık. Sonunda makasla ipleri dikkatlice kestik de Piti kurtuldu. Benim de araştıracağım konu kendiliğinden ortaya çıkmış oldu: Makas (Merak Ediyorum/Makası Kim İcat Etti? s. 27).”

Eserin Konusunun, Kurgusunun Nitelikli Olma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Bu ölçüte ilişkin alt ölçütler şu niteliklerden oluşmaktadır:

Kurgu yaşamla iç içedir.
Kurgu mizah içerir.
Kurgu özgündür.
Kurgu çocuğu şaşırtacak sürprizler içerir.
Kurgu gerçekçidir.

Bu ölçütün -gerçekçi olma başlığı kısmen olmak üzere- tüm sayılarda uygun olduğu görülmüştür.

1. “Kurgu yaşamla iç içedir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Ocak: “Kışın yünlü kıyafetler giymemiz önerilir (Meraklı Dodo, s. 47).”

Kasım: “Okulda günler yoğun ama çok güzel geçiyor. Bir de evden çıkarken su mataramı unutmuşum (Merak Ediyorum/Su Matarasını Kim İcat Etti? s. 27).”

2. “Kurgu mizah içerir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Haziran: “Ne yapalım? Uçan arabalar icat edilinceye kadar böyle idare etmek zorundayız.’ HAHA HA HA HA HA ‘Niye bu kadar güldünüz bakayım siz?’ ‘Uçan arabalar çoktan icat edildi de.’ (Teknoloji Tutkunları, s. 4)”

Aralık: “Aaaaa Kerim evladım, uyku mu tutmadı? Sen onu tutsaydın ya!’ dedim. İçeri gülererek girdi (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/Sinema Salonlarının Zamanda Yolculuğu, s. 12).”

3. Kurgu özgündür:

Dergide Teknoloji Tutkunları bölümünde bir ailenin günlük yaşamına ilişkin bazı konuşmalarla birlikte farklı araştırmalar hakkında tartışmaları ve bilgi alışverişinde bulunmaları, “Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk” bölümünde geçmiş ve gelecek kıyaslamaları yapılması özgün olan içeriklere örnek gösterilebilir.

4. “Kurgu çocuğu şaşırtacak sürprizler içerir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Nisan: “Bolca balık yeniyor bu ülkede. 600’den fazla balık çeşidinin olduğunu öğrenince şaşırdım doğrusu (Kapak Dosyası/23 Nisan Gezisi, s. 19)!”

Mayıs: “Topraksız tarım mı? Hiç duymadım böyle bir şey. Bitkilerin köklerini toprağa dikmedikçe yeterince büyümmezler ki (Teknoloji Tutkunları, s. 4)?”

5. Kurgu gerçekçidir:

Dergide kurguların gerçek olduğu yerler olmakla birlikte gerçek dışı kurgular da bulunmaktadır. “Osmanlı Sanatçıları”, “Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk” ve “Sağlıklı Besleniyorum” gibi bölümlerin yer aldığı bazı sayılarda bu ölçüt sağlanamamıştır. “Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk” bölümünde geçmişten günümüze gelen Nasreddin Hoca’nın yaşadıklarını anlatması, “Osmanlı Sanatçıları” bölümünde zaman makinesi ile geçmişe gidilmesi, “Sağlıklı Besleniyorum” bölümünde bazı yiyeceklerin insana has özelliklere sahip olması bu duruma örnek gösterilebilir.

Eserin Çocuğa Düşünme Becerisi Kazandırma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Bu ölçüte ilişkin alt ölçütler şu niteliklerden oluşmaktadır:

Çocuğun çıkarımda bulunmasını sağlar.

Farklı bakış açıları içerir.

Sorgulamaya yönlendirir.

Ön yargıdan uzaktır

Doğmatik iletilerden uzaktır.

Problemleriyle yüzleşmesini sağlar.

Neden sonuç ilişkisi kurmasını sağlar

Merak uyandırır.

Bu niteliklerden çıkarım yapma, sorgulamaya yönlendirme, dogmatik iletilerden uzak olma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve merak uyandırma ölçütlerinin tüm dergilerde uygunluk gösterdiği görülmüştür. Farklı bakış açıları içerme durumu temmuz ve ekim ayında yer almamaktadır. Ön yargıdan uzak olma ölçütü nisan ayı sayısında sağlanamamıştır. Yine nisan ayında problemleriyle yüzleşmesini sağlar ölçütünün kısmen uygun olduğu görülmüştür.

1. “Çocuğun çıkarımda bulunmasını sağlar.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Mart: “Güneş ya da başka bir ışık kaynağından cisimlere gelen ışık onlardan yansıyıp gözümüze geliyor. Göz merceğinde kırılan ışık, ışığa ve renge duyarlı retinada görüntü oluşturuyor. Bu görüntü de görme sınırları ile beynimizin arka kısmında bulunan görme merkezine aktarılıyor. Böylece görebiliyoruz (Teknoloji Tutkunları, s. 4).”

Temmuz: “Bilim insanları iklim değişikliği, kentleşme gibi etkilerle arıların sayısında azalma yaşandığını belirtiyor. Bu ise temel gıdaların zaman içinde azalmasına sebep olabilir (Can’ın Ekranı, s. 2).”

2. “Farklı bakış açıları içerir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Nisan: “Ben yine de kitabı elime alıp okumak, kâğıdın kokusunu duymak isterim sanırım (Teknoloji Tutkunları, s. 5).

Kasım: “Ben böyle anlatırken ‘Ama Nasreddin dede!’ diye itiraz etti Zehra kızım. ‘Babamlar küçükken de bu teknolojilerin hepsi yokmuş ki?’ (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/Sesleri Nerede Kaydederiz? s. 13)”

3. “Sorgulamaya yönlendirir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Nisan: “Kim bilir dünyanın öbür ucunda yaşayan arkadaşlarım neler yiyor, anneleri yemek yaparken mutfaktan ne çeşit kokular geliyor (Kapak Dosyası/23 Nisan Gezisi, s. 16)?”

Haziran: “Ağaçların yaşını halkalarından hesaplamayı biliyor musun (Doğadan Sesler/Kara Kaplumbağası, s. 39)?”

4. Ön yargıdan uzaktır: Bu ölçüt nisan ayı sayısındaki şu ifadeler sebebiyle uygunluk gösterememiştir: (diğer sayılar uygundur.)

Nisan: “‘Tabii! Hangi oyunu oynuyorsunuz böyle heyecanla?’ ‘Son birkaç gündür çok fazla dijital oyun oynuyorsunuz. Onlara ayırdığınız zaman kadar kitaplara da zaman ayırırsanız daha iyi olmaz mı?’ ‘Oyun oynadığımızı nereden çıkardın babacığım?’ ‘E peki ne yapıyorsunuz bakalım o tabletlerle saatlerdir? Çevrimiçi dersiniz de bitti çoktan.’ (Teknoloji Tutkunları, s. 4)”

5. Dogmatik iletilerden uzaktır:

İncelenen tüm eserler dogmatik iletilerden uzaktır.

6. “Problemleriyle yüzleşmesini sağlar.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Mart: “Bir deney yaparken kısa devre oldu. Sigorta attı. Ama şimdi düzelttim (Teknoloji Tutkunları, s. 4).”

Mayıs: “Önce su boruları üzerinde plastik bardak çapında delikler açıyoruz. Borular çok sert. Bir yetişkinden yardım almak şart (Teknoloji Tutkunları, s. 5)!”

7. “Neden sonuç ilişkisi kurmasını sağlar.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Haziran: “Logolarında bir kartal figürü olduğu için de ‘kartallar’ olarak tanınırlar (Can’ın Ekranı, s. 3).”

Eylül: “Ancak kapağı açmanla beraber bütün deliklerden su fıskırdı. Bunun sebebi atmosfer basıncı (Deneyebilirim/Delikli Şişedeki Su, s. 20).”

8. “Merak uyandırır.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Ocak: “Kuşu saatin içine kim koymuş? (Merak Ediyorum/ Kuşu Saatin İçine Kim Koymuş? s. 27).”

Mayıs: “İşte benim yapacağım tarlanın en büyük sırrı da bu. Ben topraksız bir bahçe yapacağım yani ‘topraksız tarım.’ (Teknoloji Tutkunları, s. 4)”

Eserin Dış Yapı Özelliklerinin Nitelikli Olma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Bu ölçüte bağlı alt ölçütler şu niteliklerden oluşmaktadır:

Resimleri niteliklidir.
Kapağı niteliklidir.
Kâğıt cinsi niteliklidir.
Sayfa düzeni niteliklidir.

İncelenen dergilerin tümünün kapağı, kâğıt cinsi ve sayfa düzeni niteliklidir. Resimlerin nitelikli olma durumu ise ocak, şubat, haziran, temmuz, ağustos ve kasım ayı sayılarında kısmen uygunluk göstermektedir. Dergilerdeki sayfa düzeni içeriğe göre farklılık göstermektedir. Başlıklar, alt başlıklar ve metinler farklı puntolarda ve renklerde. Ayrıca önemsenen yerler farklı renklerle vurgulanmıştır. Sayfalarda yazılar, görseller ve çizgiler birbiriyle uyumludur. Derginin kapağı ilk bakışta ilgi çekecek ve içerik ile ilgili bilgi edinilebilecek şekildedir. Tercih edilen kâğıt cinsi, parlak kuşe kâğıttır.

Eserin Çocuğun Dil Becerilerini Geliştirme Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Bu kategoride yer alan nitelikler şu alt ölçütlerden oluşmaktadır:

Görsel okuma becerisini geliştirir.
Okuma becerisini geliştirir.
Yazma becerisini geliştirir.
Konuşma becerisini geliştirir.
Dinleme becerisini geliştirir.

Yalnızca yazma becerisini geliştirme ölçütü nisan ayında kısmen uygundur. Bunun dışında tüm dergilerde dil becerilerini geliştirme ölçütü sağlayan örneklerle karşılaşmıştır.

1. “Görsel okuma becerisini geliştirir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Ocak: “İkinci çikolatayı yemek istediğimizde annemizin yüzündeki ifadeden doğru bir şey yapmadığımızı okuyoruz, hediye verdiğimiz arkadaşımızın yüzünden de mutluluğu... Trafik işaretlerinden kuralları okuyoruz. Yani sadece yazıları değil sesleri, mimikleri, işaretleri de okuyoruz. Anlamlandırıyoruz (Kapak Dosyası/Medya Okuryazarlığı, s. 17).”

Şubat: “İki katlı caminin birinci katında taşlarla, ikinci katında ise iç içe geçirilmiş ahşapla örülmüş duvarları görüyoruz (Gezdim Gördüm Yazdım/Düzce, s. 11).”

2. “Okuma becerisini geliştirir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Dergide yer alan “Kitapçının Kedisı” adlı bölüm çocuğun okuyabileceği kitapların tanıtımını ve karakterlerin okuma eylemleri, planlamaları ya da okumaya ilişkin tutumları yine çocuğun okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde etkili olacaktır.

Ekim: “Öğrenciler kütüphaneden kitap almak için önce kimlik kartlarını okutuyorlar. Sonra da kütüphaneden almak istedikleri kitabın etiketini okutuyorlar (Teknoloji Tutkunları, s. 5).”

Aralık: “Kitaplardan okuduğuma göre ‘çeşm’ göz demekmiş, camın yapısındaki o dalgalı çubuklar bülbül gözüne benzetildiği için böyle bir isim verilmiş. Bazı kaynaklara göre ise fabrikanın kurulduğu bölgenin adı Bülbül Çeşmesi’ymiş (Osmanlı Sanatçıları, s. 32).”

3. “Yazma becerisini geliştirir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Mayıs: “Kartın içine kuru boylarınızla istediğiniz desenleri çizerek bir çerçeve yapın. Ortasına da notunuzu yazın (Mikrofon Kahramanda, s. 41).”

Ekim: “Elma ağacımız için bir günlük oluşturalım. 10 gün arayla boyunu, yaprak sayısını ve gördüğümüz değişimleri not edelim (Doğa Ajandası/Doğaseverin Bahçecilik Rehberi, s. 35).”

4. “Konuşma becerisini geliştirir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Metinlerde yer alan diyaloglar konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlayacak niteliktedir.

Temmuz: “‘Merhaba. Yanınızda oturup çalışmanızı izleyebilir miyim?’ ‘Merhaba oğul!’ (Osmanlı Sanatçıları, s. 30)”, “‘Hoş geldin Heidi.’ ‘Hoş bulduk Mikrofon.’ (Mikrofon Kahramanda, s. 40)”

Ağustos: “Ben bunları çocuklara anlatırken Kerim oğlum mikroskobu hatırlattı (Nasreddin Hoca’yla Zamanda Yolculuk/Yıldızlar Yanımızda, s. 13).”

5. “Dinleme becerisini geliştirir.” ölçütüne uygun bazı ifadeler:

Mart: “Bu aracı asıl yaptığını bize anlatır mısın (El-Cezeri, s. 30)?”

Mayıs: “Bazen sadece okumak bazen de dinlemek isteriz. TRT Çocuk Kitaplık uygulaması bize bu ayrıcalığı da sunuyor. Kitapları istersek dinleyebiliyoruz (Can’ın Ekranı, s. 3).”

Eserin Dil, Anlatım, Konu, Biçim vb. Özellikler Açısından Tutarlı Olma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

İncelenen dergilerden ocak, şubat, mart, nisan, mayıs, temmuz, ağustos, eylül, kasım ve aralık ayı sayıları biçimsel özellikler, dil ve görseller bakımından birbiriyle tutarlıdır. Ancak bazı kurguların gerçek dışı unsurlardan oluşması ve dilin bazı yerlerde didaktik olması bu ölçütün tutarlılığı kısmen sağlanmaktadır. Haziran ve ekim sayılarında dil tutarsızlığı görülmemekle birlikte gerçek dışı öğeler yer aldığından bu dergilerde ölçüte kısmen uyum sağlamaktadır.

Eserin Çocukta Sanat Algısı Oluşturma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Ocak: “Yapılan araştırmalara göre en çok çalınan enstrüman piyanodur. Ardından gitar, keman, flüt ve davul gelmektedir. Peki siz hangi enstrümanı çalmak isterdiniz? (Meraklı Dodo, s. 47).”

Şubat: “Renkleri hepimiz çok seviyoruz. Resim yaparken onları tek tek kullanıyoruz (Sürpriz Kutusu/ Dönen Renkler, s. 42).”

Mart: “Boyaların deterjandan kaçması sütun yüzeyinde harika bir sanat eseri oluşturdu (Deneyebilirim/Süt Sanatı, s. 20).”

Nisan: “Cumhurbaşkanlığı Bandosu, çocuklar için konser verdi ve Ankara’da çocuk balosu düzenlendi (Büyüteç/Gazipaşa İlkokulu, s. 29).”

Mayıs: “Bazen dilini anlamasak da hikâye anlatanları dinlemek, akrobatları, Afrika müziğiyle dans edenleri izlemek pek keyifli (Gezdim Gördüm Yazdım/Marakeş, s. 10).”

Haziran: “Annem yine çok sevdiği müziği dinliyor. Sanatçı ne güzel çalışıyor piyanoyu (Merak Ediyorum/Piyanoyu Kim İcat Etti? s. 27)...”

Temmuz: “ ‘Şiir yazıyor ve şiirleri 740 sayfalık bir kitap oluşturdu. Hattatlarımız bu kitabı en güzel harfleriyle yazdılar. Ben de tezhip yapıyorum.’ ‘Tezhibin ne olduğunu kitaplardan öğrenmişim. El yazması kitap ve tabloları, ezilmiş altın ve çeşitli renkler kullanarak süslemekmiş. Bu mesleği yapanlara da ‘müzehhip’ deniyormuş. Ve çiçek resimleri kullanılıyormuş.’ ‘ Doğru. Desenlerimi oluştururken gül, lale, sümbül ve karanfil en çok kullandığım dört çiçek. Bununla birlikte gördüğüm çiçeklerin hemen hepsini resmettim. Aynı zamanda kullandığım desenlerin her birinin farklı, derin anlamları var.’ (Osmanlı Sanatçıları, s. 31)”

Ağustos: “Şiiri ve terziliği de pek sever. Harfleri, kelimeleri, şekilden şekle sokar. Ben ona ‘harf ressamı’ diyorum (Osmanlı Sanatçıları, s. 31).”

Eylül: “Bu handan Evliya Çelebi’nin Seyahatname adlı kitabında da söz ediliyor (Gezdim Gördüm Yazdım/Malatya, s. 11).”

Ekim: “Kütahya’daki pek çok genç ustamızdan çini sanatını öğrenmek istiyor (Osmanlı Sanatçıları, s. 30).”

Kasım: “Yapbozun üzerinde ünlü ressamların tabloları bulunuyor (Meraklı Dodo, s. 45).”

Aralık: “Bir de Barış Manço'nun ‘Bir yastıkta tam kırk yıl’ şarkısını hatırlayın (Tel Ali'nin Kelimeleri/Sene ve Yıl, s. 22).”

Eserin Türüne Özgü Özellikler Taşıma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Dergide yer alan bölümlerin bazıları türe uygun olma ölçütüne uygun değildir. Dergide yer alan ancak türü belirsiz metinlere literatüre uygun olarak deneme denmiştir. Bunların dışında haber metni, gezi yazısı ve röportaj gibi farklı türler de dergide bulunmaktadır ve bunlar ölçüte uygundur.

Eserin Öğretici Olma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

Ocak: “Dünyada, enerji kaynağı olarak kullanılan en eski kaynak su (Doğa Ajandası/Doğaseverin Tasarruf Notları, s. 37)...”

Şubat: “Şemsiye, yağmurdan korunmak ilk kez Çin'de kullanılmaya başlanmış (Merak Ediyorum/Şemsiyeyi Kim İcat Etmiş? s. 27).”

Mart: “Aslında karga, corvus (korvus) cinsinden olan 40-45 farklı kuş türünün ortak adıdır (Doğadan Sesler/Karga, s. 38).”

Nisan: “Sütten plastik elde etmek uzun yıllar öncesine dayanır. Eskiden süt plastiğinden süs eşyaları, düğmeler, takılar yaparlarmış (Deneyebilirim/Sütten Plastik Yapmak, s. 20).”

Mayıs: “Aslında gözlerimiz hep nemlidir. Gözyaşlarımız gözün üstündeki bezler tarafından üretilip gözümüzün yüzeyini temizler (Meraklı Dodo, s. 44).”

Haziran: “El-Cezeri, tarihte robot bilimiyle ilgili çalışmalar yapan ilk bilim insanıdır (Teknoloji Tutkunları, s. 5).”

Temmuz: “Plastik, metal, cam, kâğıt gibi maddelerin ayrıştırılarak tekrar kullanılmasına ‘geri dönüşüm’ denir (İbi ile Keşfediyoruz/Saf Madde ve Karışım, s. 15).”

Ağustos: “Mikroskop mercekleşen ve çıplak gözle göremediğimiz varlıkları incelediğimiz araçtır (İbi ile Keşfediyoruz/Mikroskopik Canlılar, s. 14).”

Eylül: “Bu şelale farklı kaynaklardan besleniyor ve suyu 40-50 metre yükseklikten akıyor (Gezdim Gördüm Yazdım/Malatya, s. 11).”

Ekim: “Sürtünme kuvvetinin yönü cismin hareket yönüne zıttır (İbi ile Keşfediyoruz/Sürtünme Kuvveti, s. 14).”

Kasım: “Soğuk bir bardağa sıcak su koyduğumuzda bardak çatlayabilir (İbi ile Keşfediyoruz/Isı ve Maddeler Üzerindeki Etkisi, s. 15).”

Aralık: “Uzmanlara göre kış aylarında hepimizin D vitamini oranı biraz düşer (Sağlıklı Besleniyorum/“D” Vitamini, s. 37)

Eserin İdeolojik Söylemlerden Uzak Olma Durumu Bakımından Elde Edilen Bulgular

İncelenen dergilerin hiçbirinde ideolojik ifadelerin yer almadığı tespit edilmiştir.

ESTETİK ÖLÇÜTLER	EVET	KISMEN	HAYIR
Çocuğun Gelişim Düzeyine Uygun Olmalı	8	4	0
Eserin Dili Güçlü Olmalı	1	11	0
Eserin Konusu, Kurgusu Nitelikli Olmalı	0	12	0
Metinler Çocuğa Düşünme Becerisi Kazandırmalı	7	5	0
Dış Yapı Özellikleri Bakımından Nitelikli Olmalı	6	6	0
Çocuğun Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Destek Olmalı	11	1	0
Dil, Anlatım, Konu, Biçim vb. Özellikler Açısından Tutarlı Olmalı	0	12	0
Sanat Algısı Oluşturmalı	12	0	0
Eserler Türüne Özgü Özellikler Taşımalı	0	12	0
Eserlerin Öğretici Yönü Olmalı	12	0	0
Eserler İdeolojik Söylemlerden Uzak Olmalı	12	0	0
TOPLAM	69	63	0

Tablo 1: Dergilerin Estetik Ölçütlere Uygunluk Durumu

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu araştırma ile TRT Çocuk Dergisi'nin 2021 yılı kapsamındaki 12 sayısı estetik ölçütler listesi doğrultusunda incelenmiştir. İnceleme neticesinde elde edilen bulgular, ölçütlerin 11 maddesine göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalar ölçütlerin alt başlıkları ile bir bütün olarak değerlendirilerek uygunluğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Tabloda “evet” değeri 69, “kısmen” değeri 63'tür. “Çocuğun Gelişim Düzeyine Uygun Olmalı” maddesine bakıldığında bilişsel gelişim ve dil gelişimi tüm sayılarda ölçüte tamamen uygunluk gösterdiği görülürken duyuşsal gelişim mart ayı sayısında kısmen, diğerlerinde tamamen; kişilik gelişimi ise nisan ayı sayısında kısmen, diğerler sayılarda tamamen olacak şekilde uygunluk göstermiştir.

“Eserin Dili Güçlü Olmalı” ölçütündeki “akıcı olma” ve “söz sanatları barındırma” alt maddeleri tüm sayılarda uygunluk göstermiştir. “Açık ve yalın dilin kullanılması” maddesi yalnızca temmuz ayı sayısında kısmen yer almış diğer sayılarda evet oranında saptanmıştır. “Didaktik dilden uzaklık” maddesi şubat ayı sayısında tamamen diğer sayılarda kısmen oranına sahip olmuştur. Ahenk, uyum,

ritim ve şiirsellik maddesindeyse ocak, şubat, mart, haziran, ağustos, eylül, ekim, kasım ve aralık ayı sayılarında tamamen nisan ve mayıs sayılarında kısmen temmuz ayında ise hiç uygunluk göstermediği görülmüştür.

“Eserin Konusu, Kurgusu Nitelikli Olmalı” ölçütü tüm sayılarda kısmen uygunluğa sahiptir. Bu ölçütte yer alan “yaşamla iç içe olma, mizah içerme, özgün olma ve sürprizlerin olması” gibi alt ölçütler tamamen sağlanırken gerçekçi olma ölçütü kısmen sağlanmıştır.

“Metinler Çocuğa Düşünme Becerisi Kazandırmalı” ölçütü, çıkarım yapma, neden sonuç ilişkisi kurma, merak uyandırma, dogmatik iletilerden uzak durma ve sorgulama yapma gibi maddeleri tümünde karşılarken farklı bakış açılarına sahip olma 3 dergide hiç yer almazken 1 dergide kısmen bulunmaktadır. Ön yargılardan uzak olma ise nisan ayı sayısında sağlanamamıştır. Yine benzer şekilde problemleriyle yüzleştirme nisan ayı sayısında kısmen yer almaktadır.

“Dış Yapı Özellikleri Bakımından Nitelikli Olmalı” ölçütü için incelenen dergilerin kapakları ilk bakışta çocuğun dikkatini çekecek okuma ilgisi uyandıracak niteliktedir. Ayrıca kapakta yer alan bilgi ve görsellerde içerik-tema uyumu gözetilerek düzenlenmiştir. Bununla birlikte içerik çok renkli ve çeşitli şekil, simge, grafik, fotoğraf, resim vb. unsurlarla zenginleştirilmiştir. Karakterler ya da olayların hareketliliği, duygu ve düşünce aktarımlarının yansımaları görsellerde kendini hissettirmiştir. Tüm bunlarla beraber bazı dergilerde görsellerin renk ya da içerik uyumsuzluğu veya eksikliği gibi durumlar ölçütü dergilerin yarısı evet yarısı kısmen şeklinde sonuçlandırmıştır.

“Çocuğun Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Destek Olmalı” ölçütü için çocuğun okuma, görsel okuma, konuşma ve dinleme becerileri destekleyici unsurlar bulunurken yazma becerisi yalnızca bir sayıda kısmen yer almaktadır.

“Dil, Anlatım, Konu, Biçim vb. Özellikler Açısından Tutarlı Olmalı” ölçütü dergilerdeki bazı gerçek dışı öğeler, kimi yerlerdeki öğretici dil varlığı nedeniyle tamamen kısmen şeklindedir.

“Sanat Algısı Oluşturmalı” ölçütü metinlerde çocuğun sanatsal gelişimini destekleyecek nitelikte yer almaktadır. Farklı sanat dallarına ilişkin bilgilerin yer alması ve karakterlerin sanata ilgi göstermeleri dolayısıyla bu madde tamamen evet şeklinde uygunluk göstermektedir.

“Eserler Türüne Özgü Özellikler Taşınmalı” ölçütü tüm dergiler için tamamen kısmen şeklindedir. İncelenen eser dergi olduğundan içerisinde farklı türlerden metinler barındırmaktadır. Ancak bu türlere bakıldığında kiminin türünün özelliklerini tamamen yansıttığı kiminin de belli bir tür sınıfına bir bütün olarak dâhil edilemeyeceği görülmektedir.

“Eserlerin Öğretici Yönü Olmalı” ölçütü tümüyle evet olacak şekilde uygundur. Dergilere bakıldığında her sayıda çocuğun yeni bir bilgi ile karşılaşmasını sağlayacak keşfetme güdüsünü arttıracak içerikler sunulduğu görülmektedir.

“Eserler İdeolojik Söylemlerden Uzak Olmalı” ölçütü tüm dergiler için tamamen uygundur.

Orhun, (2019) çalışmasında uzman görüşlerine başvurarak estetik ölçütler listesini oluşturmuş sonrasında da listedeki maddeler doğrultusunda Sevim Ak'ın “Vanilya Kokulu Mektuplar” adlı eserini incelemiştir. Ulaşılan sonuçlarda ise “eserin öğreticilik taşıması, ideolojik söylemlerden uzak olması,

sanat algısı oluşturmaları, dil becerilerini geliştirme durumu ve düşünme becerisi kazandırması” gibi ölçütlerde TRT Çocuk Dergisi’nde elde edilenlere benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Batmaz, (2020) çalışmasında farklı yazarlara ait 16 çocuk edebiyatı romanını incelemiş ve elde ettiği bulgularda “gelişim düzeyine uygun olma, çocuğa düşünme becerisi kazandırma, dil becerilerinin geliştirme” durumlarını eserlerin büyük çoğunluğunda kısmen uygun bulmuştur. “Dil, anlatım, konu, biçim vb. özellikler açısından tutarlı olma, sanat algısı oluşturma ve öğretici olma” durumlarının da çoğunluğunu uygun bulmuştur. “Türe uygun olma ve ideolojik söylemlerden uzak olma” ölçütlerinin de incelenen romanların tümünde karşılanmış olduğu belirtilmiştir. TRT Çocuk Dergisi bakımından sonuçlara bakıldığında ideolojik söylemlerden uzak durma bakımından tüm sayılarda aynı sonuca ulaşıldığı bulgulanmıştır. Bunun dışında iki çalışmada da “dil nitelikli olma durumu, dil gelişimini destekleme ve düşünme becerisi kazandırma” ölçütlerinden elde edilen bulgular benzer niteliktedir.

İpek’in (2019), bir masalı incelediği çalışmasında ise konu, kurgu, ve olay örgüsü hakkında çocuğun hayal gücünü ve merakını arttıracak özelliklerde, dil ve anlatım bakımından açık, akıcı olduğu ve okuma alışkanlığı kazandırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen dergilerde de “Eser çocuğun hayal kurmasını sağlar.” ölçütünün sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine dergilerdeki metinler çocuğun hayal gücünü zenginleştirecek niteliktedir diyebiliriz. “Eser çocukta merak uyandırır.” maddesi de dergilerin tüm sayılarına uygun bulunmuştur. Ölçütlerde yer alan “Eserin dili açık ve yalındır.” ve “Eser akıcıdır.” maddelerinin de araştırmada ele alınan iç yapı özellikleriyle benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dergi içeriğinin bu ölçütleri karşılama durumlarına bakıldığında bir derginin açık ve yalın olma ölçütünü kısmen sağlaması haricinde tüm dergilerin ölçütlere uygunluk gösterdiği bulgulanmıştır.

Arıcı (2016) ise çalışmasında edebi metinlerin işlevlerinden birinin de estetik yaşantı meydana getirmek olduğunu bununla birlikte estetik bilinci gelişmiş olan kişilerin yaşamdaki farklı alana ve soruna yönelik bakışlarının olumlu yönde gelişme göstereceğini belirtmiştir. Aynı zamanda masalların “açık ve akıcı dile sahip olması, müzikalite barındırması, özlü sözler, ikilemeler, benzetmeler, tekerlemeler ve mizahi öğelere yer vermesi, edebi sanatlarının kullanılması” gibi estetik nitelikleri de bulundurduğunu açıklamış aynı zamanda masal anlatıcılarının sahip oldukları özellikleriyle dinleyicilerinin de konuşma yetilerini geliştirebileceği, içeriğiyle de kişilik gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Çalışmada aktarılan bilgilere baktığımızda estetik ölçütlerde yer alan maddeler ile benzerlik gösterdiğini söylebiliriz. İncelenen dergilerin de tüm sayılarında edebi sanatlara yer verilmiş ve akıcı bir dil kullanılmıştır. Ahenk, uyum, ritm ve şiirsellik ölçütüne bakıldığında da 9 derginin ölçütü sağladığı sonucuna varılmıştır.

Çocuğun sanatsal gelişimini destekleyen, ona duyarlılık kazandıran ve bir çocuk edebiyatı eserinde bulunması gereken niteliklerden oluşan estetik ölçütlere uygun yapıtlar, başta estetik bakış açısı kazandırma olmak üzere, çocuğun duygu ve düşünce dünyasının zenginleşerek temel dil becerilerinin gelişmesi, ilerleyen dönemlerdeki okumalarını şekillendirmelerini sağlama gibi pek çok fayda sunmaktadır. Bu nedenle çocukların karşılaşacakları yapıtların estetik ölçütler doğrultusunda incelenmesi eserin olumlu ya da olumsuz özelliklerinin somut olarak görülmesini sağlayacaktır. Bu sebeple aile ve öğretmenlere, okuma kültürü kazandırma noktasında dergilerle birlikte diğer ürünlerin de bu doğrultuda oluşturulması ve çocuklarla buluşturulması önerilebilir.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2016). *Estetik Değer Oluşturmada Masalların Rolü: Türk Masalları Örneği*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 1017-1035.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (2 b.). İstanbul: Milliyet-Kubbealtı.
- Batmaz, Ö. (2020). *Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Estetik Ölçütler Bakımından İncelenmesi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, H., & Çetinkaya, V. (2020). *Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Edebî Zevk ve Hoşa Giderlik Açısından Değerlendirilmesi*. Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi, 255-272.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (çev. M. Bütün & S. Beşir Demir) Ankara: Siyasal.
- Doğan, D. M. (2011). *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları.
- İpek, G. K. (2019). *Yürekdede ile Padişah Adlı Masalın Çocuk Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi*. Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi - ÇEDED, 47-60.
- İşcan, A., Efendioğlu, S., & Ada, Ş. (2007). *Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Edebi Metinlerin Öğrencilere Estetik Zevk Kazandırmadaki Rolü*. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 59-76.
- Kabaklı, A. (2008). *Türk Edebiyatı I*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kaçalin, M. S. (2009). *Sözlük. İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 37, s. 402-414). içinde İstanbul: TDV.
- Kanter, B. (2014). *Etik ve Estetik Bağlamında Çocuk Edebiyatının Sosyolojik Boyutu*. Türk Dili Dergisi, 569-575.
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Koç, E. (2015). *Felsefe ve Edebiyat*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 105-118.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2021). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. İstanbul: Erdem.
- Macit, M., & Soldan, U. (2013). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB, T. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) . Ankara.
- Orhun, B. D. (2019). *Çocuk Edebiyatında Estetik Ölçütlerin Belirlenmesi ve Bir Çocuk Edebiyatı Kitabının Estetik Ölçütler Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Otmar, Ö., & Erdem, A. (2019). *Yalvaç Ural'ın Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Hayvan Sevgisi Değeri*. Değerler Eğitimi Dergisi, 7-34.
- Özot, G. S. (2020). *Çocuk Edebiyatında Sanat ve Değerler Eğitiminin Sorgulanması*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, 205-216.
- Püsküllüoğlu, A. (2012). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ansiklopedisi 1*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Ankara: Tudem.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem.
- Sınar, A. (2006). *Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları*. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 175-225.
- Şimşek, T. (2014). *Çocuk Edebiyatı Tarihine Ön Söz*. Türk Dili, 15-58.

- Şirin, M. R. (2021). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış -Çocuk Edebiyatı Ne Değildir?-. İstanbul: Uçan At Yayınları.*
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F. (2003). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi.* TÜBAR, 161-167.
- Timuçin, A. (2017). *Estetik.* İstanbul: Bulut Yayınları.
- Topaloğlu, A. (2014). *Türkçe Sözlük.* İstanbul: Kapı Yayınları.
- Tunalı, İ. (1998). *Estetik.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

06. Gölgeleme tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği¹

Fatma Nur DARICI²

Mehtap ÖZDEN³

APA: Darıcı, F. N. & Özden, M. (2024). Gölgeleme tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 114-125. DOI: 10.29000/rumelide.1439589.

Öz

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretiminde gölgeleme tekniğinin dinleme becerisine etkisinin incelenmesidir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda bu tez çalışmasının evrenini ve çalışma grubunu; Çanakkale’de yaşayan yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş B1 ve üstü seviyesinde Türkçe bilen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Örnekleme ise Çanakkale’de ikamet eden B1 düzeyinde Türkçe bilen altı yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında katılımcıların belirlenmesinde amaçlı ve ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıların çalışmaya gönüllü olması çalışmanın seyrini olumlu yönde etkilemiştir. Araştırma, katılımcıların her hafta gölgeleme tekniğiyle ilgili videolar izleyerek oluşturulan sorulara yanıt vermesiyle devam etmiştir. Videolar araştırmacı tarafından haftalık konulara göre çekilmiştir. İlgili araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından soru formu oluşturulmuştur. Bunun yanında Yaman ve Tulumcu (2016) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Bunun yanında gölgeleme tekniği kullanılarak bu tekniğin katılımcıların Türkçe becerilerine etkisi incelenmiştir. Gölgeleme tekniği, dil öğrencilerinin dinleme esnasında duydukları sözcük veya cümlelerin tekrar edilmesiyle yapılan pratik bir yöntemdir. Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde yüzde frekans analizlerinden yararlanılırken, gölgeleme tekniğinin dinleme becerilerine etkisinin belirlenebilmesi için verilerin istatistiki boyutu değerlendirildikten sonra öntest sontest analizlerinden yararlanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gölgeleme tekniğinin dinleme becerisine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

FİNANSMAN: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 06.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439589

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² YL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı / MA, Çanakkale Onsekiz Mart University, Graduate School of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Teaching Turkish as a Foreign Language (Çanakkale, Türkiye), daricifatmanur@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7754-5015, **ROR ID:** https://ror.org/05rsv8p09, **ISNI:** 0000 0001 0680 7807, **Crossref Funder ID:** 100009055

³ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı / Assoc. Prof., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education (Çanakkale, Türkiye), mehtapgunes@comu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0385-5744, **ROR ID:** https://ror.org/05rsv8p09, **ISNI:** 0000 0001 0680 7807, **Crossref Funder ID:** 100009055

araştırmada sonuç olarak, Gölgeleme tekniğinin dil öğrenme sürecinde önemli bir araç olduğu ve katılımcıların Türkçe dinleme becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil Öğretme Teknikleri, Dinleme Becerisi, Gölgeleme Tekniği, Yabancı Dil Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.

The usability of shadowing technique in teaching Turkish as a foreign language⁴

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of shadowing technique on listening skill in foreign language teaching. In line with this determined purpose, the universe and study group of this thesis study; Foreign students living in Çanakkale who have learned Turkish as a foreign language and speak Turkish at B1 level and above. The sample consists of six foreign students residing in Çanakkale who speak Turkish at B1 level. Purposive and criterion sampling method was used to determine the participants within the scope of the study. As a data collection tool in the related research; a questionnaire was created by the researcher. The volunteering of the study participants affected the course of the study positively. The research continued with the participants watching videos about the shadowing technique every week and answering questions. The videos were shot by the researcher according to weekly topics. In addition, the “Listening Self-Efficacy Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language” developed by Yaman and Tulumcu (2016) was used. Additionally, the effect of this technique on the Turkish skills of the participants was examined by using the shading technique. The shadowing technique is a practical method of repeating the words or sentences that language learners hear while listening. While percentage frequency analyzes were used in the analysis of the qualitative data obtained within the scope of the research, pretest posttest analyzes were used after the statistical dimension of the data was evaluated in order to determine the effect of the shading technique on listening skills. As a result of this research, which was carried out to examine the effect of the shadowing technique on listening skills in teaching Turkish as a foreign language, it was determined that the shadowing technique is an important tool in the language learning process and has a positive effect on improving the Turkish listening skills of the participants.

Keywords: Language Teaching Techniques, Listening Skill, Shading Technique, Foreign Language Teaching, Teaching Turkish as a Foreign Language.

⁴ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 06.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439589

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Gölgeleme tekniği, dil öğrencisinin işittiği veriyi dikkatlice dinlerken olabildiğince eksiksiz olarak tekrar etme eylemidir (Sumiyoshi, 2019). Başka bir tanıma göre; gölgeleme tekniği, hedef dilin daha eğlenceli bir şekilde öğretilmesine yardımcı olan ve tekrar etme üzerine kurulu bir yöntemdir (Tamai, 2005). Gölgeleme tekniği, dil öğrenmede kullanılmaya başlanmasından itibaren birkaç farklı şekillere sahip olmuştur. Tam gölgeleme, seçici gölgeleme ve etkileşimli gölgeleme olmak üzere üç farklı gölgeleme türünün bulunduğu belirtilmiştir (Murphey, 2001). Tam gölgeleme, bir öğrencinin duyduğu verilerin her kelimesini takip etmesini içerir. Seçici gölgeleme ise yalnızca belirli kelimeleri veya ifadeleri gölgeleme anlamına gelir. Bir öğrenci, "gerçekten mi, vay canına" gibi belirli bölümleri yorumlayarak, bu bölümlere ünlem kelimeleri veya söz araları ekleyerek gölgeleme görevini gerçekleştiriyorsa, buna etkileşimli gölgeleme denir (Murphey, 2001).

Gölgeleme tekniği, bilişsel psikoloji alanında ilk dil (L1) üzerinde seçici dikkati test etmek amacıyla kullanılmıştır (Bovee ve Stewart, 2009). Ayrıca gölgeleme, konuşma bozukluklarından olan kekemeliğin tedavisinde de kullanılmıştır (Harbison, Porter ve Tobey, 1989). Gölgeleme tekniği; L1'de bir çeviri pratiği tekniği olarak da bilinmektedir (Hamada, 2017). Çünkü gölgeleme, duyulan verilerin aynı anda ya da biraz gecikmeli olarak tekrar edilmesine dayanmaktadır. Son zamanlarda, gölgeleme tekniği, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmede (ESL) ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenmede (EFL) dil öğrenme tekniği olarak kullanılmaktadır (Hamada, 2017). Gölgeleme, yabancı dil öğrenme veya öğretme amacıyla ilk kez Japonya'da ortaya çıkmıştır ve başlangıç düzeyindeki tercümanların eğitiminde kullanılmıştır (Foote ve McDonough, 2017). Bu nedenle, gölgeleme üzerine yazılan ilk makalelerin çoğu Japonya'da yayımlanmış ve gölgeleme ilk olarak Doğu Asya'da tanınmıştır (Hamada, 2015). Ayrıca, dünya çapında özellikle EFL ve ESL bağlamlarında ikinci dil öğrenme için gölgelemenin kullanımı popülerlik kazanmaktadır (Foote ve McDonough, 2017).

Gölgeleme tekniğinin ikinci dil ediniminde dil becerileri açısından olumlu sonuçları olduğu Hamada (2015) tarafından yaptığı çalışmasında gözlemlenmiştir. Sumiyoshi (2019), gölgelemenin dil öğrenme motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerini incelemiştir. Bovee ve Steward (2009) tarafından gölgeleme tekniğinin telaffuz bakımından etkilerini görmek amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Rongna ve Hayashi (2012) gölgeleme tekniğinin konuşma hızı ve tonlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Mori (2011) tarafında yapılan araştırmada gölgeleme tekniğinin, dil öğrencileri bakımından ritim, vurgu ve tonlama açısından olumlu etkileri ortaya konulmuştur. Lin (2009) tarafından gölgeleme tekniğinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yerli alanyazına baktığımızda bu konuda Türkçe öğretimi üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Çalışmanın daha önce yapılmamış olması, yerli alanyazına farklı bir konu sunması açısından önemli görülmektedir.

Yapılan bu araştırmada gölgeleme tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği araştırılmış ve dinleme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bakımdan araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Gölgeleme tekniğinin metni anlamaya etkisi nedir?
2. Yabancı dili olarak Türkçe öğretiminde gölgeleme tekniğinin farklı uyruk ve dil aileleri üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gölgeleme tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Bu teknik genellikle konuşma becerisi ile ilgili olarak kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmada dinleme becerisine etkisi üzerinde durulmuştur. Dil bütün becerileri bakımından bütünleşik bir yapıdır. Dil becerilerinden birisi geliştirilirken diğer beceriler de kullanılmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında dinleme becerisine olan etkisinin diğer diğer dil becerilerini de kapsayacağı düşüncesinden hareket edilmiştir. Bu sebeple bu çalışma dinleme becerisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde gölgeleme tekniğini kullanarak dinleme becerisinin gelişmesinde tekniğin katkısının olup olmadığını belirlemeye çalışan bu çalışmada karma yöntem yoluyla veriler elde edilmiştir. Karma yöntem; araştırmacıların, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiğı ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Creswell, Sözbilir, 2017).

Araştırma Deseni

Araştırma desenleri, bilimsel araştırmalarda veri toplama, analiz etme, yorumlama ve raporlama süreçlerine yönelik olarak kullanılan yöntemlerdir (Creswell ve Clark, 2015). Karma yöntem deseni, nitel ve nicel verilerin toplanarak elde edilen verilerin birlikte kullanıldığı bir desendir (Gay, Mills ve Airasian, 2012; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın amacı doğrultusunda çeşitli araştırma desenleri kullanılabilir. Bu çalışmada yakınsayan paralel desen (Creswell ve Clark, 2015) adı verilen bir karma araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan karma yöntem deseni ise Christensen, Johnson ve Turner'in (2015) tanımıyla eş zamanlı eşit statülü desen ya da Creswell'in (2009, s. 16) tanımıyla yakınsayan paralel desendir. Bu desen, yöntemlere eşit öncelik verir, analiz aşamalarında bu yöntemleri ayrı tutar ve sonuçları birleştirerek genel bir yorumlama yapar (Creswell ve Clark, 2015).

Karma araştırma desenlerinde ise nicel ve nitel yöntemler arasındaki ilişki, hangi yöntemin baskın olacağı ve ne zaman birleştirileceğı gibi faktörlere karar verilir. Araştırmanın amacına göre çeşitli karma araştırma desenleri kullanılabilir. Bu çalışmada yakınsayan paralel desen (Creswell ve Clark, 2015) adı verilen bir karma araştırma deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel aşamaların araştırma sürecinin aynı noktasında eşzamanlı olarak uygulandığı bir desendir. Bu desen, yöntemlere eşit öncelik verir, analiz aşamalarında bu yöntemleri ayrı tutar ve sonuçları birleştirerek genel bir yorumlama yapar (Creswell ve Clark, 2015).

Bu çalışmada kullanılan karma yöntem deseni ise Christensen, Johnson ve Turner'in (2015) adlandırmasıyla eş zamanlı eşit statülü desen ya da Creswell'in (2009, s. 16) adlandırmasıyla yakınsayan paralel desendir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Çanakkale'de yaşayan yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş B1 ve üstü seviyesinde Türkçe bilen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemin büyüklüğü çalışma sonlandığında kesinleşmiştir. Başlangıçta ulaşılan ve istekli olan öğrencilerle çalışma başlatılsa da sürecin uzunluğundan tam verileri olan Çanakkale'de ikamet eden B1 düzeyinde Türkçe bilen altı yabancı öğrenci olarak sınırlandırılmıştır (Tablo 1). Araştırmacının katılımcıları, amaçlı örnekleme

yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Buna göre; katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları, en az B1 ve üstü düzeyde Türkçe bilmeleri, verilen çalışmalarını yapmak için istekli olmaları, internet erişimlerinin olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları Ö1, Ö2, Ö3, (Öğrenci 1, Öğrenci 2, Öğrenci 3 ...) olarak kodlanmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan örneklem grubunun demografik özellikleri tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyeti	Yaşı	Geldiği Ülke	Ana Dili	Dil Ailesi
Ö1	Erkek	23	Endonezya	Endonezce	Çin-Tibet
Ö2	Kadın	20	Endonezya	Endonezce	Çin-Tibet
Ö3	Erkek	23	Ruanda	Ruandaca	Bantu
Ö4	Kadın	19	Arnavutluk	Arnavutça	Hint-Avrupa
Ö5	Kadın	18	Nijerya	Yoruba	Bantu
Ö6	Kadın	23	Sırbistan	Boşnakça	Hint-Avrupa

Tablo 1 incelendiğinde dört kadın ve iki erkek olmak üzere araştırmaya altı öğrencinin katıldığı ve kod olarak Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlandığı; katılımcıların 18-23 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların ikisinin (Ö1 ve Ö2) Endonezya’dan geldiği ana dilinin Endonezce olduğu ve dil ailesinin Çin –Tibet olduğu belirtilmektedir. Diğer bir katılımcının (Ö3) Ruanda’dan geldiği, Bantu dil ailesinden olan Ruandaca ana diline sahip olduğu gözlenmektedir. Ö4 kodundaki katılımcının ise Arnavutluk’tan geldiği ve Hint- Avrupa dil ailesinden olan Arnavutça ana diline sahip olduğu görülmektedir. Nijerya’dan gelen Ö5 adlı katılımcı Bantu dil ailesinden olan Yoruba ana diline sahiptir. Ö6 kodlu katılımcının Sırbistan’dan geldiği Hint- Avrupa dil ailesinden olan Boşnakça ana diline sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin toplama araçları

Bu kısımda araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları: “Katılımcı Tanıma Formu” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”dir.

Nitel Veri Toplama Araçları: “Gölgeleme Tekniği İçin Kullanılacak Videoların Konu Belirleme Soruları” ve “Metin Değerlendirme Soruları”dır.

Çalışmanın ilk nicel verilerinin toplandığı araç katılımcı tanıma formudur. Katılımcı tanıma formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara adı, soyadı, cinsiyeti, yaşı, geldiği ülke ve ana dili gibi demografik özelliklerini belirleyici sorular sorulmaktadır. İkinci bölümde ise ana dili ve Türkçe dışında bildiği yabancı dil olup olmadığı, Türkçeyi öğrenme amacı, Türkiye’ye gelmeden önce dil eğitimi alıp almadığı gibi sorular sorulmaktadır. Katılımcı tanıma formunun dil ve içerik açısından uygunluğu uzman görüşü alınarak belirlenmiştir.

Çalışmanın ikinci nicel veri toplama aracı ise Yaman ve Tulumcu (2016) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği”dir. Ölçek gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin KMO değeri 0,94 olarak bulunmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde dil edincilerin dinleme becerisini ölçmeyi amaçlayan bu ölçek 18 maddeden oluşmuş olup sorular beşli likert yapıda sunulmuştur. Katılımcılar sorulara “Kesinlikle katılıyorum / Kesinlikle katılmıyorum” aralığında cevap vermişlerdir. (Örnek soru: 1. Dinlediklerimde bahsedilen kişiyi fark edebilirim.)

Çalışma kapsamında gölgeleme tekniği ile ilgili videolar araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Ancak video oluşturmadan önce katılımcılara hangi konularda dinleme becerisini geliştirecek konuları istediği ve ilgi alanlarının neler olduğu sorulmuştur. Neden bu konuları istedikleri sorulmuş ve değerlendirilmenin ardından cevapların çoğunluğuna göre video konuları belirlenmiştir. Konular beş hafta olmak üzere sıralı olarak şu şekildedir:

1. Kendini tanıtma
2. Yemek tariflerinden yaprak sarma
3. Çanakkale'nin gezilip görülebilecek yerleri
4. “Deniz Yıldızı” hikâyesi
5. “Alice Harikalar Diyarında” kitabının tanıtımı

Çalışmada kullanılan diğer nitel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından gölgeleme tekniğinin metni anlamaya etkisini ölçmeyi amaçlayan metin değerlendirme sorularıdır. Metin değerlendirme soruları metnin konusuna göre kendi içinden oluşturulmuştur.

Çalışmada ilk olarak Çanakkale’de ikamet eden B1 ve üstü Türkçe bilen katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcılara araştırma ve araştırmada kullanılacak olan teknik hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmenin ardından örneklem grubuna çalışmaya başlamadan önce dinleme becerisi seviyelerini belirleyebilmek adına gerekli izinleri alınan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Ardından katılımcılarla WhatsApp grubu oluşturulmuştur. Bu grup üzerinden çalışma kapsamında kullanılan video ve değerlendirme soruları öğrencilere ulaştırılmış ve de onların cevapları alınmıştır. Toplam beş hafta süren bu veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından bu gruba her hafta bir video gönderilmiştir. Gruba atılan bu videoyu katılımcıların izlemesiyle birlikte haftanın konusuyla ilgili değerlendirme soruları yine aynı gruba gönderilmiştir. Değerlendirme sorularını cevaplayan ve beş hafta boyunca çalışmanın içerisinde yer alan katılımcılara beş haftanın sonunda araştırmacı tarafından yüz yüze olarak çalışmada kullanılan ölçek ikinci kez uygulanmıştır

Verilerin Analizi

Yapılan uygulamalar ve anket sonrası ulaşılan veriler istatistikî boyutuyla değerlendirilerek analiz edilmiştir. Böylelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gölgeleme tekniğinin dinleme becerisi üzerine olan etkisi incelenerek ve teknik öncesi-sonrası veriler işlenerek bu tekniğin dinleme becerisine olan etkisi belirlenmiştir. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

uygulanarak elde edilen ön test verileri ile beş hafta sonra ölçüğün tekrar uygulanarak elde edilen son test verileri eşleştirilmiş örneklem t testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Gölgeleme tekniğinin metni anlamaya etkisi ile bulgular

Tablo 2. Katılımcıların sorulara vermiş oldukları yanıtlar

Sorular	Doğru		Yanlış		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1.Metin	29	96,66	1	3,33	30	100
2.Metin	26	86,66	4	13,33	30	100
3.Metin	28	93,33	2	6,66	30	100
4.Metin	29	96,66	1	3,33	30	100
5.Metin	26	86,66	4	13,33	30	100
Toplam	138	92	12	8	150	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların birinci metinde sadece birinin yanlış cevap verdiği görülmektedir. İkinci ve beşinci metin sorularına katılımcılardan dördünün yanlış cevap verdiği görülmektedir. Üçüncü metin iki yanlış cevapla %93,33 doğruluk oranına sahiptir. Dördüncü metin sorularına, bir yanlışla %96,66 oranında doğru cevap verildiği görülmektedir. Toplamda 150 sorunun 138'inin doğru cevaplandırıldığı ve %92 oranına sahip olduğu, 10'unun ise yanlış cevaplandırılarak %8 yanlış oranına sahip olduğu görülmektedir.

4.2. Gölgeleme tekniğinin farklı dil ailesindeki ve uyruktaki öğrencilerin dinleme becerisine etkisiyle ilgili bulgular

Tablo 3. Katılımcıların metinlere ilişkin vermiş oldukları cevaplar

Dil Aileleri	Ülkeler	Doğru		Yanlış		Toplam	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Çin-Tibet	Endonezya	22	88	3	12	25	100
Çin-Tibet	Endonezya	23	92	2	8	25	100
Bantu	Ruanda	23	92	2	8	25	100
Hint-Avrupa	Arnavutluk	21	84	4	16	25	100
Bantu	Nijerya	25	100	0	0	25	100
Hint-Avrupa	Sırbistan	24	96	1	4	25	100
	Toplam	138	92	12	8	25	100

Tablo 3 incelendiğinde soruların tamamına verilen cevaplar dil aileleri ve ülkeler bakımından değerlendirilmiştir. Endonezya'dan gelen öğrencilerin Çin- Tibet dil ailesinden olup sorulara birinin üç diğeri ise iki yanlış cevap verdiği görülmektedir. Bantu dil ailesinden olan ve Ruanda'dan gelen öğrencinin soruların yirmi üçünü doğru ikisini yanlış cevaplandığı gözlemlenmiştir. Hint-Avrupa dil ailesinden olan Arnavutluk'tan gelen öğrencinin sorulara %84 oranında doğru cevap verdiği %16 oranında yanlış cevap verdiği gözlemlenmektedir. Nijerya'dan gelen Bantu dil ailesinden olan öğrencinin ise tüm soruları doğru cevaplandığı görülmektedir. Hint- Avrupa dil ailesinden olan Sırbistan'dan gelen öğrencinin de sorulara %96 oranında doğru cevap verdiği belirtilmektedir. Toplam 138 soru doğru cevaplandırılırken 12 soru yanlış cevaplandırılmıştır. %92 doğruluk oranı %8 yanlışlık oranı gözlemlenmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest ölçümleri

Katılımcı	Cinsiyeti	Yaşı	Geldiği Ülke	Öntest	Sontest
Ö1	Erkek	23	Endonezya	4,83	5,00
Ö2	Kadın	20	Endonezya	3,61	4,44
Ö3	Erkek	23	Ruanda	4,28	4,89
Ö4	Kadın	19	Arnavutluk	4,61	5,00
Ö5	Kadın	18	Nijerya	3,17	4,11
Ö6	Kadın	23	Sırbistan	3,00	4,33

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların her birinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test ölçümlerinin ortalamaları görülmektedir. Katılımcıların tamamının ön test puanları son test ortalamalarından düşüktür.

Tablo 5. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinden aldıkları ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması

	N	Ort.	SS	t	p
Ön test	6	3,19	0,76		
Son test	6	4,62	0,38	-4,194	0,00

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test ölçümlerinin eşleştirilmiş örneklem t testi ile karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar görülmektedir. Bu sonuçlara göre katılımcıların ön test ve son test ölçümleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Katılımcıların beş haftalık sürecin ardından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden aldıkları son test puanları, ön test puanlarından anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Gölgeleme tekniği, yabancı dil öğretiminde özellikle dinleme becerisini geliştirmek için kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğrenciler, hedef dili anlamak ve takip etmek için dinledikleri metni canlı bir konuşmacının ardından tekrarlamaya çalışırlar. Bu tekrarlamaya süreci, öğrencilerin dil bilgisi, telaffuz, vurgu ve anlama yeteneklerini geliştirmektedir. Türkçe, dünyada en çok konuşulan dillerden biridir ve dil öğrenenler için bu dil, çeşitli zorluklar içerebilir. Özellikle Türkçenin karmaşık dil yapısı, farklı vurgu ve tonlama kullanımı, öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmesini gerektiren önemli bir

özelliğidir. Gölgeleme tekniği, Türkçe öğrenen öğrenciler için dinleme becerisini etkin bir şekilde geliştirmek için kullanılabilir. Bu yöntemde, öğrenciler önce dinledikleri bir metni dikkatlice takip eder ve ardından bir konuşmacının söylediklerini aynı hızda ve tonlamayla tekrar ederler. Bu süreçte öğrenciler, dilin ritmini ve doğru telaffuzunu daha iyi kavrarlar, kelimelerin doğru vurgusunu öğrenirler ve dinledikleri metindeki anlamı daha iyi anlarlar.

Tablo 1'e göre; katılımcıların dil aileleri çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Buna göre; katılımcılar Çin-Tibet, Hint-Avrupa ve Bantu dil ailelerinden geldiği Endonezce, Arnavutça, Yoruba, Boşnakça ve Ruandaca gibi dilleri konuştuğu görülmektedir. Bu çeşitliliğin, dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Her katılımcının farklı dil geçmişi ve dil ailesine ait bir ana dili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Asya ve Avrupa olmak üzere iki kolu bulunan Hint-Avrupa dil ailesi dünyanın coğrafi olarak en yaygın ve en fazla konuşucuya sahip dil ailesidir (Mert, 2017). Örneklem grubunda kadınların(%66) erkeklerden (%33) daha fazla olduğu görülmüştür. Katılımcıların %50'si 18-20, %50'si de 21-23 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların genelini 18-23 aralığında olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca, katılımcıların yaşları dikkate alındığında, genç yetişkinlerin dil öğrenme potansiyelinin yüksek olduğu unutulmamalıdır. 18-23 yaş aralığı, dil öğrenmenin daha hızlı ve etkili olduğu bir dönem olduğu düşünülmektedir. Balaban'ın (2017) İngilizce dili için yaptığı benzer çalışmada 18-20 yaş aralığındaki katılımcılarla çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin %33,33'ünün Endonezya'dan geldiği görülürken %16,66'sının ise Ruanda, Arnavutluk, Nijerya ve Sırbistan'dan geldiği görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin birinci ve dördüncü sorularına birinin yanlış cevap verdiği görülmektedir. İkinci ve beşinci sorularına toplam dört yanlış cevap verilirken üçüncü sorularına iki yanlış cevap verildiği görülmektedir. Toplamda %92 doğru cevap oranı, %8 yanlış cevap oranı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin metinlere verdikleri cevaplar farklılık göstermektedir. Farklılığın nedenleri cinsiyet, metnin konusu, öğrencinin motivasyonu gibi nedenlere bağlı olabilir. Bu verilere göre, öğrencilerin dil becerilerinin genel olarak iyi olduğu ve çoğunlukla doğru cevaplar verdiği söylenebilir. Açık (2008) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinde az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Açık (2008) tarafından elde edilen araştırma bulguları mevcut araştırma açısından değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların dil aileleri ve farklı uyrukları bakımından toplamda 25 soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Endonezya'dan gelen öğrencilerin Çin- Tibet dil ailesinden olup sorulara birinin üç diğerinin ise iki yanlış cevap verdiği görülmektedir. Bantu dil ailesinden olan ve Ruanda'dan gelen öğrencinin soruların yirmi üçünü doğru ikisini yanlış cevaplandığı gözlemlenmektedir. Hint-Avrupa dil ailesinden olan Arnavutluk'tan gelen öğrencinin sorulara %84 oranında doğru cevap verdiği %16 oranında yanlış cevap verdiği gözlemlenmektedir. Nijerya'dan gelen Bantu dil ailesinden olan öğrencinin ise tüm soruları doğru cevaplandığı görülmektedir. Hint- Avrupa dil ailesinden olan Sırbistan'dan gelen öğrencinin de sorulara %96 oranında doğru cevap verdiği belirtilmektedir. Toplam 138 soru doğru cevaplandırılırken 12 soru yanlış cevaplandırılmıştır. %92 doğruluk oranı %8 yanlışlık oranı gözlemlenmektedir. Bu da katılımcının yaşı ve konuya bakış açısıyla ilişkilendirilmiştir. Wang (2018)'a göre öğrenciler dil farkındalığına sahip olduklarında belirli bir dil ortamında dili daha derinlemesine anlayabilir, dil potansiyellerini kullanabilir ve çeşitli dilleri daha esnek ve yaratıcı bir şekilde kullanabilirler. Tablo 15 verileri incelendiğinde, farklı dil ailelerinden ve ülkelerden gelen öğrencilerin genel olarak iyi bir dinleme becerisine sahip oldukları görülmektedir.

Özellikle Endonezya, Ruanda, Nijerya ve Sırbistan'dan gelen öğrencilerin sorulara yüksek doğruluk oranıyla doğru cevaplar verdikleri belirtilmektedir. Ancak, Arnavutluk'tan gelen öğrencinin biraz daha düşük bir doğruluk oranına sahip olduğu ve bazı sorularda yanlış cevaplar verdiği ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, dil aileleri ve ülkeler arasında dinleme becerisinde farklılıkların olabileceğini ve bu farklılıkların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Sonuç olarak, Gölgeleme Tekniğinin farklı dil ailelerindeki ve uyruktaki öğrencilerin dinleme becerisine etkisinin değerlendirildiği Tablo 3 verileri, katılımcıların genel olarak iyi bir dinleme becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği için aldıkları ön test ve son test ölçümlerinin ortalamaları görülmektedir. Tablo, katılımcıların tamamının ön test puanlarının son test ortalamalarından düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğrencilerin Gölgeleme Tekniğı uygulamasından önceki dil becerilerinin, teknik uygulandıktan sonra elde ettikleri dil becerilerine göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, Gölgeleme Tekniğinin etkisinin pozitif yönde olduğunu ve katılımcıların dinleme becerilerinde ilerleme kaydettiklerini işaret etmektedir. Katılımcıların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olması, Gölgeleme Tekniğı uygulamasının olumlu etkisini destekleyen bir bulgudur. Sonuç olarak, Tablo 20'deki veriler, Gölgeleme Tekniğinin farklı dil ailelerinden gelen öğrencilerin Türkçe dinleme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Sumiyoshi ve Svetanant (2018) tarafından yapılan bir araştırmada; yabancı dil olarak Japonca öğreniminde gölgeleme tekniğinin öğrencilerin dil öğrenimleri üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmada sonuç olarak; Üniversite öğrencilerinin gerek dinleme gerekse de konuşma becerilerinde olumlu yönde gelişmeler meydana geldiğı tespit edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği için aldıkları ön test ve son test ölçümlerinin eşleştirilmiş örneklem t testi ile karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar görülmektedir. Bu sonuçlara göre, katılımcıların ön test ve son test ölçümleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu anlamlı fark, Gölgeleme Tekniğı uygulamasının katılımcıların Türkçe dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların beş haftalık sürecin ardından aldıkları son test puanlarının, ön test puanlarından anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu da Gölgeleme Tekniğinin katılımcıların dil öz yeterliklerini arttırmada etkili bir yöntem olduğunu ve dinleme becerilerindeki ilerlemeyi desteklediğini göstermektedir. İngilizce öğreniminde gölgeleme tekniğinin etkisini inceleyen Sarı (2018), araştırmaya katılım sağılayan öğrencilerin son test sonuçlarının ön test sonuçlarına oranla çok daha iyi düzeyde olduğunu saptamıştır. Elde edilen bu sonucuna göre araştırmacı tarafından yapılan çalışmaya katılım sağılayan öğrencilerin İngilizce öğrenimlerinde gölgelememe tekniğinin kullanılması bu dilin öğrenimine olumlu yönde katkılar sunduğı ifade edilmiştir (Sarı, 2018). Gölgeleme tekniğinin öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine etkisini inceleyen Juneri (2018), öğrencilerin son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Buna göre yabancı dil öğreniminde gölgeleme tekniğinin kullanımının dil öğrenimine olumlu yönde katkılar sunduğı söylenebilir. Mıcık'ın (2020) İngilizce dilinde konuşma becerisini gözlemlemek için yaptığı benzer çalışmada, katılımcıların çoğunun gölgeleme tekniğini eğlenceli buldukları bir kısmının ise zaman alıcı ve sıkıcı olarak belirttiğı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gölgeleme tekniğinin dinleme becerisine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada sonuç olarak, Gölgeleme Tekniğinin dil öğrenme sürecinde önemli bir araç olduğu ve katılımcıların Türkçe dinleme becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre:

- Araştırmada veriler toplanırken en zorlanılan aşama gölgeleme tekniğinin katılımcılara sunulması ve dönütlerinin alınması olmuştur. Bu açıdan gölgeleme tekniği Türkçe öğretilen okul ve kurumlarda ders aşamasında verilebilir.
- Araştırmanın evren ve örneklem grubunun genişletilip daha büyük örneklem grubuyla çalışılabilir.
- Bu araştırma belirli bir dil ailesi ve ülke örneği üzerine odaklanmıştır. Araştırmacıların, farklı dil ailelerinden ve ülkelerden daha fazla katılımcıyla çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada gölgeleme tekniğinin dinleme becerisine etkisi incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, konuşma, okuma ve yazma gibi farklı dil becerileri üzerinde de gölgeleme tekniğinin etkisi incelenebilir.
- Araştırmacılar tarafından, Gölgeleme tekniği, diğer dil öğretim teknikleriyle karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe eğitim veren kurumların, Dil öğretim programları ve müfredatlarında Gölgeleme Tekniği gibi etkili yöntemlerin daha fazla yer alması sağlanabilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- Balaban, S. (2017). İki Dinleme Stratejisi Olarak Gölgeleme ve Not Almanın Karşılaştırılması ve Bu İki Stratejinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Berne, J. (2004). Listening comprehension strategies: A review of the literature. *Foreign Language Annals*, 37(4), 521 - 533.
- Bovee, N. & Stewart, J. (2009). The utility of shadowing. A.M. Stoke (Ed.), *JALT 2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri*. (A. Aypay, Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Sözbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetin, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmen eğitimi ve dil hakkında bilgi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gay, L. R, Mills, G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.
- Juneri, R. (2018). *The effect of speech shadowing technique on students’ speaking ability (an experimental research at the second semester student of smkn 6 rl 2017/2018)* Doctoral dissertation, IAIN CURUP.

- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Mert, O. (2017). *Dünya dilleri ve Türk dilinin dünya dilleri arasındaki yeri*. O. Gündüz, O. Mert (Edt.), *Türk dili 1 el kitabı içinde* (ss. 59-78). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Mıcık, S. (2020). *Development of L2 oral proficiency through video-based shadowing practices*. Yüksek Lisans, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Mori, Y. (2011). *Shadowing with oral reading: Effects of combined training on the improvement of Japanese EFL learners' prosody*. *Language Education & Technology*, (48), 1-22.
- Murphey, T. (2001). Exploring conversational shadowing. *Language Teaching Research*, 5(2), 128-155.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2013). "Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-175.
- Rongna, A. & Hayashi, R. (2012). Accuracy of Japanese pitch accent rises during and after shadowing training. *In Speech Prosody*, 2012, 214-217
- Sari, R. M. (2018). *Increasing Students' Speaking Performance Through Shadowing Technique at The Eleventh Grade of Sma N 1 Raman Utara in Academic Year 2017/2018*, Doctoral dissertation, IAIN Metro.
- Scales, J., Wnnerstrom, A., Richard, D. & Wu, S. H. (2006). Language learners' perceptions of accent. *TESOL Quarterly*, 40(4), 715 - 738.
- Sumiyoshi, H. & Svetanant, C. (2017). Motivation and attitude towards shadowing: learners perspectives in Japanese as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-21.
- Sur, E. ve Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 27-49.
- Şimşek, B. (2018). Ahmet Mithat Efendi'nin "Kırkambar" dergisindeki eğitim ile ilgili görüşleri. *Yeni Türk Edebiyatı*, (18), 119- 136.
- Şimşek, B. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Tamai, K. (2005). *Risuningu shidouhou to shite no shadouingu no koka ni kansuru kenkyu* [Study of effect of shadowing as a method to improve listening skills]. Tokyo: Kazama Shobo.
- Wang, Z. J. (2018). *The Application of Language Awareness in College English Writing Teaching* *Open Journal of Modern Linguistics*, (8), 54-60.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

07. Uyghur sivil belgelerinde sosyal ve kültürel yaşayış ile ilgili söz varlığı¹

İzzet ŞİRİN²

APA: Şirin, İ. (2024). Uyghur sivil belgelerinde sosyal ve kültürel yaşayış ile ilgili söz varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 126-142. DOI: 10.29000/rumelide.1439592.

Öz

Eski Türkçenin Köktürk, Karahanlı Türkçeleri ile birlikte büyük tarihsel dönemlerinden birini teşkil eden Uyghur Türkçesi çeşitli toplumsal çevrelerin metinlerinin yazımında kullanılmıştır. Bu dönemdeki metinlerde yer alan söz varlığı çeşitli çalışmalarda Eski Türkçenin Eski Uyghurca dışında kalan çevreleriyle birlikte ele alınmış olsa da çoğunlukla Maniheist Uyghur, Budist Uyghur ve Uyghur sivil metinlerinin söz varlığı ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Söz varlığı ya da leksik bilim bir dilin tarihî ya da modern zamanlarına ait sözcüklerinin bütünü olarak tanımlanır. Bundan dolayı evrensel dil bilimi araştırmalarında bir bütün halinde ya da tematik çalışmalar vasıtasıyla dillerin söz varlığı ortaya konulur. Tarihî Türk dilinde Türk Runik harfli yazıtların dışındaki eserlerin büyük bir kısmı, konuşurlarının ait olduğu dini çevre ile ilgili metinler olduğu için bu dini metinlerin tarihsel olarak Türk toplum dokusunu bütün yönleriyle kuşattığını söylemek mümkün değildir. Bundan dolayı din-dışı metinler ile ilgili yapılan çalışmaların çoğalması büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma kapsamında 13 ve 14. yüzyıla ait sivil belgelerden hareketle bu dönemki Uyghur toplumunun sosyal ve kültürel yaşayışı hakkında bilgi veren sözcükler tespit edilmiş olup, Eski Türkçenin yukarıda bahsi geçen diğer çevreleriyle de mukayese edilerek anlamlandırılmış ve bu sözcükler ait oldukları kavram alanına göre tasnif edilmiştir. Ayrıca bu çalışma çerçevesinde söz konusu sözcüklerin fonetik ve anlam değişimleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Uyghur sivil belgeleri, sosyal ve kültürel hayat, söz varlığı, Eski Türkçe, kavram alanı

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmada kullanılan veriler, 2014 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen Uyghur Sivil Dokümanlarının Söz Varlığı adlı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439592

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı / Research Assist, Artvin Çoruh University, Faculty of Arts and Sciences, Turkish Language and Literature (Artvin, Türkiye), izzetsirin@artvin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2691-5172, **ROR ID:** https://ror.org/02wcpmn42, **ISNI:** 0000 0004 0399 2818, **Crossref Funder ID:** 501100020561

The vocabulary of social and cultural life in Uyghur civil documents³

Abstract

It is known that Uyghur Turkish, which constitutes one of the major historical periods of Old Turkic together with Köktürk and Karahanlı Turkish, was used in the writing of texts belonging to various social circles. Although the vocabulary of the texts belonging to this period has been handled together with the circles of Old Turkic other than Old Uyghur in various studies, the vocabulary of Manichaean Uyghur, Buddhist Uyghur and Uyghur civil texts have been evaluated separately. Lexicology or lexicology is defined as the totality of the words of a language in historical or modern times. In this framework, in universal linguistics research, the lexicon of languages is revealed as a whole or through thematic studies. Since the majority of the works in the fields of historical Turkic language, other than the inscriptions with Turkish Runic script, are texts related to the religious environment to which their speakers belonged, it is not possible to say that these religious texts encompass the historical Turkic social structure in all aspects. Therefore, it is of great importance to increase the number of studies on non-religious texts. Within the scope of this study, the words expressing the social and cultural structure of the Uyghur society of this period have been identified based on the civil documents of the 13th and 14th centuries, and they have been compared with the other circles of Old Turkic mentioned above, and these words have been classified according to the concept area they belong to. In addition, within the framework of this study, the phonetic and semantic changes recorded.

Keywords: Uyghur civil documents, social and cultural life, vocabulary, Old Turkish, concept field

Giriş

Türk dilinin bilinen en eski metni her ne kadar Çoyr(en) yazıtı olsa da Orhon vadisinde dikilmiş olan Köktürk yazıtları Eski Türkçenin en kapsamlı ve sarıh metinleri olarak Türk dili çalışmalarını açısından *ab initio* eşsiz bir kaynak görevi görmesi sebebiyle ilgili alanyazında sıklıkla öncü yazıtlar olarak kabul edilmektedir. Buna ilaveten, Eski Türkçenin sınırları ile ilgili Türkologlar arasında fikir birliği bulunmamaktadır (Ağca, 2021: 26). Bu noktada bazı Türkologlar, Eski Türkçe döneminin Köktürkçe ve Uygur Türkçesi metinlerinden oluştuğunu savunurken birtakım Türkolog ise İslâmî çevrede yazılan Karahanlı dönemi metinlerini de bu dönem içerisinde saymaktadır (Ağca, 2006: 20). Bu doğrultuda, 11. yüzyılda yazılmış Karahanlı dönemi İslâm muhiti metinleri ile Uygur Türkçesi arasındaki fark daha çok diyalektoloji ve leksikoloji kaynaklı olduğu için Barutcu Özönder (2002), Karahanlı metinlerini de Eski Türkçe içerisinde değerlendirmektedir. Ercilasun (2004: 349), Köktürk, Uygur, Karahanlı Türkçelerinin

³ **Statement (Thesis/Paper):** The data used in this study were taken from the master's thesis titled Uyghur Civil Documents' Vocabulary, which was accepted by Eskişehir Osmangazi University Institute of Social Sciences in 2014.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439592

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

tek bir yazı dili olduğunu belirtir. Son yıllarda yapılan tasnif çalışmalarında da Karahanlı çevresi metinleri Eski Türkçe dönemi içerisinde değerlendirilmektedir (Ağca, 2021: 26).

Eski Uygur Türkçesi metinleri birçok yönden Köktürkçeden farklıdır. Bunun en önemli nedeni bu iki dilin kültür çevresinin birbirinden farklı olmasıdır. Maniheizmi ve Budizmi kabul eden Uygurların ürettiği metinler gerek dış yapıları ile gerekse de içerikleriyle Köktürkçe metinlerinden ayrılır (Ağca, 2021: 26).

Eski Uygurca dini metinleri; Maniheizm metinler, Budist metinler, Nesturî metinleri ile din dışı metinler olan senet, mektuplar, tıp ve astrolojiye ait metinler, sözlükler ile sivil belgelerden oluşmaktadır. Dini metinler yekûn olarak metinlerin yüzde seksenine tekabül etmektedir (Zieme, 1969: 1).

Sivil belgeler içerik olarak daha çok özel hukuk kapsamına girmektedir. Bu belgelerdeki taraflar ya bireylerdir ya da gruplardan oluşmaktadır. Belgeler, alım-satım, kiralama, borçlanma, miras, evlatlık, köle azat etme gibi konulardan oluşur (Keskin, 2022: 38).

1. Eski Uygur Türkçesi Edebiyatı

1.1. Taş Yazıtlar

Uygur edebiyatı, Orhon Uygur Kağanlığı (M.S. 745-840) döneminde taş üzerine yazılmış yazıtlar ile başlatılmaktadır. Bu yazıtlardan birinde Çince ve Soğdca metinler de bulunmaktadır. Bu yazıtlar şunlardır: “Taryat, Tes, Şine-Usu, Somon-Sevrey, Suci, Karabalgasun yazıtları, Ar Hanin, Gürbelcin, Somon-Tes, Mutrın Temdeg” (Tezcan 1984: 26).

1.2. Maniheizm Uygur edebiyatı

Bu dönem, 762 yılında Böğü Kağan'ın Maniheizmi benimsemesi sonucunda, Soğdca metinlerin Türkçeye çevrilmesiyle başlamıştır. 8. yüzyıla kadar süren bu dönemde, zengin bir edebi üretim görülmüştür. Ancak, 10. yüzyıla gelindiğinde, bu edebiyat çevresinde üretilen eserlerin sayısında belirgin bir azalma yaşanmıştır.

Bu kültür çevresinde oluşturulan şiirler, Türk edebiyatının en eski örneklerini sunmaktadır. Maniheizm Uygurlardan kalan el yazmaları genellikle küçük boyuttadır ve zamanla toprak altında kaldıkları için zarar görmüşlerdir. Bu el yazmalarının büyük bir kısmı Soğdca ve İran dillerinden çevrilen hikâyeleri, dini metinleri ve tövbe dualarını içermektedir. Nadiren de olsa, bu eserler arasında aşk şiirleri de bulunmaktadır (Tekin 1986: 8). Bu bağlamda, bu kültür çevresine ait bilinen sekiz şiir bulunmaktadır. Bu şiirlerin ikisi Alp Çor Tigin'e aittir. Ayrıca, bu çevreye ait mensur eserler daha az sayıdadır. Özellikle, Böğü Kağan'ın Mani dinine geçişini anlatan bir metin, bu çevrenin en önemli nesir örneklerinden biridir. Köktürk harfleriyle yazılmış olan yaklaşık olarak 930 yılına tarihlenen Irk Bitig ise bu kültür çevresinin diğer önemli mensur örneğidir. Turfan'da bulunan Huastuanift adlı eser, Mani diniyle ilgili bir tövbe duası içerdiği için önemli bir eser sayılabilir. Ayrıca, bu çevreye ait Uygurca iki “yıldız nom” (“iki kök kitabı”) adlı eser, Mani'nin yazdığı 7 kitaptan biri olan Şahbuhragan'ın parçalarını içerir ve A. Von Le Coq tarafından yayınlanmıştır (Tezcan 1984:128).

1.3. Budist Uygur edebiyatı

Kansu ve Hoço Uygurları arasında yaygın din olan Budizm'in kültür çevresi, nicelik olarak Eski Uygur edebiyatının en fazla eser verilen kültür çevresidir. Bu sayısal büyüklüğe Çince, Tibetçe, Toharca, Soğdca'dan yapılan tercümelemler yol açmıştır (Tezcan 1984:129).

Budist Uygur dönemine ait elde edilmiş manzum eserler çoğunlukla dini içerikli didaktik şiirlerden oluşmaktadır. Aynı zamanda, mensur eserler arasında manzum parçalara da rastlanır. Bu döneme ait Budist kültür çevresinden bilinen şairler arasında Pratyasiri, Çısuva Tutung, An-tsang Hanlin Keyşi, Ki-Ki, Şingku Şeli Tutung, Asıg Tutung, ve Çinari bulunmaktadır (Tekin 1986: 19).

Budizm'e ait yazılı metinler, kutsal kitaplar (Viyanalar, Sutralar, Abdimarlar) ve diğer eserler olmak üzere iki ana kategoride sınıflandırılabilir. Viyanalar, Budist rahip ve rahibelerin yaşamını, günlük rutinlerini ve düzenleyici kurallarını içeren metinlerdir (Barutcu Özönder, 2002: 496).

Küentso'nun biyografisi, önceki bahsedilen diğer mensur eserlerden ayrılır. Çinli rahip Hsüan Tsang'ın 630-645 yılları arasındaki Türkistan ve Çin'deki yaşamını detaylı bir şekilde anlatan seyahati, onun öğrencileri Huei-li ve Yen-Ts'ung tarafından Çince olarak kaleme alınmıştır. Bu eser daha sonra Şingku Şeli Tutung tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir (Tezcan 1984:130).

1.4. Uygur sivil belgeleri

19. yüzyılın sonlarına ait, Doğu Türkistan'ın Sincan ve Çin'in Kansu bölgesindeki Dunhuang'da gerçekleştirilen arkeolojik kazılarda ortaya çıkan bu metinler, Londra'da British Library'de (Sir Aurel Stein Koleksiyonu), Fransa'da Paris'te Bibliothèque Nationale'de (Paul Pelliot koleksiyonu), İsveç'te Stockholm'de Etnografya Müzesi'nde (Sven Hedin koleksiyonu); Finlandiya'da Helsinki'de (C.G. Mannerheim koleksiyonu), Almanya'da (Grünwedel ve Albert Von Le Coq koleksiyonu), Japonya'da Kyoto'da (Kont Otani koleksiyonu), Türkiye'de İstanbul'da (Üniversitesi Kütüphanesi koleksiyonu), Ankara'da (Arkeoloji müzesi koleksiyonu), Rusya'da Saint Petersburg'da (önceden Leningrad) Asya müzesinde ve Çin Halk Cumhuriyeti'nde Pekin'de (Pekin Milli Müzesi koleksiyonu) yer almaktadır (Sertkaya, 1980: 380).

Uygur sivil belgeleri üzerine ilk çalışma, F. Wilhelm Radloff tarafından gerçekleştirilmiştir. Radloff, 1897-1909 yılları arasında keşfedilen Uygur sivil belgeleri üzerinde araştırmalar yapmış ve bu metinler, Radloff'un öğrencisi Sergey Efimoviç Malov tarafından "Uigurische Sprachdenkmäler" (1928) adıyla yayınlanmıştır (Clark 1975: 65-70).

Belgeler üzerine önemli bir çalışma yapan diğer bir isim de Nobuo Yamada'dır. 1960, 1961 ve 1963 yıllarında, çeşitli yazılar kaleme almıştır. "Sammlung Uigurischer Kontrakte" adlı eseri 1993 yılında Oda Juten, Peter Zieme, Umemura Hiroshi, ve Moriyasu Takao'nun girişimleriyle yayınlanmıştır. İki ciltten oluşan bu eserde Yamada sivil metinleri satış, değiş-tokuş, kiralama ve kiraya verme, kredi sözleşmeleri, evlatlık alma, teminat, azat etme, vasiyet ve muhtelif konularla ilgili belgeleri incelemiştir (Şirin, 2014: 17).

1975 yılında Larry Vernon Clark belgeler üzerine "Introduction To The Uyghur Civil Documents Of East Turkestan (13th-14th cc.)" adlı doktora çalışmasını yapar.

Ülkemizde, 1934 yılında Ahmet Caferoğlu, "Uygurlarda Hukuk ve Maliye İstılahları" adlı makalesinde, sivil belgelerde geçen ekonomik ve hukuki terimleri detaylı bir şekilde incelemiştir. Ayrıca, daha önce 1909 yılında Radloff tarafından yayınlanan Çağatay hükümdarı Tuğlug Temür'e yazılmış bir dilekçeyi Reşit Rahmeti Arat yayınlamıştır (Clark 1975: 72).

2. Yöntem

Çalışmanın odak noktası, 13.-14. yüzyıllarda Uygurlar tarafından yazılan sivil belgelerdir. Bu belgelerde bulunan sosyal ve kültürel yaşamla ilgili kelimeler tespit edilmiş ve kavram alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Tespit edilen kelimeler, Eski Türkçenin diğer çevreleriyle karşılaştırılabilmesi için Köktürk, Maniheizt, Budist ve ilk İslami Türkçe metinler üzerine yapılan sözlüklerden faydalanılmıştır. Bu sözcükler, ait oldukları metinlere göre tanıklıklanmış ve anlamlandırılmıştır. Çalışmada kullanılan belgeler, "Sonuç" bölümünden sonra "Korpus" başlığı altında sunulmuştur.

2.1. Dil alanı (Sprachfeld)

Kavram alanı Jost Trier tarafından geliştirilen bir kuramdır. Trier'in (1931) yazdığı *Der Deutsche Wortschatz Im Sinnbezirk Des Verstandes* (Anlığın Kavramsal Kesimindeki Almanca Söz varlığı) adlı yapıtı bu alanın kurucu metni sayılır. Bu kuram farklı dilbilimciler tarafından *alan kuramı*, *dilsel alan*, *sözcük alanı*, *sözlük alanı*, *sözlüksel alan*, *anlam alanı ve kavramsal alan*, *kavram alanı* gibi farklı şekillerde isimlendirilmiştir (Karçığa, 2015: 101).

Aksan, kavram alanını "birbiri ile ilişkili, birbirine yakın, kavramların, içinde düşünüldükleri alan" diye tanımlar (Aksan, 1971: 254). Hegirmen (1999), kavram alanını birbirine yakın, birbirini çeşitli açılardan bütünleyen, aralarında ortak bir bağ bulunan kavramların oluşturduğu bütünlük diye tanımlamıştır.

Bu kurama göre kavramlar bir mozaikte olduğu gibi birbirini sınırlandıran çeşitli parçaların bir araya gelmesinden oluştuğundan bir alan içinde incelenmelidir. Birbirlerine komşu olan kavramlar, birbirlerini sınırlarken birbirlerinin anlam alanının oluşmasına da katkı sağlar (Karçığa, 2015: 104). Kavram alanı kuramında kelime düzeyinde anlam inceleme yöntemi yapıldığından dolayı bir eser ve dil ile ilgili söz varlığı çalışmaları genellikle bu kurama göre yapılır (Karçığa, 2015: 104).

3. Sivil dokümanlarındaki sosyal ve kültürel yaşayış ile ilgili söz varlığı

3.1. Beslenme, yiyecek, içecek

Aş yemek, gıda (SUK, Ado3-6); [**TürkRun.** aş "yemek" (*yagımız tegre oçuk teg erti biz aş teg ertimiz* "Düşmanlarımız [bizi] çepeçevre [saran bir] ocak gibiydi. Biz (ortadaki) aş gibiydik.") (T 8); **TürkMan.** aş "yemek" (*aş içkü* "yiyecek ve içecek") (Huast. 56); **TürkBuddh.** aş "yemek" (Suv. 168, 23) **Türkİslm.** aş "yemek" (DLT I, 80) (*biligligke bilgi tükel ton aş ol* (Kaçalın : 2011) "Bilgili bir insan için onun bilgisi kafi bir yiyecek ve giyecektir") (Arat : 1998). (KB, 321).

[...**aşın** yip aymış iş-in kılıp.. "yemeğini yiyip söylemiş olduğu işi yapıp.." (Ado3, 6)]

Bor (<Frs. *bōr*) şarap (SUK, Sa09-6); (EDPT, 354); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** bor "şarap" (*..bir bor içse seuse.. "bir şarap içip seuse..."*) (KB, 339).]

[..bir küp **bor**.. "bir küp şarap.." (Sa09, 6)]

Suv su (SUK, Sa12-13); (EDPT, 783); [**TürkRun.** sub “su, ırmak” (*eçümüz apamız tutmuş yir suv idisiz bolmazun* “Atalarımızın aldığı toprak sahipsiz olmasın.”) (KT D 19); **TürkMan.** suv “su” (*suv teyrri* “su tanrısı”) (Huast. 36); **TürkBuddh.** suv “su” (*..suvda suv önlüg tağlar .. “..suda su renginde dağlar..”*) (PP 17, 4); **Türkİslm.** suw “su” (DLT III, 129).]

[*bu kün-tin minçe bu borluk-ka yir-ke suv-ka ev-ke bark-ka vapso tu erklig bolzun* “Bu günden itibaren bu üzüm bahçesinde, yerde; suda, evde, barkta Vapso Tu muktedir olsun. (sahip olsun)” (Sa12, 13)]

Süçüg tatlı şarap, üzüm suyu (SUK, Lo14-5); (EDPT, 796); [**TürkRun.** süçig “tatlı” (*savı süçig* “sözü tatlı”) (KT G 5); **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** süçig “tatlı olan herhangi bir şey, tatlı şarap” (*..süçig tutgu tl söz “...dil ve sözünü tatlı tut”*) (KB, 547).]

[*küz yanıda oduzar tenbin süçüg-ni bir kap birür men* “Yeni sonbahar başında otuzar testi tatlı şarabı (ve) bir deri kırba veririm.” (Lo14, 5)]

3.2. Giyim

Çaruk, çruk çizme (SUK, PIO1-10); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** çaruk “kaba çizme, bot, sandalet” (DLT I, 381).]

[*bu ogul ky-a-ka bir yıl-ta bir üm kökümtek bir kay bir uyug çruk iki yıl-ta bir çekrek üç yıl-ta bir kürk bile birür men* “Bu oğulcağza birinci yılda bir pantolon, (bir) ceket, bir ayakkabı ve keçeden çizme [veririm.] İkinci yılında (da) pamuk gömlek [veririm] üçüncü yılında (bunlarla) birlikte bir kürk veririm.” (PIO1, 9-10-11-12)]

Çekrek pamuktan yapılmış gömlek (Yamada, 1991: 255); (PIO1-10); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** çekrek “yünden yapılan kölelerin giydiği cepsiz bir kaftan” (Atalay, 1991: 141).]

[*bu ogul ky-a-ka bir yıl-ta bir üm kökümtek bir kay bir uyug çruk iki yıl-ta bir çekrek üç yıl-ta bir kürk bile birür men* “Bu oğulcağza birinci yılda bir pantolon, (bir) ceket, bir ayakkabı ve keçeden çizme [veririm.] İkinci yılında (da) pamuk gömlek [veririm] üçüncü yılında (bunlarla) birlikte bir kürk veririm.” (PIO1, 9-10-11-12)]

Çımdan süslü bir elbise (Zieme-Steuer, 241: 1981); (SUK, Mi12-5); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** Ø]

[*bir esiki töşek bir eski taman çımdan-ni biz toyın kul şıla kamtsuin şıla-lar aldımız* “ [Biz] Bir eski döşek, bir eski elbiseyi biz Toyın Kulu Şıla ve Kamtsuin Şıla aldık.” (Mi12, 4-5-6)]

Etük çizme (SUK, PIO2-7); (EDPT, 50); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** etük “çizme” (*er etüklendi* “Adam bir çizme edindi.”) (Yurtsever-Erdi, 2007: 272).]

[*ton etük adak baş birmez men* “Elbise, çizme ayak baş (hiçbir şey) vermem.” (PIO2, 7).]

İtig takı, süs (Caferoğlu, 1968: 101); (SUK, WPO5-5); (EPDT, 50); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** itig “süs, takı” (*etözindeki itigleri barça yañkara turur* “Vücutundaki süslerin hepsi yankılanıp çınlar”) (U II 24,5); **İslamîTürk.** Ø].

[*..iki stır itig altun.. “..iki stır altın takı..”* (WPO5, 5)]

Kay (<Çin *ān*) ayakkabı (Yamada, 1993: 274); (SUK, PI01-10); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø**]

[*bu ogul ky-a-ka bir yıl-ta bir üm kökümteĭek bir kay bir uyug çruk iki yıl-ta bir çekrek üç yıl-ta bir kürk bile birür men* “Bu oĭulcaĭıza birinci yılda bir pantolon, (bir) ceket, bir ayakkabı ve keçeden çizme [veririm.] İkinci yılında (da) pamuk gömlek [veririm] üçüncü yılında (bunlarla) birlikte bir kürk veririm.” (PIO1, 9-10-11-12)]

Köküzmek ceket (SUK, PI01-10); (EDPT, 714); [**TürkRun. köküzmek “zırh” (..bir köküzmek ..“..bir zırh..”)** (ETY II 68); **TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø**]

[*bu ogul ky-a-ka bir yıl-ta bir üm kökümteĭek bir kay bir uyug çruk iki yıl-ta bir çekrek üç yıl-ta bir kürk bile birür men* “Bu oĭulcaĭıza birinci yılda bir pantolon, (bir) ceket, bir ayakkabı ve keçeden çizme [veririm.] İkinci yılında (da) pamuk gömlek [veririm] üçüncü yılında (bunlarla) birlikte bir kürk veririm.” (PIO1, 9-10-11-12)]

Kürk kürk, post (SUK, PI01-11); (EDPT, 741); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. kürk “kürk”** (DLT I, 353).]

[*bu ogul ky-a-ka bir yıl-ta bir üm kökümteĭek bir kay bir uyug çruk iki yıl-ta bir çekrek üç yıl-ta bir kürk bile birür men* “Bu oĭulcaĭıza birinci yılda bir pantolon, (bir) ceket, bir ayakkabı ve keçeden çizme [veririm.] İkinci yılında (da) pamuk gömlek [veririm] üçüncü yılında (bunlarla) birlikte bir kürk veririm.” (PIO1, 9-10-11-12)]

[**Sanaç**], **snaç** deri çanta (SUK, WPO4-3); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. sanaç “kırmızı deri çanta” (sanaç kösürgü “kırmızı deriden çanta”)** (DLT I, 358).]

[..bir **snaç** ... “...deri çanta...” (WPO4-3)]

Taman dış elbise, giysi (SUK, Mi12-5); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø**].

[*bir esiki töşek bir eski taman çımdanı-m biz toym kulu şıla kamtsuin şıla-lar aldımz* “Bir eski döşek, bir eski elbiseyi biz Toyın Kulu Şıla ve Kamtsuin Şilalar aldık.” (Mi12, 4-5-6)]

Ton elbise, giysi (SUK, Mio3-7); (EDPT, 513); [**TürkRun. Ø; TürkMan. ton “elbise, giysi”** (M I 5, 13); **TürkBuddh. ton “elbise, giysi”** (U II 15, 13); **Türkİslm. ton “elbise, giysi”** (DLT III, 137).]

[*bu tonug soyup almış-ka kulum ölti tip men kıty ky-a çamlasar* “Bu elbiseyi çalıp aldığımında kölem öldü diyerek Kıty Kya’ya iftira etsem..” (Mio3, 7)]

Uyuk keçe çizme (SUK, PI01-10); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø**].

[*bu ogul ky-a-ka bir yıl-ta bir üm kökümteĭek bir kay bir uyug çruk iki yıl-ta bir çekrek üç yıl-ta bir kürk bile birür men* “Bu oĭulcaĭıza birinci yılda bir pantolon, (bir) ceket, bir ayakkabı ve keçeden çizme [veririm.] İkinci yılında (da) pamuk gömlek [veririm] üçüncü yılında (bunlarla) birlikte bir kürk veririm.” (PIO1, 9-10-11-12)]

Üm “hose” pantolon (Yamada, 1993: 298); iç donu (Caferoĭlu, 1968: 272); (SUK, PI01-10) (EDPT, 155); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. üm “pantolon”** (DLT I, 38).]

[*bu ogul ky-a-ka bir yıl-ta bir üm kökümteĭek bir kay bir uyug çruk iki yıl-ta bir çekrek üç yıl-ta bir kürk bile birür men* “Bu oĭulcaĭıza birinci yılda bir pantolon, (bir) ceket, bir ayakkabı ve keçeden çizme [veririm.] İkinci yılında (da) pamuk gömlek [veririm] üçüncü yılında (bunlarla) birlikte bir kürk veririm.” (PIO1, 9-10-11-12)]

3.3. Konut Bölümleri, ev eşyaları, mutfak eşyaları

Ayak kap, kâse, tas (SUK, WPO3-5); (EPDT, 270); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm.** ayak “kap, kase, ayak çanak, kase, kadeh” (DLT I 84); (*ayak tirki başlar bu aş başçısı* (Kaçalın : 2011); “Aşçıbaşı kapları ve sofrayı idare eder.” (Arat, 1998: 208).]

[..ygrmi yagak **ayak**...“...16 kase ceviz...” (WPO3, 5)]

Çaçan çay fincanı (SUK, WPO3-1 0); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[..bir **çaçan**...“..bir çay fincanı..” (WPO3, 10)]

Çöki yemek çubuğu (SUK,WPO3-10); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[..altı kişilik sır **çöki** “altı kişilik vernikli (boyalı) yemek çubuğu” (WPO3, 10).]

İdiş kap (SUK, WPO3-12) (EDPT, 72); [**TürkRun.** idiş “kap” (*uzun tonlug idişin ayakın koğupan barmış* “Kadın kap ve çanağını bırakarak gitmiş.”) (IrkB 42); **TürkBuddh.** idiş “kap” (*..kara idiş iliginde kötürüp..* “..elin kara bir kap götürüp..”) (USp. 105b. 4); **Türkİslm.** idiş “kadeh, kap” (*ıwrk idiş tizildi* “Sürahiler ve kaplar düzenlendi”) (DLT III, 131).]

[üç üçer kaplıg küp üç birer kaplık **idiş** “..üç tane üç kap testi üç tane bir kap ..” (WPO3, 12)]

Kadıñ, katıñ kap (SUK, WPO3-9); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[..yiti tirek **katıñ**.. “..yedi direk ve kap..” (WPO3, 9)]

Kapıg, **kpıg** kapı (SUK, Sa18-2); (EDPT, 583); [**TürkRun.** kapıg “kapı” (*temir kapıg* “Demir Kapı (yer adı)) (I, II, T, IX); **TürkMan.** kapıg “kapı” (*tamu kapıgına* “cehennem kapısına”) (Huast. 126); **TürkBuddh.** kapıg “kapı” (*teñri kapıgı* “cennet kapısı”) (TT I 144); **Türkİslm.** kapug, hapug “kapı” (*tapugka kelip kut kapugda-turur* (Kaçalın, 2011: 14); “Saadet hizmet için gelmiş kapıda durur” (Arat, 1998: 19); (KB,10).]

[bu ev-niñ sıçısı **kapıg-ı** // // // “bu evin sınırı kapıyı..” (Sa18-2).]

Kap deri çanta (SUK,Lo03-4) (EPDT, 578); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm.** kap “tulum, kap” (DLT III, 146)].

[...**kap** yarılсар kölük bertinser “..deri çanta yarılса (parçalansa) yük hayvanı yaralansa...” (Lo03, 4).

Keviz halı (SUK, WPO3-5); (EDPT, 692); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

bir siliñ // // // kadıg keviz “..bir ipek kumaş... köşeli halı..” (WPO3, 5)

Kığmen kazma (SUK, WPO4, 10); (EDPT, 704); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[..bir eşgek bir **kığmen**.. “..bir eşek, bir çapa..” (WPO4, 10)]

Kupıñ (<Çin. *guǎi pīng*) şişe, şarap sürahisi, su sürahisi (SUK, WPO4-26); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[..bir kümüş **kupıñ**... “..bir gümüş şarap sürahisi..” (WPO4-26).]

Küp kilden yapılmış kap, küp, testi (SUK, Sa09-6); (EDPT, 687); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. küp** “küp, testi” (DLT III, 119)].

[bir **küp** bor “..bir testi şarap..” (Sa09, 6).]

Pıryan (<Toh. *pariyām*) küçük oda (Zieme, Steuer, 1981: 258) (SUK, Ado2-11); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[*mini-te soñ pıryan-ım takı negü orpak-ım telük-üm bar erser..* “Benden sonra küçükodam ve her ne değersiz eşyam varsa..” (Ado2, 11).]

Sa (<Çin. *suǒ*) kilit (SUK, Sa18-6); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[*sası yakşısı tükel ol* “(Bu evin) kilidi ve anahtar tamdır.” (Sa18, 6)]

Sır vernik, boya (SUK, WPO3-10); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm** sır “bir tür macun” (**sırhıg ayag** “boyanmış kâse”) (Erdi-Yurtsever, 491: 2007) (DLT I, 324).]

[...*altı kişilik sır çöki...* “...altı kişilik vernikli(boyalı) yemek çubuğu...”(WPO3, 10)]

Sutku kutu (Yamada, 1993: 283); (SUK, WPO3-11); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[..bir bedizlig **sutku**... “...bir süslü kutu...” (WPO3-11)]

Orpak eski püskü; (SUK, Ado2-11); (EDPT, 13); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm.** oprak “yıpranmış, eski” (Atalay, 1993: 441); (**oprak ton** “yıpranmış elbise”) (DLT I, 118).]

[*mini-te soñ pıryan-ım takı negü orpak-ım telük-üm bar erser* “Benden sonra küçük odam dahi ne değersiz eşyam varsa..” (Ado2, 11-12)]

Tepsi tabak (SUK, WPO3-5); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[..biş yagak **tepsi** ... “..beş kase ve tabak...” (WPO3, 5)]

Tagar çuval, torba (SUK, Lo18-4); (EDPT, 471); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm.** tagar “içine buğday ve benzeri şeyler konulan çuval” (DLT I, 411).]

[*iki yrm tagar bugday aldım* “İki yarım çuval buğday aldım.” (Lo18, 4)]

Tam duvar (SUK, Sa13-10); (EDPT, 502); [**TürkRun.** tam “duvar” (*..bu taşka bu tamka ...* “...bu taşta bu duvarda...” (KT GD); **TürkMan. Ø; TürkBuddh.** tam “duvar” (**tam tokıyu** “duvarı döverek (şekil vererek)”) (TT VI 82); **Türkİslm.** tam “duvar” (DLT III, 157).]

[*taş tam* “taş duvar” (Sa13, 10).]

Töşek döşek, yatak (SUK, Mi12-5); (EDPT, 503); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh.** töşek “döşek, yatak” (U III 35, 15-16); **Türkİslm.** töşek “döşek, yatak” (DLT I, 387)]

[*mini-te soñ piryan-ım takı negü orpak-ım telük-üm bar erser* “Benden sonra küçük odam dahi ne değersiz eşyam varsa..” (Ad02, 11-12).]

Telük delik *orpak telük* değersiz eşya (SUK, Ad02-11); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[*mini-te soñ piryan-ım takı negü orpak-ım telük-üm bar erser* “Benden sonra küçük odam dahi ne değersiz eşyam varsa..” (Ad02, 11-12)]

Ületü çuha, bez (Yamada, 1993: 298) (SUK, WP05-4); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[*..iki ületü... “...iki çuha..”* (WP05, 4).]

Yagak kâse (SUK, WP03-6); (EDPT, 900); [**TürkRun.** *yagak “ceviz” (yagak ağaç yaylağım “ceviz ağacı yaylağım”)* (IrkB, 56); **TürkMan. Ø; TürkBuddh.** *yagak “ceviz” (kim kayu tnlıg yagak ka[buk]ınça vrhar etse “Hangi canlı ceviz kabuğu ölçğinde manastır yapsa..”)* (Pfahl, 6, 5-6); **Türkİslm.** *yagak “ceviz”* (DLT III, 29)]

[*iki yagak könek “iki kap ceviz”* (WP03, 6)]

Yakşı (<çin lün shi) anahtar (SUK, Sa18-6) (EDPT, 908); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[*sası yakşısı tükel ol* “(Bu evin) kilidi ve anahtar tamdır” (Sa18, 6)]

3.4. Akrabalık

Aka <Moğ. aqa ağabey (SUK, Sa16-3); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.**]

[*..aka ini-ler birle.. “ağabey ve küçük kardeşlerle..”* (Sa16, 3)]

Ana anne (SUK, WPO1-8); (EPDT, 169); [**TürkRun. Ø; TürkMan.** *ana “anne” (anasın//// oğlanı severçe “çocukların annelerini sevdiği gibi”)* (TT III 98-9); **TürkBuddh.** *ana “anne” (öz elgin anasın ölürmüş “Kendi eliyle anasını öldüren kişi”)* (U III 53, 5); **Türkİslm.** *ana, hana “ana”* (DLT I, 93); (*atasın anasın yulug kıldı ol* (Kaçalın : 2011) “Babasını annesini feda etti” (KB 39).]

[*ögey anamız biz-ke tgir alır-biz tip almazun katılmazu-lar* “Üvey anamız bize düşer diyerek almasınlar, karışmasınlar.” (WPO1-8)]

Apa dede, büyükbaba, baba, anne, amca, hala, büyük kardeş, ebe (SUK, Mi31-6); (EPDT, 5); [**TürkRun.** *apa “1. ata, ecdat 2. bir unvan niteliyicisi” (eçüm apam “atalarım”)* (KT D 1); **TürkMan.** *apa “ata eçesi apası “Bütün tanrıların atası Zurvandır”* (M I 22,3); **TürkBuddh. Ø; Türkİslm.** *aba, apa “baba”* (DLT I, 86) (*...ajunka apa inmişinde berü... “atalarımız dünyaya geldiğinden beri...”*) (KB, 219)]

[*...örmiş(?) apam “...Örmiş ağabeyim...”* (Mi31-6)]

Ata, ada ata, baba (SUK, Ad03-29); (EPDT, 40); [**TürkRun.** *ata “baba” (bilge ataçım* (User, 2010: 248); “bilge babacığım”) (O 12); **TürkMan. Ø; TürkBuddh.** (*ata barda kız atası begke inça tip tidi kañım ulug il(D)ig busuşlug sakınçlıg bolmazun* “Hizmetçi Bhādra babasına beyin büyük kral babam aç

çekmesin endişelenmesin dediğini söyledi.”) (U II 20, 2); **Türkİslm.** ata “baba” (DLT I, 86); (**atasın anasının yulug kıldı ol** (Kaçalın: 2011); “Atasını ve anasını feda etti.”) (Arat,14: 1998) (KB 14).]

[*törü yargu yosun-ı birle ata yaşmış yaşuk-ka tegsün* “Örfi hukukun kuralı ile baba Yaşmış Yaşuk’a uşağırsın.” (Ado3, 29-30)]

[Bağır] bagr yakın, kan bağına dayalı akrabalık (SUK, Sa18-11); **[TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm. Ø.]**

[..kadaşı, ygeni, tagağı **bagrı**//////... “..ailesi, yeğeni, dayısı, yakını...” (Sa18, 11).]

Baldız, baltız erkeğe göre eşinin kız kardeşi *eke baldız* küçük kız kardeş (SUK, WPO2-17); (EPDT, 334); **[TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh. Ø; Türkİslm.** baldız “erkeğe göre eşinin kız kardeşi (Atalay, 1985: 7)].

[...tanuk yiti eke bal tız **tjrim-ler** yugerüki “şahit abla, baldız ve şimdiki hazretleri” (WPO2, 17).]

Ebçi kadın; ev hanımı (SUK, WPO6-18) (EPDT,6); **[TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh.** “kadın, ev hanımı” (*er evçi* “adam ve kadın” (Kuan. 137-138); **Türkİslm. Ø.]**

[otuz yaş-tın altın ygrmi **yaş-tın** üstün orđun er ebçi iki krabaş iki at iki ud birle munça tvar-nı uur kay-a başlap ini-lerim-ke birip.. “Otuzun altında yirminin üstünde olan bir ekek köle ile orta yaşlı kadın köleyi, iki at ve iki öküz ile bunca malı başta Ur Kaya olmak üzere küçük kardeşlerime verip...” (WPO6, 17-18)]

Eke büyük kız kardeş, abla (SUK, WPO2-17); (EDPT, 100); **[TürkRun.** eke “abla” (**ekelerim** “ablalarım” (KT K9); **TürkMan. Ø; TürkBuddh.** eke “abla” (*içi ini ka kadal eke baldız birgerü* “büyük ve küçük kardeşler, aile, akraba, büyük ve küçük kız kardeş”) (Suv. 554); **Türkİslm. Ø.]**

[tanuk yiti eke bal tız **tjrim-ler** yugerüki “şahit abla, baldız ve şimdiki hazretleri” (WPO2, 17).]

Er, 'er adam, erkek; savaşı, koca (SUK, Sa24-2); (EPDT, 192); **[TürkRun.** er “adam, erkek; asker” (**elığçe** *er tutdımız* “Elli kadar savaşı yakaladık”) (T 42); **TürkMan.** “adam, erkek, insan” (*ne er sen* “Nasıl bir adamsın?”) (M I 33, 99); **TürkBuddh.** “adam, erkek, insan” (*aşçı er* “aşçı adam”) (TT VIII D.20); **Türkİslm.** “er, erkek, insan” (**er at boldı begler kanatı yügi** “Adam ve atlar bir beyin kanadı ve tüyleri oldu.”) (KB, 3005)]

pintung atlg kıday er krabaş-ım-nı.. “Pintung adlı Çinli erkek kölemi...” (Sa24, 2)

İçi büyük kardeş, ağabey (SUK, Sa02,3); (EPDT, 20); **[TürkRun.** içi “bir erkeğin kendisinden büyük veya babasından küçük erkek akrabası” (**eçim kagan olurtu** “Amcam tahta çıktı”) (KT D 16); eçi, içi “bir erkeğin kendisinden büyük veya babasından küçük erkek akrabası, ağabey” (*ini içi* “büyük ve küçük kardeş”) (M III 6, 6); **TürkBuddh.** içi “bir erkeğin kendisinden büyük veya babasından küçük erkek akrabası, ağabey” (**eçi** ‘ağabey’) (U III,82); **Türkİslm.** “büyük kardeş, ağabey” (*ata bardi eş tuş içi yā ini* “Baban gitti ve senin arkadaşın küçük ve büyük kardeşlerin”) (KB, 3784)].

[**içim** *kancuk bile tüz ülüş-lüg iç[=üç] sıg yirim atı kutlug taş-ka toguru tomhđı sadım* “Ağabeyim Kancuk ile eşit parçadan oluşan yerimin üç sığınımı Kutluk Taş’a dürüstçe sattım.” (Sa02, 3-4-5)]

İni küçük kardeş (SUK, Sa02-19); **[TürkRun.** ini “küçük kardeş” (**inili içili kiksürtükün için** “erkek kardeşlerle ağabeyleri birbirine düşürdüğü için”) (Tekin, 2008: 25); (KT D 6); **TürkMan.** ini “küçük

kardeş” (**inili içili** “büyük ve küçük kardeş”) (Huast. I, 31); **TürkBuddh.** ini “küçük kardeş” (**inisi** “küçük kardeşi”) (U II, 26); **Türkİslm.** ini “küçük kardeş” (*ata bardi eş tuş içi yā ini* “Baban gitti ve senin arkadaşın küçük ve büyük kardeşlerin”) (KB, 3784)].

[*men yig bürt-nün inim içim kam qdaşım korluğ bozluñlar* “Ben Yig Bürt’nün Küçük kardeşim, büyük kardeşim ailem, akrabam zarara uğrasınlar.” (Sa02, 19-20)]

Ka akraba, hısım (SUK, Sa02-15); (EDPT, 578); [**TürkRun. Ø; TürkMan. Ø; TürkBuddh** ka “aile” (**ka adaş ogul kız ed tavar** “ aile ve akraba, oğul ve kız, taşınabilir mal ve çiftlik hayvanı”) (U III 6, 2); **Türkİslm. Ø.**]

[*inim içim kam ka taşım ayıtmazun istemezün.* “Küçük kardeşim, büyük kardeşim ailem, akrabam dava ve talep etmesinler.” (Sa02, 15)]

Kadaş, ka taş, kadaş, ka ts, gdaş aile üyesi, akraba (SUK, Sa02-15) (EDPT, 607); [**TürkRun. Ø; TürkMan.** kadaş “akraba” (*kamug begler kadaşlar* “bütün beyler ve akrabalar”) (M II 9, 4); **TürkBuddh.** kadaş “akraba, kardeş” (PP 35, 5); **Türkİslm.** kadaş “akraba” (*ked bağırsak kadaş* “çok şefkatli (bir) akraba”) (KB, 607)].

[*inim içim kam ka taşım ayıtmazun işdemezün.* “Küçük kardeşim, büyük kardeşim ailem, akrabam dava ve talep etmesinler.” (Sa02, 15)]

Kaň baba (SUK, WPO2-6) (EDPT, 630); [**TürkRun.** kaň “baba” (*ögine kaňna tegürmiş* “Anne ve babasına getirmiş”) (IrkB 35); **TürkMan.** kaň “baba” (*köñlümin yaratuğlı kaňım* “gönlümü aydınlatan babam”) (M III 24, 9); **TürkBuddh.** kaň “baba” *ögke kaňka bahşılarka* “anne, baba ve öğretmenlere”) (U II 77, 16); **Türkİslm. Ø.**]

[*şinkuy tutuñ beg-ke küdegüm like- ke kiñeşip aydıñıp kevsı-te tuğmuş burhan kulı atlı ogul-an-ka ögke kaň-ka buyanı tegzün* “Şinkuy Tutuñ Beg’e (ile) Güveyim Like’ye danışıp, sorup Kevşi’de doğmuş Burhan Kulu atlığ adama, annesine, babasına sevabı ulaşsın.” (WPO2, 4-5-6)]

Katun kadın, bayan (SUK, Sa28-4); (EDPT, 596); [**TürkRun.** katun “kağan eşlerinin unvanı” (**katun yok bolmuş erti** “Kraliçe ölmüştü.”) (T 31); **TürkMan. Ø; TürkBuddh.** Katun “kraliçe, kağan eşi” (**saçı katun teg** “Saçı kraliçe saçı gibi.”) (U II 22, 1); **Türkİslm.** Katun “Afrasyabın soyundan gelen kızlara verilen unvan” (*kan ışı bolsa katun ışı kalır* “ Kağanın işi varsa kraliçenin işi kalır.”) (DLT I, 140)]

[*kutluk athğ kağun kişi* “Kutluk adlı kadın” (Sa28, 4)]

Kız kız, evlenmemiş kadın, bakire (SUK, Sa19, 10); (EDPT, 243); [**TürkRun.** kız “kız, evlenmemiş kadın, bakire” (*silik kız oğhn* “saf (bakire) kızlarını”) (KT D 7); **TürkMan.** kız “kız, evlenmemiş kadın, bakire” (*eki kızın tapıg birtı* “İki kızını hizmet için (bana) verdi.”) (Şu B 4-5); **TürkBuddh.** kız “kız, evlenmemiş kadın, bakire” (*amrak kızım* “sevgili kızım” (U III 84, 9); **Türkİslm.** kız “kız, cariye” (*meniñ kızım* “benim kızım”) (DLT I, 326).

[*kin arkun men külüg tıntaçınıy kam kadaşım olgum kızım bu krabaş-ıg ayıtsar isteser savları yormazun* “Sonra men Küllüg Tıntaç’ın ailem, oğlum, kızım bu köleyi dava etmek isterlerse sözleri geçerli olmasın.” (Sa19, 10-11)]

Kişi insan, adam, kadın, eş (SUK, Sa02-14); (EDPT, 752); [**TürkRun.** “kişi, adam, insan” (*edgü bilge kişig* “iyi ve bilge kişi”) (KT G 6); **TürkMan.** “kişi, adam, insan” (*iqid kişi tanukı* ‘bir adam için yanlış tanık’) (Huast. 101-2); **TürkBuddh.** kişi “kişi, adam, insan” (**kişili kişi** *ermezli* “insan ve insan

olmayan”) (TT VI 432-3); **Türkİslm.** kişi “kişi, adam, insan” (*ol kişi aldımı* “O kişi evlendi mi”) (DLT III, 224)]

[*adın kişi-ke ödkürü sağzun* “Başka kişiye satsın.” (Sa02, 14)]

Küdegü damat (SUK, Sa12-3); (EDPT, 203); [**TürkRun.** küdegü “damat” (*küdegümüz* “damadımız”) (Pfahl. 23, 13); **TürkMan. Ø**; **TürkBuddh. Ø**; **Türkİslm.** küdegü “damat” (DLT III, 12)]

[*koço-taki goçin apam birleki küdegüm tapmış-ka kır-a suvdun yir-ler-im-ni* .. “Koçodaki Koçin ağabeyim ile birlikte damadım Tapmış’a nadasa bırakılmış, su tarafındaki yerlerimi .. (Sa12, 3)]

Tugmuş evlat, çocuk (SUK, Sa05-14); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** Ø.]

[*inim içim tugmuş-ım kadaş-ım kim yme çam çarım kılğah sakınsar-lar* “Büyük kardeşim, küçük kardeşim, soyumdan gelenler, yakınlarım herhangi (biri) ayrıca dava etmeyi düşünürlerse” (Sa05, 14-15)]

Oglan, ogln, ogulan, erkek çocuk, prens, hizmetçi, köle (SUK, Ad03-16); [**TürkRun.** oğlan “oğlanlar” (*iniygünüm oğlanum* *beglerim bodunum közi kaşı yablak boltaçı tip sakıntım* “Küçük kardeşlerimin, oğullarımın, beyleriminin (ve) halkımın gözleri, kaşları berbat olacak deyip düşündüm.”) (Tekin, 2008: 38); **TürkMan.** oğlan “erkek çocuk, oğlan, çocuk” (*amrak oğlanlarım* “sevgili evlatlarım”) (U I 5,4); **TürkBuddh.** oğlan “erkek çocuk, oğlan, çocuk” (*teñridem kız azu teñri oğlanı teg körkle oğlan* “İlahe kız gibi veya tanrının oğlu gibi güzel çocuk”) (TT V 12, 127); **Türkİslm.** ogul “erkek çocuk, oğlan, uşak” (*atın tuttu mindi bir oğlan birle* “Atını tuttu ve bir oğlanın (uşak) (yardımı) ile bindi.”) (KB, 4970)]

[*negü kim-im-ni orpak ayıg sınuk barım bulğuça bolsa neçe oğlanlarım bolza ol oğlan-lar birle teñ ön üliş kopı birür men* “Nasıl (olursa), kim olursa, eski püskü; kötü, kırık malım bulacak olsa o evlatlar ile eşit payımı (kendisine düşen) hisseyi tamamen veririm.” (Ad03, 15-16-17-18)]

Ogul, ogul oğul, prens (SUK, Sa03-12) (EDPT, 85) bknz. oğlan

[*..ogulumuz kızımız ayıtmazun istemezün* “..oğlumuz kızımız dava ve talepte bulunmasınlar.” (Sa03,12)]

Ögey üvey (SUK, WPO1-8); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** ögey “üvey” (*ögey ata* “üvey baba”) (DLT I, 123)].

[*ögey anamız biz-ke tğir alır-biz tip almazun katılmazu-lar* “Üvey anamız bize düşer diyerek almasınlar, karışmasınlar.” (WPO1, 8)]

Tagay, tğay dayı (SUK, Sa04-17); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** tagay “dayı” (*ulatı ka adaş yeğen tagay* “bütün aile, akraba, yeğenler ve dayılar”) (Pfahl. 24, 26); **Türkİslm.** tagay “dayı” (DLT III, 238)].

[*men şabi-niñ ogulum kızım içim inim kam kaş tım ygenim tagayım ayıtmazun istemezün* “Ben Şabi'nin oğlum, kızım, büyük kardeşim, küçük kardeşim, yakınlarım, yeğenim, dayım dava ve talepte bulunmasınlar.” (Sa04, 15-16-17)]

Tugmuş evlat, çocuk (SUK, Sa05-14); [**TürkRun.** Ø; **TürkMan.** Ø; **TürkBuddh.** Ø; **Türkİslm.** Ø.]

[*inim içim tugmuş-ım kadaş-ım kim yme çam çarım kılğah sakınsar-lar* “Büyük kardeşim, küçük kardeşim, soyumdan gelenler, yakınlarım herhangi (biri) ayrıca dava etmeyi düşünürlerse...” (Sa05, 14-15)]

Uguş geniş aile, aile, soy, kuşak, nesil, kabile” (SUK, EmO1-4) (EDPT, 96); [**TürkRun.** uguş “kabile, boy, grup” (Tekin, 2008: 181); (*biriki uguşım bodunım* “birleşik boyum ve halkım”) (KT G1); **TürkMan.** uguş “aile, soy, kabile” (*kamug tnlıg uguşı* “bütün canlı aileleri”) (TT III 35); **TürkBuddh.** uguş “aile, soy, kabile, nesil” (*yitiniç uguşka tegi* “yetmişinci nesile kadar”) (TT VI 300-1); **Türkİslm.** uguş “geniş aile” (DLT I, 161)].

[*alku tnlıg uguş-ıña* “...bütün canlı ailelerine...” (EmO1, 4)]

Urı “**urı+sız**”çocuksuz, evlatsız (SUK, Ado3-1); (EDPT, 197); [**TürkRun.** urı “erkek çocuk” (*beglik urı oglın kul kılı* “Bey olmaya layık oğlunu köle yaptı.” (BK D 7); **Ø**; **TürkMan.** urı “erkek çocuk” (*inim yiti urım üç kızım üç erti* “Yedi küçük kardeşim, üç oğlum ve üç kızım (var)dı” (Suci 6); **TürkBuddh.** urı “erkek çocuk” (*keñç urı keñç kızlar* “genç oğlanlar ve genç kızlar”) (U II 20, 20); **Türkİslm.** urı “erkek çocuk” (*urı oğlan* “erkek çocuk”) (DLT I, 88)]

[*..umugsuz urısız kalğay tip* “...umutsuz, evlatsız kalacağım diyerek...” (Ado3, 1)]

Urug tohum, tohumluk, tane [soy; döl] (SUK, Sa04-3); (EDPT, 215); [**TürkRun.** **Ø**; **TürkMan.** **Ø**; **TürkBuddh.** urug “tohum, soy, evlatlar” (*ogulı kızı urugı* ... “oğlu, kızı, soyu..”) (TT VI 105); **Türkİslm.** urug “herhangi bir şeyin tanesi, tohumu, soy” (*kamug egriler isiz urğı bolur* “Her eğrilikte bir kötülüğün tohumu vardır.”) (KB, 806) (Arat, 1998: 69)].

bir şıg sekiz küri urug kirür yir-imin basmıl-ka toguru tomhđı satdım. “Bir şık, sekiz kürilik tohum ekilir yerimi Basml’a dürüstçe sattım.” (Sa04, 3-4)

Yeñge yenge (SUK, Mi17-7) (EDPT, 944); [**TürkRun.** **Ø**; **TürkMan.** **Ø**; **TürkBuddh.** yeñge “yenge” (öz *yeñgesi Ragagayini* “ Öz (kardeşinin) karısı Ragagayini”) (U III 83, 11); **Türkİslm.** yeñge “üyük kardeşin karısı” (DLT III, 380)].

[*ogul tigin yeñgemiz-ke yaz küz kim kelser tegürüp birürbiz* “Ogul Tigin (adlı) yengemize her ne zaman kim gelirse ulaştırıp veririz.”) (Mi17, 7)]

Yegen, ygen, yigen yeğen (SUK, Sa04-17); (EDPT, 912); [**TürkRun.** **Ø**; **TürkMan.** yigen “yeğen” (*hatun yigeni Öz Bilge* “Hatunun yeğeni Öz Bilge”) (Şu B 8); **TürkBuddh.** yegen “yeğen” (*yeğenimiz* “yeğenimiz”) (Pfahl. 23, 15); **Türkİslm.** **Ø**.]

[*men şabi-niñ ogulum kızım içim inim kam kaş tım ygenim tagayım aytmazun istmezün* “Ben Şabi’nin oğlum, kızım, büyük kardeşim, küçük kardeşim, yakınlarım, yeğenim, amcam dava ve talepte bulunmasınlar.” (Sa04,15-16-17)]

4. Sonuç

Satış, değiş-tokuş, kiralama ve kiraya verme, kredi sözleşmeleri, evlatlık alma, teminat, azat etme, vasiyet ve muhtelif konularla ilgili belgelerde yer alan kavramlardan sosyal ve kültürel yaşayış ile ilgili en fazla kelimeyi bünyesinde barındıran kavram *akrabalık* kavramıdır. Akrabalık kavramından sonra en fazla kelimeye sahip kavramlar *ev* ve *giyim* kavramlarıdır. Çalışmadaki kavramların oluşturduğu söz varlığındaki sözcüklerin büyük bir kısmı Türkçe kökenlidir.

Uygurlarda en küçük sosyal birim ailedir. Aile ile birlikte akrabalık bağlarına da büyük önem verilmektedir. Akralar da kişi adına dava açıp bir talepte bulunabilir. Belgelerde geçen “*Küçük kardeşim, büyük kardeşim, ailem, akrabam dava ve talep etmesinler.*” (Sa02, 15), “*Ben Yig Bürt’nün*

Küçük kardeşim, büyük kardeşim ailem, akrabam zarara uğrasınlar.” (Sa02, 19-20) gibi ifadeler bu durumu göstermektedir.

Uygurlardan kalan az sayıda sivil belgede azımsanmayacak yekûnda sosyal ve kültürel yaşayış ile ilgili söz varlığının olması o dönemki Uygur topluluğunun zengin bir sosyal dokuya sahip olduğunu göstermektedir.

Korpus

- Ado1-Ado3** Yamada, N., **Sammlung uigurischer Kontrakte**, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka, 1993. (Bu eserdeki evlatlık edinme belgeleri)
- Exo1-Exo3** Yamada, N., **Sammlung uigurischer Kontrakte**, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka, 1993. (Bu eserdeki değiş-tokuş belgeleri)
- Heilk I.** Arat, Gabdul Raşid Rachmati, “Zur Heilkunde der Uiguren”, **SPAW** Phill. Hist. 1930: 451-473.
- Heilk II** Arat, Gabdul Raşid Rachmati, “Zur Heilkunde der Uiguren”, **SPAW** Phill. Hist. 1932: 401-443
- Huast..** Le Coq, Alber Von; **Chuastanift, ein Sündenbekenntnis de manichäischen Auditores, Gerfunden in Turfan (Chinesisch-Turkistan)**, Berlin, 1911.
- Hüen-Tsang** Annemarie von Gabain, “*Briefe der uigurischen Hüen-tsang-Biographie*”, Sitzungsberichte der preußischen Akademie der Wissenschaften, phil.-hist. Klasse, Berlin, 1938.
- Loo1-Lo30** Yamada, N., **Sammlung uigurischer Kontrakte**, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka, 1993. (Bu eserdeki kredi sözleşmesi belgeleri)
- M I** Le Coq, Alber Von; **Türkische Manichaica aus Chotscho I**, Berlin, 1912.
- M II** Le Coq, Alber Von; **Türkische Manichaica aus Chotscho II**, Berlin, 1919.
- M III** Le Coq, Alber Von; **Türkische Manichaica aus Chotscho III**, Berlin, 1922.
- Mio1-Mi33** Yamada, N., **Sammlung uigurischer Kontrakte**, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka, 1993. (Bu eserdeki muhtelif belgeler)
- Pfahl.** Müller, F. W. K. “Zwei Pfahlinschriften aus den Turfanfunden”, **APAW** 1915: 1-38.
- PI 01- PI 02** Yamada, N., **Sammlung uigurischer Kontrakte**, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka, 1993. (Bu eserdeki azat etme belgeleri)
- RHo1-RH14** Yamada, N., **Sammlung uigurischer Kontrakte**, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka, 1993. (Bu eserdeki kiralama belgeleri)
- Sa01-Sa29** Yamada, N., **Sammlung uigurischer Kontrakte**, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka, 1993. (Bu eserdeki satış belgeleri)
- Suv** Zieme, Peter: **Altun Yaruq Sudur, Vorworte und das erte Buch. Edition und Übersetzung der attürkischen Version des Goldlanzsütra (Suvarnaprabhasootomasütra)**, Turnhout, 1996 (Berliner Turfan-Texte)
- TT I** Bang, Willi, und Annemarie von Gabain: **Türkische Turfan-Texte I**, Berlin, 1929.
- TT II** Bang, Willi, und Annemarie von Gabain: **Türkische Turfan-Texte II**, Berlin, 1929.
- TT III** Bang, Willi, und Annemarie von Gabain: **Türkische Turfan-Texte III**, Berlin, 1930.
- TT IV** Bang, Willi, und Annemarie von Gabain: **Türkische Turfan-Texte IV**, Berlin, 1930.
- TT V** Bang, Willi, und Annemarie von Gabain: **Türkische Turfan-Texte V**, Berlin, 1931.
- TT VI** Bang, Willi, und Annemarie von Gabain und G. R. Rahmati: **Türkische Turfan-Texte VI. Das buddhistische Sutra Säkiz Yükmäk** Berlin, 1934.
- TT VII** Rahmeti Arat, Reşid: **Türkische Turfan-Texte VII. Von Dr. G. R. Rachamati. Mit sinologische Ammerkungen von Dr. w. Eberhard**, Berlin, 1937.

- TT VIII** Gabain, Annemarie von: **Türkische Turfan-Texte VIII. Texte in Brahmischrift**, Berlin, 1954.
- TT IX** Gabain, Annemarie von: und Werner Winter, **Türkische Turfan-Texte IX. Ein Hymnus an den Vater Mani Auf "Tocharisch" B mit alttürkischer Übersetzung**, Berlin, 1958.
- TT X** Gabain, Annemarie von, **Türkische Turfan-Texte X. Das Avada des Dämons Ātavaka, Bearbeit von Tadeusz Kowalski, Aus dem Nachlaß herausgegeben**, Berlin, 1959.
- U I** Müller, Friedrich Wilhelm Karl, **Uigurica I**, 1. Die Anbetung der Magier, ein christliches Bruchstück, 2. Die Reste des buddhistischen 'Goldglanz-Sūtra', Ein vorläufiger Bericht, AKPAW, Berlin 1908.
- U II** Müller, Friedrich Wilhelm Karl, **Uigurica II**, AKPAW, Berlin 1910.
- U III** Müller, Friedrich Wilhelm Karl, **Uigurica III**, Uigurische Avadāna-Bruchstücke (I-VIII), AKPAW, Berlin 1920.
- U IV** Müller, Friedrich Wilhelm Karl, **Uigurica IV**, SPAW, Berlin 1931.
- WPO1- WPO6** Yamada, N., **Sammlung uigurischer Kontrakte**, 3 vols. Ed. by J. Oda / P. Zieme / H. Umemura / T. Moriyasu. Osaka, 1993. (Bu eserdeki vasiyet belgeleri)

Kısaltmalar listesi

AKPAW :Abhandlungen der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften

H : Heilkunde

Hhuast. : Huastuanıft

Çin.: Çince

D: doğu yüzü

DLT: Divan u Lügati'it- Türk5

EPDT : bkz. Clauson 1972

ETY I, II: Eski Türk Yazıtları I, II

Frs.: Farsça

G: güney Yüzü

Hhuast. : Huastuanıft

H I, II : Heilkunde I, II

IrkB : Irk Bitig

K: kuzey Yüzü

KB: Kutadgu Bilig

KT : Köl Tigin Yazıtı

M: Manichaica

Moğ. : Moğolca

O : Ongin yazıtı

Sogd.: Soğdça

Skt. : Sanskritçe

Suv. : Suvarnaprabhasasutra

Şu : Şine Usu Yazıtı

T : Tonyukuk Yazıtı

TT : Turkische Turfan Texte

Toh. : Toharca

TürkBuddh: Budist Metinler

TürkMan.: Manhesit Metinler

TürkRun.: Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları

Türkİslm.: İlk İslami Dönem Metinleri

U : Uigurica

Usp. : Uigurische Sprachdenkmeler

Kaynakça

- Ağca, Ferruh (2021). *Dillik Ölçütlere Göre Eski Uygurca Metinlerin Tarihlendirilmesi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1971). Kelimebilimi ve anlambilimi ölçülerinden yararlanarak bir yazı dilinin eskiliğini saptama yolları I: Kavram alanı-kelime ailesi ilişkileri ve Türk yazı dilinin eskiliği üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 253-262.
- Arat, Reşid Rahmeti (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks*, , Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Arat, Reşid Rahmeti (1998). *Yusuf Has Hacib-Kutadgu Bilig*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Atalay, Besim (1986). *Divanü Lügati't Türk Dizini (İndeks) (IV)*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, Besim (1998). *Divanü Lûgati-it-Türk Tercümesi*, C:2, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Atalay, Besim (1991). *Divanü Lügati't Türk Tercümesi. I-III*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clark, Larry (1975). *Introduction to the Uyghur Civil Document of East Turkestan (13th-14th CC.)*, Indiana University.
- Clauson, Sir Gerard (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*, Oxford: Clarendon Pres.
- Karçığa, S. (2015). *Dede Korkut Kitabı'nın Anlam Bilimsel Çözümlemesinde Kavram Alanının Rolü*, (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ercilasun, Ahmet Bican (2004), *Türk Dili Tarihi*, Ankara: Akçağ yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Engin Yayınları.
- Özönder, Fatma Sema Barutcu (2002). Eski Türklerde Dil ve Edebiyat, Türkler, C.III, Ankara: YeniTürkiye Yayınları.
- Keskin, Berke (2023). *Eski Uygur Türkçesi Hukuk Belgeleri*, İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sertkaya, Osman Fikri (1980). Turfan metinleri ve yapılan yayınları, *Türkiyat Mecmuası*, XIX, ss. 309-334.
- Şirin, İzzet (2014). Uygur Sivil Dokümanlarının Söz Varlığı (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin, Talat (1986). İslâm Öncesi Türk Şiiri, *Türk Dili Türk Şiiri Özel Sayısı I*, S:409, ss.3-42.
- Tezcan, Semih (1984). Uygurca”, *Türk Ansiklopedisi* (C:33, s.141-148), Ankara: MEB Yayınları.
- Yamada, Nobuo (1993). Sammlung uigurischer Kontrakte. Hrsg. von Juten Oda, Peter Zieme, Hiroshi Umemura, Takao Moriyasu., v.1-3. Osaka.
- Zieme, Peter (1969), *Untersuchungen zur Schrift und Sprache der manichaischtürkischen Turfantexte* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Berlin.

08. Çankırı yöresine ait yerel atasözleri¹

Şerife ÖZER²

APA: Özer, Ş. (2024). Çankırı yöresine ait yerel atasözleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 143-157. DOI: 10.29000/rumelide.1413647.

Öz

Çankırı ili İç Anadolu'nun kuzey batısında yer alan ve kadim Türk kültürünün taşıyıcısı ve aktarıcısı olan önemli illerden birisidir. Türk Dilinin anlatım gücünün zenginliğini yansıtan söz varlığı unsurundan birisi hiç kuşkusuz atasözleri ve deyimlerdir. Dil çalışmaları çerçevesinde yöresel atasözlerinin araştırılarak kayıt altına alınması ve gelecek kuşaklara aktarılması büyük önem arz etmektedir. Bu makalede amacımız Çankırı yöresine ait atasözlerini tespit ederek Çankırı'nın söz varlığını ve kültür zenginliğini hem kayıt altına almak hem de gelecek kuşaklara aktarmaktır. Çankırı ve yöresinde yaptığımız derleme ve tarama çalışmalarında tespit ettiğimiz atasözlerinin TDK'nin dijital sözlüğünde, Ö. A. Aksoy'un "Atasözleri Sözlüğü"nde, N. Albayrak'ın "Türkiye Türkçesinde Atasözleri" kitabında ve B. T. Aksu, Ş. Akalın ve R. Toparlı'nın "Türk Atasözleri Sözlüğü" eserlerinde yer alıp almadığını kontrol ederek altmış üç atasözünün yöresel olduğunu belirledik. Tespit ettiğimiz yöresel atasözlerini hem standart Türkçe yazılışıyla hem de ağız ses özelliklerini gösteren ağız alfabetisiyle parantez içinde gösterdik. Çankırı ağız üzerine yüksek lisans ve doktora çalışmaları mevcut olduğu için ağız özellikleri üzerinde durmadık. Giriş bölümünde atasözleri hakkında bilgi verdikten sonra alfabe sırasına göre sıraladığımız atasözlerinin anlamlarını ikinci bölümde açıkladık. Üçüncü bölümde atasözlerinin kavram alanlarını sekiz ana başlık altında sınıflandırdık. Birinci alt bölümde aile hayatı, çocuk terbiyesi ve eğitiminin önemini akrabalık ilişkilerini ve evlilik konularını içeren atasözlerini inceledik. Çankırı'nın yöresel atasözlerinde aile hayatının, akrabalık ilişkilerinin çok önemli olduğu vurgulanıyor. İkinci alt başlıkta iş hayatını ve ekonomik hayatı ilgilendiren alışveriş, borç alma verme, para, zenginlik ve fakirlik konularını ihtiva eden atasözlerini inceledik. Üçüncü alt başlıkta sosyal ilişkileri, arkadaşlık, dostluk, komşuluk vb. konuları ihtiva eden atasözlerinde dostluğun önemini ve sosyal hayatta yumuşak huylu olmak gerekliliği, fakirlere ve güçsüzlere sahip çıkmanın önemi belirtiliyor. Dördüncü alt başlıktaki kavram alanında dinî konular ve batıl inançlar hakkındaki atasözlerinde gusül abdestinin önemi ve iftira atmanın çok kötü bir davranış olduğu vurgulanıyor. Batıl inanç ihtiva eden yalnızca bir atasözü tespit ettik. Beşinci alt başlıkta mevsimler, aylar ve tarımla ilgili atasözlerinde mart ayında soğuk havanın kısa sürmesinin tarım için faydalı, nisan ayında yağmurun önemli olduğu öne çıkmaktadır. Altıncı alt başlıkta insan karakteri üzerine söylenmiş atasözlerinde aç gözlülüğün kötü bir huy olduğu ve temiz kalpli olmanın

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 29.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1413647

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körlleme

² Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı / Assoc. Prof., Çankırı Karatekin University, Faculty of Literature, Turkish Language and Literature (Çankırı, Türkiye), soezer@gmail.com, serifeozer@karatekin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-1167-9317 **ROR ID:** https://ror.org/011y7xt38, **ISNI:** 0000 0004 0384 3548, **Crossreff Funder ID:** 501100006746

önemi belirtiliyor. Yedinci alt başlıkta sebze, meyve ve beslenme ile ilgili atasözleri yer alıyor. Sekizinci ve son alt başlıkta hayvan metaforları ele alındı. Bu bölümde at çok kıymetli hediye olarak nitelendirilmiş, köpek aç gözlü ve saldırgan insan metaforu olarak, kurt da adı kötüye çıkmış insan ve kötü insan simgeleri için kullanılmıştır. Ayı güçlü insan, manda ihtiyacı büyük insan metaforları olarak kullanılmıştır. Dördüncü bölümde sonuç değerlendirmesi yapılmıştır. Elde ettiğimiz bulgular, Çankırı yöresinde Anadolu'nun kadim kültürünün önemli özelliklerinin günümüze kadar aktarıldığını ve yaşatıldığını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Çankırı Atasözleri, Çankırı Söz Varlığı, Yöresel Atasözleri

Local proverbs from Çankırı region³

Abstract

Çankırı province is one of the important provinces located in the northwest of Central Anatolia and the carrier and transmitter of ancient Turkish culture. One of the vocabulary elements that reflect the richness of the expression power of the Turkish Language is undoubtedly proverbs and idioms. Within the framework of language studies, it is of great importance to research and record local proverbs and pass them on to future generations. Our aim in this article is to identify the proverbs of the Çankırı region and to record the vocabulary and cultural richness of Çankırı and to pass it on to future generations. The proverbs we identified in our compilation and scanning studies in Çankırı and its region are included in TDK's digital dictionary, Ö. A. Aksoy's "Proverbs Dictionary", N. Albayrak's "Proverbs in Turkey Turkish" book and B. T. Aksu, Ş. We determined that sixty-three proverbs were local by checking whether they were included in the "Turkish Proverbs Dictionary" works of Akalın and R. Toparlı. We have shown the local proverbs we have identified in parentheses, both in standard Turkish writing and in the dialect alphabet that shows the dialect sound characteristics. Since there are master's and doctoral studies on the Çankırı dialect, we did not focus on the dialect features. After giving information about proverbs in the introduction section, we explained the meanings of the proverbs, which we listed in alphabetical order, in the second section. In the third section, we classified the conceptual areas of proverbs under eight main headings. In the first subsection, we examined proverbs about family life, the importance of child upbringing and education, kinship relations and marriage issues. Local proverbs of Çankırı emphasize that family life and kinship relations are very important. In the second subheading, we examined proverbs that cover business and economic life, such as shopping, borrowing, lending, money, wealth and poverty. In the third subheading, social relations, friendship, camaraderie, neighborhood, etc. are discussed. In the proverbs covering the subjects, the importance of friendship, the necessity of being gentle in social life, and the importance of taking care of the poor and the weak are stated. In the concept area under the fourth subheading, the importance of ablution and the fact that slandering is a very bad behavior

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 29.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1413647

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

are emphasized in proverbs about religious issues and superstitions. We found only one proverb containing superstition. In the fifth subheading, in the proverbs about seasons, months and agriculture, it is highlighted that the short duration of cold weather in March is beneficial for agriculture and rain in April is important. In the sixth subheading, it is stated that greed is a bad habit and the importance of having a pure heart is stated in the proverbs about human character. The seventh subheading includes proverbs about vegetables, fruits and nutrition. In the eighth and last subheading, animal metaphors were discussed. In this section, the horse is described as a very valuable gift, the dog is used as a metaphor for greedy and aggressive people, and the wolf is used as symbols of bad people and bad people. The bear is used as metaphors for a strong person and the buffalo for a great person in need. In the fourth section, the results were evaluated. The findings we obtained show that the important features of the ancient culture of Anatolia have been transferred and kept alive in the Çankırı region until today.

Keywords: Çankırı Proverbs, Çankırı Vocabulary, Local proverbs

I- Giriş

Dil, insanlar arasındaki iletişimin en temel unsuru aynı zamanda toplumların kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. Dilin iletişim aracı olarak sağlıklı bir biçimde işleyebilmesi için söz varlığı unsurlarının iyi araştırılması ve tespit edilmesi elzemdir. Çünkü dil canlı bir varlık olduğu için söz varlığı unsurları kelimeler, terimler, atasözleri, deyimler vb. kalıplaşmış sözler zamanla kullanımdan düşebilir. Dile gereken önem verilmediği takdirde zamanla kelime hazinesi zayıflar, kavram zenginliğini ve derin anlatım gücünü kaybeder. Her ne kadar bir dilin söz varlığının en temel unsuru kelime hazinesi ve terimler olsa da anlatım gücünü derinleştirmesi açısından (genellikle) mecaz ve metafor anlatım özelliği taşıyan atasözleri ve deyimler de ikinci önemli temel unsurdur.

Atasözleri, uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş, geniş bir zaman diliminde kalıplaşmış, toplumun geniş kitlelerine yayılarak halka mal olmuş tecrübe ve birikimlerin nesilden nesile aktarıldığı öğüt verici, tavsiye niteliği taşıyan, uyarıcı, hatta bazen teselli edici mahiyette de kullanılan, çoğu zaman mecaz anlamlı, kalıplaşmış ifadelerdir. Atasözleri geçmişten günümüze (bazı ses ve söz değişiklikleri hariç) değişime uğramadan kullanılagelen kalıplaşmış ifadeler olduğu için toplumun sosyal hayatını, dünyaya bakışını, örf ve adetlerini kısacası toplumsal katmanların tamamını kapsayan kültürel hazinesinin bir aynası gibidir. Bir toplumun ortak kültür hazinesi, söz varlığıdır. “*Her dilde atasözleri ve deyimler vardır. Sosyoloji, psikoloji, felsefe, tarih, ahlâk, folklor... gibi birçok yönlerden inceleme konusu edilmeye değer olan bu ulusal varlıklar, deyiş güzelliği, anlatım gücü, kavram zenginliği bakımından çok önemli dil yapılarıdır*” (Aksoy 1962: 131). Atasözleri toplumun ağızdan ağıza geçen kültür taşıyıcısı olduğu için eskiden yaşanmış ve günümüzde yaşanmakta olan ortak kültürün aynası olarak, sadece dil ve folklor araştırmalarında değil, bütün beşeri bilimlerin araştırma alanlarının yararlanabileceği kaynak olma özelliği taşımaktadır. “*Atasözleri toplumun yaşam biçiminin, kültür öğelerinin yer aldığı belgesel miras niteliğindedir*” (Osanmaz, 2015: 22). Yukarıda da belirttiğimiz gibi “*Her milletin atasözleri kendi varlığının ve benliğinin aynası gibidir. O milletin düşüncelerini, yaşayış biçimlerini, gelenek ve göreneklerini yansıtır. Milletlerin duygularını, kılık kıyafetlerini ve hatta zekâlarının keskin olup olmadığını atasözlerinden gözlemlemek ve anlamak mümkündür. Kısaca, atasözleri milletlerin portresini çizer demek uygun olabilir*” (Yılmaz, 1999: 229). Bu portre de bir milletin kültür hayatının aynasıdır. Atasözlerinin bir diğer özelliği de toplum tarafından bilgece sözler olarak kabul edilmesi ve benimsenmesidir (Aksoy, 1984: 36).

Atasözleri geniş toplum kitlelerine yayıldığı gibi yalnızca belli bölgelerde kullanılan ve toplumun geneline yayılmamış yerel kullanılan atasözleri de vardır. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle zayıflayan sosyal ilişkiler toplumun ortak kültürel değerlerin yeni nesillere aktarılmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı Çankırı'da kullanılan yöresel atasözlerinin kayıt altına alınarak kaybolmasını önlemenin yanı sıra Türkçenin söz varlığına az da olsa katkıda bulunmaktır. Zira her yörede kültürel miraslar araştırılıp derlenirse Türkçenin zengin ifade gücü ve dil hazinesi daha da güçlenecektir.

Araştırmamızın konusu olan Çankırı ili Orta Anadolu'nun irfanını yansıtan kültürel zenginliğiyle ve yaren kültürünün simgesi olarak tanınan önemli illerinden olup atasözleri açısından da oldukça zengindir. Yaptığımız araştırma⁴ ve derlemede Çankırı ve yöresinde kullanılan çok sayıda atasözü tespit ettik. Ancak araştırmamızda henüz geniş kitlelere yaygınlaşmamış, bu yöreye mahsus atasözlerini değerlendirdik (diğer atasözlerini de kitap haline getireceğiz). Atasözlerinin yöresel olup olmadığını ise Türk Dil Kurumunun dijital sözlüğünden,⁵ Ömer Asım Aksoy'un *Atasözleri Sözlüğü*⁶nden, Nurettin Albayrak'ın *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*⁷ kitabından ve Belgin Tezcan Aksu, Şükrü Akalın ve Recep Toparlı'nın *Türk Atasözleri Sözlüğü*⁸nden kontrol ettik. Tespit ettiğimiz altmış üç yöresel atasözünü standart Türkçe yazı dilindeki söylenişleriyle inceledik. Ancak parantez içinde yöresel ağız özelliğiyle de yansıttık. Daha sonra anlamlarını açıkladık. Çankırı ağız dil çalışmaları daha önceden yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapıldığı için atasözlerinde ağız çalışmasına yer vermedik. Ancak atasözlerinin derin mecaz ve metafor anlamlarının Çankırı'nın yöresel atasözlerindeki kavram alanlarını sekiz ana bölümde sınıflandırarak inceledik.

II. Çankırı yöresine ait atasözleri

2.1. Ağa başım dön başım yine kendim. (Āa başım, dön başım yine gendim.): Dönüp dolaşıp yine kendi işini kendin halletmelisin. Hiç kimseden yardım bekleme işini kendin gör anlamındadır.

2.2. Ağustosun on beşi yaz, on beşi kış. (Aūstosun on beşi yaz on beşi Kış.): Ağustos ayının yarısı yaz yarısı da kış, kışa hazırlıktır. Ağustos ayında kış hazırlıkları başlanıp kurutulacak meyvelerin ve sebzelerin kurutulmaya başlanması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca Ağustos ayında sebze ve meyvelerin en bol olduğu zaman olduğu için kışa hazırlık yapmanın en uygun zaman olduğu belirtilmektedir.

2.3. Akşam olunca tavuk bile evin yolunu bulur. (Āşam olunca taūğ bile evin yolunu bulur.): Aile fertlerinin akşam olunca vakitlice eve gelmeleri gerekir. Hayvanlar bile akşam yuvasına dönüyor. İnsanların da akşam evine, ailesine dönmesi gerekir.

2.4. Alanlar ağlasın, kara yazma bağlasın. (Alanlar ālasın, ğara yazma balasın.): İyi huylu olmayan bir kızın evleneceği kişinin pişman olacağını belirten bir atasözüdür. Buradaki "kara yazma

⁴ *Duygu gazetesi*, Çankırı'da 9 Ekim 1930-19 Kasım 1938 tarihleri arasında Ahmet Talat (Onay) tarafından yaklaşık 8 yıl çıkarılan haftalık bir olup toplamda 404 sayı basılmıştır. Gazetede genel itibarıyla siyasi haberler ağırlıkta olmakla birlikte Çankırı'nın yerel haberleri, kültürü, dil ve edebiyat araştırmaları, ekonomisi, spor faaliyetleri, sosyal yaşantısı vb. konularda önemli bilgiler yer almaktadır.

⁵ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 20/07/2023-28/10/ 2023.

⁶ Aksoy, Ö. A. (1988) *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

⁷ Albayrak, Nurettin (2009) *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*, Kapı Yayınları 184, İstanbul.

⁸ Aksu, B. T., Akalın, Ş. H. ve Toparlı, R. (2022) *Türk Atasözleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

bağlamak” deyimi yas tutma, üzüntü metaforudur. Genç kızları kızdırmak için şaka mahiyetinde de söylenir.

2.5. Ayı kazana fare kepçeye sıçar. (Ayı gazana fare kepçeye sıçar.): Ne kadar bütçen varsa ona göre hareket etmelisin. Geliri büyük olanın gideri de büyük olur. Geliri az olanın da gideri az olur. Herkes maddi imkânlarına göre hareket etmelidir. Halk arasında argonun da benzetmelerde kullanıldığını görüyoruz.

2.6. Babadan öksüz oynar gezer, anadan öksüz ağlar gezer. (Babadān öğsüz oynar gezer anadan öğsüz ağlar gezer.): Babası olmayan çocuğa annesi hem annelik hem babalık yapmaya gayret eder, çocuk fazla bir zorluk çekmez. Fakat annesi olmayan çocuğun ihtiyacı olan anne şefkatini kimse gösteremez. Hiç kimse bir çocukla kendi annesi kadar ilgilenmez. Annenin yokluğunu baba veya başkası dolduramaz.

2.7. Bir almanın bir de vermesi vardır. (Bir almanın bi de vèrmesi vardır.): Ödünç alınan bir şeyin daha sonra iade edilmesi gerektiği için herkes maddi gücü oranında ödünç almalıdır. Bir şeyin ödünç alınacağı zaman dahi ölçülü olmak gerektiğini anlatan bir atasözüdür.

2.8. Bir günde ölmezsin yarına gelmezsin (Bir gónde ölmezsiñ yaruna gelmezsiñ.): Yaptığın işi; yorulsan da geceyi de bulsa bitir yarına bırakma, bir gün sürse ölmezsin ama belki yarın bu işin başına gelemeyebilirsin, anlamında çok sık şekilde kullanılır.

2.9. Bu eşek bu yükü götürmez. (Bu eşeg bu yökü götürmez.): Çok ağır bir iş veya sorumluluk taşıyamayacak kişiye verilmemelidir veya bünyesi zayıf insanlara taşınması zor veya bedensel güç gerektiren işler verilmemelidir. Eşek ağır yük taşıyan insan metaforu olarak kullanılmıştır. Genelde atasözlerinde “eşek” hamal veya çalışkan insan benzetmesinde kullanılır. Asya ve Anadolu coğrafyasında eşeklerin binit veya taşıma için kullanılan hayvan olması metafor üretmede etken olmuştur.

2.10. Canın kökü yoktur. (Canıñ kókü yoğdur.): Ölüm her an gelebilir, can her an çıkabilir ve insan ölebilir. Bu dünya geçicidir ve hiç kimsenin ömrü üzerinde bir garantisi yoktur.

2.11. Cenabetten keramet zuhur etmez. (CenabeTden kerameT zuxur eTmez.): Temiz kalpli olmayan insandan hayırlı iş çıkmaz.

2.12. Çok söyleme arsız edersin kapıyı kitleme hırsız edersin. (Çok söyleme arsz edersin kapıyı kitleme hırsuz edersin.): Bir şey hakkında ne kadar çok söz söylenirse veya bir kişi ne kadar çok tenkit edilirse söylenenler etkisini kaybeder ve sıradanlaşır. Her şeyi kısıtlamak ve ihtiyaçlardan yoksun bırakmak da ihtiyaçların hırsızlık yoluyla giderilmesine yol açar. Her konuda orta yol izlenmelidir.

2.13. Dalaşgan köpekte yara eksik olmaz. (Dalaşgan KöpeKde yara egsiK olmaz.): Saldırgan insanların başı beladan kurtulmaz.

2.14. Dost dostu at bağışlar. (Dost dostu at bağışlar.): Aynı yolun yolcuları birbirleri için her tür özveri gösterirler, gerektiğinde en değerli varlıklarını bile birbirlerinin yararına sunarak yardımlaşmaktan kaçınmazlar. Dost dostu için her türlü sıkıntıya katlanır, onun için en değerli malını bile bağışlar.

2.15. Defi çalan parayı toplar. (Defi çalan parayı toPlar.): Harcanan bir emeğin karşılığının o emeği veren tarafından alınması gerekir.

2.16. Değirmende buğdayı olana herkes ödünç un verir. (Deirmende bûdayı olana herkes ödünç un verir.): Geri alacağından emin olunan kişiye herkes borç verir. Zenginlere herkes borç verir.

2.17. Deliyle harhara⁹ girme. (Deliyle xarxara girme.): Deliyle kavga etme haklyken haksız duruma düşersin. Akıl sağlığı yerinde olmayan insanlarla kavga etmemeyi tavsiye eden bir atasözü.

2.18. Derya dil ol ki rahat bulasın. (Derya dil ol ki rahaT bulasıñ.): İnsan, güzel sözlü, iyi niyetli, hoşgörülü ve olumlu olursa olayları da öyle yorumlar ve hayata daha hoşgörülü bakar. Bu da onun ömrünü mutlu geçirmesini sağlar.

2.19. Dışarıdan baktım hizmetçi duracağım geldi. İçeriden baktım zekât vereceğim geldi. (Dışardan baqđım hizmetCi duracâm geldi. İçerden baqđım verecêm geldi.): Bazı insanlar kendini zengin gibi gösterip şatafatlı hayatı varmış gibi davransa da özel hayatında çok kötü şartlarda yaşıyor olabilir. Dışarıdan görünüşünün tam tersi hayat sürenler için kullanılır.

2.20. Ekmeği buldu da katığını arar. (Egmei buldu da gatiğini arar.): İmkânları kısıtlı insanların en önemli ihtiyaçlarını gidermek yerine lüks sayılacak isteklerde bulunmaları doğru değildir. İlk önce acil ihtiyacın giderilmesi için çaba gösterilmelidir.

2.21. El üstündeki akçaya, çay kenarındaki bahçeye güvenilmez. (Él üstündeKi aKcaya, çay kenarındaKi baxCeye güvenilmez.): Başkasından alacaklı olunan paranın alınıp alınmayacağına garanti yoktur. Alacağına güvenerek iş yapılmaz. Alacakla borç ödenmez. Akarsu kenarındaki bahçenin mahsulüne de güvenilemez. Her an yağmur yağıp sel götürebilir. Riskli konularda emin olunamaz.

2.22. El el derken dudakların birbirine yapışmıyor da bir bir derken birleşiyor. (Él él dërken dódaqların birbiriñe yabişmaz da bir bir dërken birleşü.): Buradaki “el” yabancı, kişinin kendi aile ve akrabalarından olmayan şahıslardır. “El” kelimesinin telaffuzunda bile dudaklar birbiriyle temas etmemekte ve birlik oluşturmamaktadır. Bir kelimesinde ise iki dudak birbiriyle birleşebilmektedir. Yani yabancidan birlik, beraberlik, dayanışma, ortak hareket etme beklentisi yanlış olur. Fakat aile ve akrabalar birbiriyle daha iyi yardımlaşabilir, dayanışma gösterebilir anlamındadır.

2.23. Ele iftira eden başında bulur. (Éle ifTira eden başında bulur.): Başkalarına iftira eden kendisi de iftiraya uğrar.

2.24. Eşek sıpanın arkasına gezer. (EşşeK Sıpanıñ arkasına gezer.): İnsanların kendilerinden küçüklerden de akıl alabilecekleri ve öğrenebilecekleri şeyler olduğunu vurgulayan bu atasözünde “*akıl yaşta değil baştadır*” atasözünün benzer anlamlısını görüyoruz. Burada eşeğin yavrusu “*sıpa*” sembolik olarak “akıllı genç” benzetmesinde kullanılmıştır. “*Eşek*” ise orta yaşlı veya yaşlı akıl danışan kişiyi sembolize etmektedir.

2.25. Erken kalkan yol alır, geç kalkan yolda kalır. (Érken galkan yol alu geç galkan yolda galu.): İşine erken başlayan daha başarılı olur, işini tamamlar. Geç başlayan ise geç kaldığı için işi yarım

⁹ Kavga.

kalabilir, başarısız olur veya işi yarım kalır. Burada hem somut anlamda erken kalkmanın ve işe erken başlamanın önemi vurgulandığı gibi geç kalkmanın da hem gidilecek yere gecikileceğini ifade ettiği gibi yolda kalmanın metaforik olarak başarısız olmak anlamını taşıdığı görülüyor. Bu atasözünün “Erken kalkan (veya çıkan) yol alır, er evlenen döl alır.” şeklinde kullanımı da vardır.¹⁰

2.26. Eşiğe oturma başın kel olur. (Eşİe oturma başıj kel olur.): Eşiğe oturmanın iyi sayılmadığını gösteren bir söylem. Eşiğe oturanları uyarmak için kullanılan bir tavsiye.

2.27. Et ye, su iç ağzın bala dönsün, bal ye, su iç ağzın yala dönsün. (Et ye, su iç, ağzıj bala dönsün, bal ye su iç, azıj yala dönsün.): Et yedikten sonra su faydalıdır ve ağzın tadını da artırır. Fakat bal yedikten sonra su içmek ağzın tadını bozar ve tavsiye edilmez.

2.28. Evin yapılmışını donun dikilmişini al. (Eviñ yapılmışını donuñ dikilmişini al.) Eksik iş yapma, yaptığın iş tam olsun.

2.29. Fukaranın gözü tok olur. (Fıkaranın gözü toğ olur.): Fukara insanların kapısı herkese açıktır. Elinde ne varsa paylaşır, ikramı bol olur.

2.30. Fukaraya bir selam dünyaya değer. (Fıkaraya bir selam dünyaya deer.): Fakir insanlara yakın durmak etmek çok kıymetlidir.

2.31. Gâvur yaptırısın, Müslüman otursun (Ėavur yabdırsın, Müslüman otursun): Ev yaptırmanın, ustalarla uğraşmanın zor olduğu anlamındadır.

2.32. Göz nerdeyse gönül de oradadır. (Göz nerdeyse gönül de ordadır.): İnsan gördüğünden etkilenir.

2.33. Herkes sanatının hilesini bilir. (Herkes sanatıñ hilesini bilir.): Bir işin ustası yapılan işteki eksiklikleri görür. Bir işi iyi bilen insan, o işte nasıl hile yapılacağını bilir.

2.34. İftira dağdan taştan ağırdır. (İftira dādan daşTan aırdır.): İftirayı taşımak zordur. İftiraya uğrayan kişiye büyük bir zulümdür.

2.35. Kaba ağaç benim olsun da, gölgesinde kim durursa dursun. (Ėaba ağaç benim olsun da, gölgesinde kim durursa dursun.): Güç ve zenginlik benim olsun da gerisi önemli değil.

2.36. Kardeş kardeşin miskin olduğunu ister. (Ėardáš Ėardášın misKin olduunu isTer.): Kardeşler birbirini kıskanır, kardeş kardeşin kendisinden daha iyi olmasını istemez.

2.37. Karıncanın kahamı¹¹ çıkar. (Ėarıncanın Ėahamı çıkar): Hiç ummadığın, önem vermediğin birisinin ummadığın bir destekçisi çıkar. Kimsesi yok gibi görünenlerin de tanıdığı, dostu olabilir, kimsesiz gördüğün insanı ezmeye kalkma.

2.38. Karlar yağdı izler örtüldü. (Ėarlar yādı izler örtüldü.): Kar yağdıktan sonra avcılık yapılmaz. Mecaz anlamda, kötü bir olaydan sonra suç delilleri yok edilir.

¹⁰ Aksu B. T., Akalın Ş. H., Toparlı R. (2022): 242

¹¹ “Kaham” akraba.

2.39. Kaz diyerek adamı kümese koyarlar. (Ğaz diyereK adamı kümeSe göyarlar.): Bazı insanların karşısındakini akılsız görerek kandırırlar.

2.40. Kız anadan öğrenir sofru düzmeyi, oğlan babadan öğrenir sohbet gezmeyi.¹² (Ğız anadan öğrenir sofru düzmeyi, oulan babadan öğrenir sohbet gezmeyi.): Kız çocuğu öğrenmesi gereken işleri annesinden öğrenir. Oğlan çocuğu da öğrenmesi gerekenleri babasından öğrenir.

2.41. Kimisini ar eyler, kimisini yar eyler, kimisini çoluk çocuk eyler. (Kimisiği ar eyeler, kimisiği yar eyeler, kimisiği çoluk çocuk eyler.): Eskiden olan ve günümüzde de görebileceğimiz evlilik problemlerinden birisine değinilmektedir. Kimisini ar eyler derken, bazı insanları dışarıdan gelebilecek yargılamalar onun evliliği sonlandırmasına engel olur. Kimisini yar eyler derken, anlaşıldığı üzere sevdiği kişiden ayrılmak istemez, sevdiği kişi de buna engel olur, anlamındadır. Kimisini çoluk çocuk eyler derken ise çocuk sahibi olduktan sonra onların geleceği açısından ayrılmayı düşünmez.

2.42. Kimseye iyilik etmeyen zengin fukaradan sayılır. (Kimseye iyiliK etmèyen zengin fıkaradan sayılır.) Cimri insan fakir olarak yaşar, malını yemez.

2.43. Komşu kızı birbirine iddia ile baştan çıkar. (Ğomşu ğızı birbirine iddiayan başTan çıkar.) Komşu kızları birbirini kıskanarak baştan çıkar. Komşu kızları birbiriyle her alanda kıskançlıkla yarışa girer ve birbirlerinin sevgilisini elinden almaya çalışırlar.

2.44. Köpek sinek kapmakla karnı doymaz. (Köpek sineK ğabmakla ğarnı doymaz.) Başkalarından menfaat sağlamak amacıyla hareket eden çıkarıcı insan açgözlüdür, gözü doymaz.

2.45. Kul kalıba, Allah kalbe bakar. (Ğul ğalıba, Allah ğalbe bagar.) İnsanlar dış görünüşe önem verir, Allah saf kalbe önem verir.

2.46. Kurdun adı yese de yaman yemese de yaman.¹³ (Ğurdun adı yese de yaman yemese de yaman.) Adı kötüye çıkmış insanlar kötülük yapsalar da yapmasalar da kötü olarak görülürler.

2.47. Kurtla yatan kurt olur. (Gurdununan yatān gurt olu.): Kiminle yakın arkadaş olursan ona benzersin. “Üzüm üzüme baka baka kararır.” atasözünün başka bir söyleyiş şeklidir. Burada kurt metaforu saldırgan ve zarar veren kişi metaforu olarak kullanılmıştır.

2.48. Künde¹⁴ güzelin götü açık kalır. (Künde göSeliğ göTü açIK ğalır.): Güzel giyinmeye ve süslenmeye fazla harcama yapanlar parasız kalır, geçim sıkıntısına düşer. Bu atasözünün “*Künde güzelin yabanlığı bulunmaz*” şeklinde ve bambaşka anlamda kullanımı da mevcuttur.¹⁵ Bu atasözünde “*götü açık kalmak*” deyimini mecaz anlamda kullanılarak “*fakir olmak*” manası yüklenmiştir.

2.49. Mart yağmuru gümüş, Nisan yağmuru altın. (MarT yāmuru gümüş, nisan yāmuru alTun.) Mart yağmuru verimli olmaz, nisan ayında yağan yağmur Çankırı bölgesinde tarımda verimliliği artıran en faydalı yağmurdur.

¹² Bu atasözü Çankırı yöresine ait olsa da Türkiye'nin bir çok bölgesine yayılmıştır. Çankırı'nın simgesi haline gelen yaren kültürünün ortaya çıkardığı bir deyiş olduğu için çalışmamıza dahil etmeyi uygun bulduk.

¹³ Bu atasözü “kurdun ağız yese de kan, yemese de” şeklinde de mevcuttur. Krş. Albayrak (2009: 678).

¹⁴ Çankırı yöresinde *künde* “hergün” anlamında kullanılır.

¹⁵ Krş. Nurettin Albayrak, Türkiye Türkçesinde Atasözleri, Kapı Yayınları 184, (İstanbul: 2009): 587-88

2.50. Manda su yalamakla kanmaz. (Manda su yalamağlan ğanmaz.) Güçlü insanların ihtiyaçları da büyüktür.

2.51. Neminam¹⁶ elin dört ayaklı iki keçisi. (Neminam elin dört ayaklı iki geçisi): Başkalarının nesi var nesi yok, nasıl yaşıyorlar, ne yaptığı beni ilgilendirmez, anlamındadır. Bu atasözü bir başkasının işine karışmamak ya da dedikodusunu yapmamak gerek, anlamında kullanılmaktadır.

2.52. Of çekme, düşmanların oh çeker. (Of çeKme, düşmanların oh çeker.):Üzülüğünü düşmanına belli etme, sevinir, anlamındadır. Üzülen birine düşmanını sevindirmemesi için söylenen bir tavsiye.

2.53. Onarsan dokuz, onmazsan otuz. (Onarsan dokuz onmazsan otuz.): Bereketli yılda mart soğuşu dokuz gün, bereketsiz yılda otuz gün sürer. Eğer ki mart ayında soğuk hava dokuz gün sürer ve sonra hava açılırsa o dokuz günden sonra bahar yaşanır ve o yıl bereketli olur, fakat martta soğuk otuz gün sürerse bahar geç gelir ve daha az verim ve bereket olur. Hava şartlarının uzun yıllar deneyimlenmesi sonucu ortaya çıkmış bir atasözüdür.

2.54. Öğünü geçenin ömrü geçer. (Öünü geçenin ömrü geçer.): Yemek öğününü atlatmak sağlığa zararlıdır. Sağlıklı yaşam için yemeğİ vaktinde yemek ve yemek vakitlerine de önem vermek gerektiğini vurgular.

2.55. Para tutmakla birikir, yutmakla birikmez. (Para DuTmağla birikir, yuTmağla birikmez.): Para biriktirmenin fazla veya aşırı harcamakla mümkün olmadığını ancak harcamaların kısıtlanarak mümkün olduğunu ifade eder.

2.56. Sap elinse samanlık da mı elin. (SaP élinse samanlık da mı élin.): Misafirlikte çok aşırı yemek yemenin mideye ve sağlığa zararlı olduğu anlatılmaktadır. Burada hayvanların yediğı “ekin sapı” mecaz anlamda “yemek”, samanlık ise “mide” anlamında kullanılmıştır. Bedava da olsa aşırı yemenin sağlığa zararlı olduğunu vurgulayan bir atasözüdür.

2.57. Sarığımın eğrilğine bakma, kalbimin doğruluğuna bak. (Sarımın eyriline bakma, ğalbimin dörulūna bak.): Yani kılığİma kıyafetime bakma önemli olan iç güzelliğı, kalp temizliğidir. Kıyafetimdeki bozukluklar ve dış görünüşüm seni yanıltmasın, iyi bir insan mıyım ona bak, anlamındadır.

2.58. Sivrilttiğimiz kazık göğsümüze battı. (SivrilTdiğimiz ğazığ gösümüze battı.) Koruyup, yetiştirilen kişi tarafından kötülük görmek anlamındadır.

2.59. Soğanın suyunu içmeden adam olamazsın. (Soğanın suyundan içmeden adam olamazsın): Zorluk çekmeden adam olunmaz, anlamında kullanılmaktadır. Acı çekmeden, sıkıntı yaşamadan olgun insan olamazsın. Bu atasözünde soğanın suyu acı tecrübe olarak nitelendirilmiştir. Adam olmak deyiimi de düzgün insan olmak anlamındadır.

2.60. Söylersen salyan akıyor söylemezsen ağzın kokuyor. (Söylersen salyan akıyor söylemezsen ağzın kokuyor.): Bir şeye ihtiyacı olan kişi söylese açğözlü olarak değerlendirilir, söylemese de muhtaç durumda kötü görünür. Bu atasözünde muhtaç kişilerin ihtiyaçlarını söylese de

¹⁶ Çankırı'nın Çerkeş yöresinde *neminam* “banane” anlamında kullanılan bir tabir.

söyleme de yardım istenilen kişi veya toplum tarafından yargılandığı belirtilmektedir. Buradaki “*derler*” tabiri genelde toplum için kullanılır.

2.61. Usta diye keçi büzüğüne derler, kalıpsız düğme yapar. (Usda diye geçi büzüüne dërler, ğalıbsız düme yapar.) Kötü ustaları küçümsemek için kullanılan bir söz. Sen usta sayılmazsın, keçi bile senden maharetli anlamında.

2.62. Uzaktan kız al poğu¹⁷, yakından kız al koğu gelsin. (UzağTan ğız al poğu, yaKından ğız al koğu gelsin.) Yakın çevreden evlenmek arabozucu dedikoduları beraberinde getirir ve problemlili olur. Uzaktan evlenmek daha iyidir.

2.63. Yükü götürene yüklerler. (Yükü götürene yúğlerler.): İşini iyi yapana devamlı iş yaptırırlar, anlamındadır. Çalışkan olanlara fazlaca iş buyrulur. İşini iyi yapanların kendilerini kullandırmamaları için uyarıdır. Kişi kendisine diğerlerinden daha fazla iş veya sorumluluk verildiğinde de bu atasözüyle kendisinin kullanıldığını ifade eder.

III. Çankırı yöresel atasözlerinin kavram alanları

3.1. Aile hayatı, aile terbiyesinin ve eğitiminin önemi, akrabalık ilişkileri ve evlilikle ilgili atasözleri

Ailenin hayatı, ailede anne ve babanın önemi, çocuklara verilen aile terbiyesinin gerekliliği, aile bağlarının ve akrabalar arasındaki dayanışmanın önemi Çankırı yöresi atasözlerinin kavram alanında dikkatimizi çekmektedir. Çankırı'nın yöresel atasözlerinin simgesi haline gelmiş olan ve her fırsatta sıkça kullanılan “**Kız anadan öğrenir sofrâ düzmeyi, oğlan babadan öğrenir sohbet gezmeyi**” deyişii aile terbiyesinin önemli olduğunu annelerin kızların eğitiminde örnek olduğunu, erkek çocuklarının da babasının rehberliğinde terbiye ve edep öğrendiğini belirtmektedir. Burada bahsedilen sohbet Çankırı'da hâlâ yaşatılan geleneksel “yaren” sohbetleridir. Görgü, maharet, terbiye ve sosyal ilişkiler aile fertlerinden öğrenilir. Bir diğer atasözünde de çocuk eğitiminde dengeli davranma tavsiye edilmektedir. Ör. “**Çok söyleme arsız edersin kapıyı kitleme hırsız edersin.** Akşam olunca eve dönmenin önemi “**Akşam olunca tavuk bile evin yolunu bulur.**” şeklinde getirilmiştir. Bu atasözünde akşam erken eve dönme metaforu olarak “tavuk” kullanılmıştır. “**Babadan öksüz oynar gezer, anadan öksüz ağlar gezer.**” sözünde ise çocuk bakımında, eğitiminde ve şefkat göstermede annenin çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Annenin babadan daha koruyucu olduğu ve çocuğuyla yakından ilgilendiği belirtilmiştir. Burada ayrıca çocukların anne şefkâtine olan ihtiyacının baba sevgisinden daha fazla olduğunu da anlamak mümkündür. Ailenin önemini ve akrabalık ilişkilerinin iyi olmasını belirten bir başka atasözü de “**El el derken dudakların birbirine yapışmıyor da bir bir derken birleşiyor.**” şeklindedir. Bu atasözünde de aile fertlerinin ve akrabaların dayanışma içerisinde olması gerektiği belirtilirken “bir” metaforu ile kişinin kendi aile ve akrabasıyla birlik, beraberlik ve dayanışma içinde olması ifade edilmektedir. Fiziki bir olay olan dudakların telaffuz ederken birleşmesinden yola çıkılarak metaforik benzetmeyle aile ve akraba dayanışmasının önemi vurgulanmıştır. Kardeşler arasında ilişkilerde ise kıskançlık olduğunu vurgulayan atasözü “**Kardeş kardeşin miskin olduğunu ister.**” şeklindedir. Atasözleri insan karakterinin ve sosyal hayatının aynası olduğu için hayatta var olan bütün olguları yansıtır. Kötü huylu biriyle yapılacak evliliğin mutsuzluk getireceğini belirten “**Alanlar ağlasın, kara yazma bağlasın.**” söyleyişinde “kara yazma bağlamak” deyimini mutsuzluk ifadesi olarak “kara yazma” da üzüntü, yas metaforu olarak kullanılmıştır.

¹⁷ Bohça

“**Uzaktan kız al poğu¹⁸, yakından kız al koğu gelsin.**” atasözünde evlenirken yakın çevreden değil de uzak yerlerden evliliğin tavsiye edildiği ve yakından evliliğin sorunlu olduğu belirtilmektedir. “**Kimisini ar eyler, kimisini yar eyler, kimisini çoluk çocuk eyler.**” atasözünde eşlerin mutlu olmamalarına rağmen Türk kültüründe ailenin önemli olmasından dolayı mümkün olduğu kadar bozulmaması için mahalle baskısı ve eş dostun kınaması ve çocukların aile ortamında yetiştirilmesinin daha doğru olduğu gerekçeleriyle evliliklerini sürdürdüklerini ifade etmektedir. Bu atasözünden de anlaşılacağı üzere Türk aile hayatında anlaşamayan eşlerin boşanmamalarında akrabalar ve çevre önemli rol oynamaktadır.

3.2. İş hayatını ve ekonomiyi (alışveriş, para, borç, zenginlik, fakirlik) ilgilendiren atasözleri

İnsanlar, işlerinin yürümesi için kendi işleriyle kendileri ilgilenmeleri en doğrusudur. Ör. **Ağa başım dön başım yine kendim**”. Ödünç alırken dikkatli olmak gerektiği “**Bir almanın bir de vermesi vardır**” söyleyişinde vurgulanarak ödünç alırken ekonomik geri ödeme gücünün aşılmaması gerektiği belirtilmiştir. Bir başka atasözünde başlanan işin mümkünse bitirilmesi, ertesi güne bırakılmaması tavsiye edilmiştir: “**Bir günde ölmezsin yarına gelmezsin**” İş hayatında adaletin ve emeğin karşılığının emek sahibine ait olduğunu belirten “**Defi çalan parayı toplar**” atasözü de hakkaniyete önem veren iş ahlâkını dile getirmektedir. Burada “def çalmak” hem somut anlamıyla kullanılmakta hem de mecaz anlamıyla “emeği” temsil etmektedir. “**Değirmende buğdayı olana herkes ödünç un verir**” atasözünde “değirmende buğdayı olmak” mal mülk sahibi, zengin metaforu olarak kullanılmıştır. Alacakla borç ödenemeyeceğini, çünkü borçlunun söz verdiği geri ödemeyi zamanında yapmayacağını vurgulamaktadır. Risk içeren gelir kaynağı güvenilmezdir. Ör. “**El üstündeki akçaya, çay kenarındaki bahçeye güvenilmez**” Sabah erken kalkmayı, işe erken başlamayı tavsiye eden atasözü “**Erken kalkan yol alır, geç kalkan yolda kalır**” şeklindedir. Ev alırken giyecek ihtiyacını giderirken yapılmış evi kıyafette de dikilmiş olanı tercih etmelidir. “**Evin yapılmışını donun dikilmişini al**” şeklinde belirtilmiştir. Bir üründeki hileyi en iyi o işin ustası bilir. Ör. “**Herkes sanatının hilesini bilir**” İnsanların mal, mülk konusundaki aç gözlülüğü ve gösteriş merakı “**Kaba ağaç benim olsun da, gölgesinde kim durursa dursun**” söyleyişle dile getirilmiştir. Gösteriş merakının, aşırı tüketimin ve süse düşkünlüğün yanlışlığı “**Künde güzelin götü açık kalır**” atasözüyle dile getirilmiş ve “götü açık kalmak” deyimini fakirleşmek anlamında kullanılmıştır. Aşırı tüketimi eleştiren ve tasarrufu tavsiye eden bir diğer atasözü de “**Para tutmakla birikir, yutmakla birikmez**” der. Çok çalışkan, becerikli ve sorumluluk sahibi insanlara her yerde (aile, işyeri vb.) fazla iş verilir. Ör. “**Yükü götürene yüklerler**”. Bazı insanlar zengin olmadığı halde gösteriş merakından dolayı kendisini zengin göstermeye çalışır. Bu çarpıklık ve sahte tutum “**Dışarıdan baktım hizmetçi duracağım geldi. İçeriden baktım zekât vereceğim geldi.**” söyleyişle eleştirilmiştir. Zenginlerin başkalarına yardım etmemesi de “**Kimseye iyilik etmeyen zengin fukaradan sayılır**” atasözüyle kınanmıştır. Fakir insanların çok az şeyle yetindikleri ise “**Fukaranın gözü tok olur**” atasözüyle dile getirilmiştir.

3.3. Arkadaşlık, dostluk, komşuluk, sosyal hayat ile ilgili atasözleri

Toplumda dengesiz hareketlerde bulunan ve kavga etmeyi seven kişilerle tartışmanın yanlış olduğunu, onlarla tartışmaya girmenin yanlış olduğunu “**Deliyle harhara girme**” atasözüyle güzel konuşup tatlı dilli olmanın gerekliliği de “**Derya dil ol ki rahat bulasın**” deyişle tavsiye edilmiştir. Bu atasözünde “derya” engin ve kapsayıcı, güzel anlamında kullanılmıştır. Toplumsal ilişkilerde insanlar yakınında

¹⁸ Bohça

olan, dikkatini çeken, gördüğü insanlara ilgi duyar ve o insanları severler. Bunu vurgulayan atasözü **“Göz nerdeyse gönül de oradadır”** şeklindedir. Toplumsal ilişkilerin en önemlilerinden olan komşulukta kıskançlığın boyutunu gösteren **“Komşu kızı birbirine iddia ile baştan çıkar”** sözüyle dile getirilmiştir. Düşmana sıkıntılarının ve zayıflığın gösterilmesinin yanlışlığı **“Of çekme, düşmanların oh çeker”** atasözüyle vurgulanmıştır. Bazı insanlara başarılı olması için yardım ettiğiniz halde size kötülükle karşılık vermesi **“Sivrilttiğimiz kazık göğsümüze battı”** söyleyişle belirtilmiştir. Bu atasözünde “sivrilen kazık” metaforu yükselen ve güç sahibi olan şahıs olarak kullanılmıştır. Ayrıca “kazık” kötülük anlamında da kullanılarak tevriye yapıldığı görülmektedir. Fakir insanların durumlarını dile getirmesinin zor olduğu **“Söylersen salyan akıyor söylemezsen ağzın kokuyor”** sözüyle dile getirilmiştir. Bu atasözünde, “ağzın kokması” metaforuyla açlık simgelenmiştir.

3.4. Dini konular ve batıl inançlar

Ölümün her an gerçekleşebileceği ve her canlının öleceği **“Canın kökü yoktur”** söyleyişle hatırlatılmaktadır. İslam dininde gusül abdestinin şart olduğu ve bunu yapmayanların iyi işler yapamayacağı da **“Cenabetten keramet zuhur etmez”** atasözüyle vurgulanmıştır. İslam’a göre fakirlere yardım etmek, fakirlere sahip çıkmak sevaptır. **“Fukaraya bir selam dünyaya değer”** sözüyle de fakirlerin dışlanmamasının, onlara selam vermenin çok değerli olduğu vurgulanmıştır. Bir diğer atasözünde de İslam inancında iftira atmanın çok günah olduğu ve iftiraya uğrayan kişiye de taşınması ağır bir yük olduğu **“İftira dağdan taştan ağırdır”** ifadesiyle belirtilmiş “dağ ve taş” benzetmesiyle de ağırlığına vurgu yapılmıştır. Toplumun dış görünüşe önem vermesinin yanlışlığı da **“Kul kalıba, Allah kalbe bakar”** atasözüyle dile getirilmiştir. Her yerde olduğu gibi Çankırı’da da batıl inanca dayanan atasözü mevcuttur: **“Eşiğe oturma başın kel olur”** söyleyişi buna bir örnektir. Ev yaptırmanın zorluğunu belirten **“Gâvur yaptırın, Müslüman otursun”** atasözünde “gâvur” zahmetli işe, Müslüman da rahatlığa lâyık görülmüştür. Bu atasözündeki “gâvur” kelimesi, Müslüman olmayan anlamında kullanılmıştır. Zira bu kelime Anadolu’da zalim, gaddar anlamında da kullanılmaktadır.

3.5. Mevsimler, aylar ve tarım ile ilgili atasözleri

Mevsimler ve aylar Anadolu da çeşitli tanımlarla tasvir edilmiştir. “Ağustosun on beşi yaz, on beşi kış” denilerek henüz sıcak ayda kış hazırlıklarının başlaması vurgulanmıştır. Bazen toplumda suçluların suçlarının örtbas edildiği durumlar vardır. Bu da **“Karlar yağdı izler örtüldü”** söyleyişle belirtilmiştir. Burada “kar” hem gerçek anlamda hem de metaforik anlamda izleri, delilleri yok eden şey anlamında kullanılarak tevriye sanatı yapılmıştır. Yağmurların zamanında yağmasının önemi **“Mart yağmuru gümüş, Nisan yağmuru altın”** atasözüyle dile getirilirken kış soğğunun da martta kısa sürmesinin tarıma olumlu etkisi **“Onarsan dokuz, onmazsan otuz”** söyleyişle belirtilmiştir.

3.6. İnsan karakterleri ile ilgili atasözleri

Başkalarından istifade etmeyi seven, açgözlü insanlar için kullanılan **“Sap elinse samanlık da mı elin”** atasözünde bu davranışın mideye ve sağlığa zararlı olduğu ifade edilmektedir. Sap kelimesi yiyecek içecek metaforu olarak kullanılmış, samanlık metaforu ise insan midesini ifade etmektedir. Açgözlülüğün ve bedavacılığın kendine zarar bile verse vazgeçilmeyen çok zararlı ve kötü bir karakter olduğu vurgulanmıştır. Bir diğer **“Sarığımın eğrilğine bakma, kalbimin doğruluğuna bak”**

atasözünde toplumun dış görünüşe bakarak insanların karakterleri hakkında hüküm vermesi eleştirilmiştir.

3.7. Sebze, meyve ve beslenme ile ilgili atasözleri

Bazı insanların imkânlarının kısıtlı olmasına rağmen lüks yaşama, yeme içme istekleri **“Ekmeği buldu da katığını arar”** atasözüyle eleştirilmektedir. Yemek yerken et yedikten sonra su içilmesi, bal yedikten sonra ise içilmemesi **“Et ye, su iç ağzın bala dönsün, bal ye, su iç ağzın yala dönsün”** atasözüyle tavsiye edilmiş, öğün atlamanın da zararlı olduğu **“Öğünü geçenin ömrü geçer”** söyleyişle uyarıda bulunulmuştur. **“Soğanın suyunu içmeden adam olamazsın”** atasözünde Türk mutfağının baş sebzesi sayılan “soğanın suyu” mecaz anlamda zorluk, sıkıntı, gözyaşı metaforu olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.8. Hayvan metaforları

Hayvan metaforlarına atasözlerinde sıkça rastlanır. Çankırı'nın yöresel atasözlerinde de hayvanların metaforik ve gerçek anlamlarında sıkça kullanıldığını görüyoruz. **“Ayı kazana, fare kepçeye sıçar”** atasözünde herkesin kendi imkânları çerçevesinde hareket ettiği belirtilmiştir. Bu atasözünde “ay” metaforu ekonomik ve sosyal gücü, “fare” de kısıtlı imkânı olan insanı temsil etmektedir. Bir diğer atasözünde çok çalışan fedakâr ve iyi niyetli insanları “eşek” metaforu ile dile getirilmiştir: **“Bu eşek bu yükü götürmez”**. Bir insana yüklenen sorumluluğun o kişinin kapasitesini aşmaması gerektiği vurgulanarak çalışma şartlarının adaletli olması gerektiği belirtilmiştir. Başka bir atasözünde “eşek”, akılsız insan figürü olarak **“Eşek sıpanın arka sıra gezer”** söyleyişle karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer hayvan “at” ise en değerli hediye metaforu olarak **“Dost dostu at bağışlar”** atasözünde vurgulanmıştır. At eski dönemlerde Türk kültürünün en değerli binitisi, taşıyıcısı, tarımda kullanılan en önemli hayvan olduğu için dostlar arasında verilebilecek en kıymetli hediye olarak nitelendirilmiştir. **“Karıncanın kahamı (yardımcısı) çıkar”** söyleyişinde “karınca” metaforu zayıf, kimsesiz ve güçsüz görülerek küçümsenen insanı temsil etmektedir. **“Kaz diyerek adamı kümese koyarlar”** atasözünde “kaz”, toplumsal dışlama ve baskıya maruz kalmış akılsız insan metaforu olarak kullanılmış, küme ise somut anlamıyla kullanılmıştır. Bir diğer hayvan metaforu “keçi büzüğü”, usta anlamında **“Usta diye keçi büzüğüne derler, kalıpsız düğme yapar”** atasözünde kullanılmıştır. Beceriksiz ustalarla alay etmek için keçi büzüğü örnek gösterilmiştir. Keçi metaforu **“Neminam elin dört ayaklı iki keçisi”** atasözünde hem mal varlığı hem de sözlük anlamıyla (keçi) kullanılmıştır. **“Manda su yalamakla kanmaz”** atasözünde “manda” gideri ve ihtiyaçları fazla olanlar için kullanılmıştır. **“Dalaşgan köpekte yara eksik olmaz”** söyleyişinde “dalaşgan köpek” metaforu saldırgan insanı temsil etmektedir. **“Köpek sinek kapmakla karnı doymaz”** atasözünde ise köpek yine olumsuz anlamda “menfaatçi açgözlü” insanı temsil etmektedir. Türk kültürünün önemli hayvan figürü olan “kurt”, **“Kurdun adı yese de yaman yemese de yaman”** söyleyişinde hem somut anlamıyla hem de mecaz anlamda “kötü, adı kötüye çıkmış insan” metaforu için kullanılmıştır. Aynı şekilde **“Kurtla yatan kurt olur”** atasözlerinde “kötü, zararlı insan” metaforunu olumsuz anlamda görüyoruz.

IV. Sonuç

Çankırı yöresine ait tespit ettiğimiz altmış üç atasözünde her ne kadar Çankırı kültürüne ait tam bir değerlendirme yapılamasa da sosyal hayatıyla, iş hayatıyla ilgili bazı ipuçları elde etmek mümkündür. Örneğin herkesin kendi işini kendisi yapması gerektiği **“Ağa başım dön başım yine kendim”** atasözüyle vurgulanmış, iş hayatında başarının bir diğer önemli unsurunun da erken kalkmak ve işe

erken başlamak olduğunu tavsiye edilmiş **“Erken kalkan yol alır, geç kalkan yolda kalır”** ve iş dağılımında, sorumluluk vermede ve iş buyurmada adaletli olmak ve insanların (önceki yüzyıllarda hayvanlar da dahil) kapasitelerinin üzerinde çalıştırılmamaları gerektiği öğütlenmiştir. Ör. **“Bu eşek bu yükü götürmez”**. Ayrıca çalışkan, yardımsever ve iyi niyetli insanların kötüye kullanıldığı vurgulanan **“Yükü götürene yüklerler”** atasözünde iş yüklenen kişinin de buna rıza gösterdiği için kendisinin sorumlu olduğu belirtilmektedir. Başarılı ve amacına ulaşmış bir insan olmanın kolay olmayıp, sıkıntı ve zorluklara göğüs germenin gerekliliği **“Soğanın suyunu içmeden adam olamazsın”** sözüyle dile getirilmiştir. Çankırı atasözlerinde annenin, aile hayatının önemi vurgulanırken çocuk eğitiminde de dengeli olmak gerektiği, çok baskı yapmanın da aşırı serbest bırakmanın da sakıncalı olduğu **“Çok söyleme arsız edersin kapıyı kitleme hırsız edersin”** atasözünden anlaşılmaktadır. Çankırı’yla özdeşleşmiş **“Kız anadan öğrenir sofraya düzmeyi, oğlan babadan öğrenir sohbet gezmeyi”** söyleyişi de çocuklara aile terbiyesi ve adabımuâşeret verilmesinin önemini gösteriyor. Bazı atasözlerinde akrabalık ilişkilerinin sıkı tutulmasının ve akrabaların birbirine destek olmasının önemi vurgulanmaktadır.

Çankırı atasözlerinde harcamalarda dengeli olmayı, masraflarda israftan kaçınmayı ve gösterişten uzak durmayı hatta borçlanmada dahi ekonomik gücüne göre davranmayı salık veren atasözleri de oldukça önemli. Ör. **“Künde güzelin götü açık kalır”**, **“Para tutmakla birikir, yutmakla birikmez.”**, **“Ayı kazana fare kepçeye sıçar”**, **“Bir almanın bir de vermesi vardır”**, **“Ekmeği buldu da katığını arar”** ve **“Dışarıdan baktım hizmetçi duracağım geldi”** vb. Ayrıca gösterişten ve israftan kaçınılması gerektiği, fakirlere yardımın önemli olduğu, insanları dış görünüşüne göre yargılamanın yanlış olduğu dile getiriliyor.

Sosyal ilişkilerde uyumlu olmayı, tartışmadan kaçınmayı öğütleyen atasözleri: **“Deliyle harhara girme”** ve **“Derya dil ol ki rahat bulasın”** söyleyişleriyle dikkatimizi çekmektedir. Gönül ilişkilerinde yakın mesafenin olumlu etkisi vurgulanmış: **“Göz nerdeyse gönül de oradadır”** tespitiyle belirtilmiştir. Komşular arasındaki kıskançlığın varabileceği boyut **“Komşu kızı birbirine iddia ile baştan çıkar”** şeklinde dile getirilmiş, yardım edilip yükseltelen kişilerin nankörlük ederek zalimlikle karşılık verebilecekleri **“Siviriltiğimiz kazık göğsümüze battı”** diyerek ifade edilmiştir. Fakirlerin yardım dilenmesinin zor olduğu da **“Söylersen salyan akıyor söylemezsen ağzın kokuyor”** atasözüyle anlatılmıştır.

Dinî konularda hayatın geçiciliği, gusül abdestinin önemi, fakirlerle sosyalleşmenin gerekliliği, Allah katında dış görünüşün değil iyi kalpliliğin önemli olduğu, iftiranın çok ağır bir kötülük olduğu vurgulanmıştır: **“Canın kökü yoktur”**, **“Cenabetten keramet zuhur etmez”**, **“Fukaraya bir selam dünyaya değer”**, **“İftira dağdan taştan ağırdır”**, **“Kul kalıba, Allah kalbe bakar”**. Çankırı’da batıl inançları konu alan bir atasözüne rastladık: **“Eşiğe oturma başın kel olur”**.

Yiyecek, içecek ve yemek konusundaki atasözleri de Ağustos ayında kış hazırlıklarına başlanmasını, et yedikten sonra su içilmesini, öğün zamanı yemek yenmesini, yemek yerken fazla yememeye dikkat edilmesini tavsiye etmektedir. Ör. **“Ağustosun on beşi yaz, on beşi kış”**, **“Et yè, su iç, ağız bala dönsün, bal yè su iç, azıy yala dönsün”**, **“Öğünü geçenin ömrü geçer”**, **“Sap elinse samanlık da mı elin”** gibi.

Metafor için kullanılan hayvanlardan en çok “eşek” çalışkan ve aşırı iş yüküyle sömürülen ve akılsız, cahil insan figürü için; “ayı” güçlü veya zengin insan “fare” fakir veya zavallı insanları simgelemek için kullanılmıştır. At ise en değerli hayvan olarak bir dosta verilebilecek en güzel hediyeyi simgelemektedir.

Karıncayı zayıf, kimsesiz, güçsüz insan metaforuyla görmekteyiz. Kaz ise akılsız insan metaforu şeklindedir. Keçi mal ve zenginlik olarak ve büzüğü de kıvrımlı dışkı yapması sebebiyle usta olarak nitelendirilmiş, yeteneksiz ustaları küçümsemek için kullanılmıştır. Manda, ihtiyacı çok olan insanı temsil etmektedir. Çankırı atasözlerinde kurt ve köpek, saldırgan, aç gözlü, kötü kalpli ve adı kötüye çıkmış insan karakterinin metaforu olarak olumsuz anlamda kullanılmaktadır.

Arkadaş ve eş seçiminden, çocuk eğitiminden, akrabalık ve dostluk ilişkilerinden, alacak verecek ilişkilerine kadar toplumsal hayatın bütün alanlarındaki davranış şekillerini yansıtan, bazen öğüt veren, bazen uyarıcı, bazen eleştiren, telkin ve önerilerde bulunarak tavsiyeler içeren atasözleri Çankırı yöresinde de Anadolu'nun kadim kültürünün önemli özelliklerini günümüze kadar yaşatmış ve aktarmıştır. Bizim konu edindiğimiz alan, bu kültürün çok az bir bölümünü yansıtmıştır. Temennimiz köklü bir geçmişi olan Çankırı kültürünün daha çok araştırılıp kayıt altına alınmasıdır.

Çankırı ağız ses özellikleri alfabeti:

â: yarı geniş, düz, kalın (a-ı arası)	k: süreksiz, tonsuz gırtlak k'si.
ķ: Süreksiz, tonsuz, art damak	ı: Yarı yuvarlak, kalın, dar (ı-u arası)
C: Süreksiz, yarı tonlu, diş eti (c-ç arası)	İ: Normalden uzun i sesi
ā: Normalden uzun a sesi	x: sızıcı, tonsuz, art damak
đ: Normalden uzun e sesi	ī: Normalden uzun ı sesi
ū: Normalden uzun u sesi	ō: Normalden uzun o sesi
ġ: Süreksiz, tonlu, art damak	ō: Normalden uzun ö sesi
T: Süreksiz, yarı tonlu, asıl diş (d-t arası)	ú: Yarı kalın, yuvarlak, dar (u-ü arası)
ŋ: tonlu, damaklı geniz ünsüzü.	g: Süreksiz, tonlu, orta damak

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1962). *Atasözleri, Deyimler*, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 10, 131-166.
- Aksoy, Ö. A. (1988): *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Aksu, Belgin Tezcan; AKALIN, Halûk Şükrü; TOPARL, Recep (2022): “*Türk Atasözleri Sözlüğü*”, Ankara, Türk Dil kurumu yayınları: 1500.
- Albayrak, N. (2009) *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*, İstanbul: Kapı Yayınları 184*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>. 14.04.2023
- Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I, II (2019). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çobanoğlu, Özkul (2004): *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını: 301.
- Osanmaz, B. (2015). *Kayarcık Köyü'nden Derlenen Atasözü ve Deyimler Üzerine Bir İnceleme*. Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (7), 20-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tusbd/issue/40490/485040> Erişim: 10.07.2023
- Yılmaz, A. (1999). *Müstakim-zâde ve Durûb-ı Emsâlinin Türk Edebiyatındaki Yeri ve Önemi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, S. 6, 225-272.

09. Bâbü'r Divanı'nda aşk metaforu¹

Muzaffer SAZ²

APA: Saz, M. (2024). Bâbü'r Divanı'nda aşk metaforu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 158-191. DOI: 10.29000/rumelide.1439594.

Öz

Bildirişimin ve edebî metinlerin ortak kaygısı anlama ve anlatma ekseninde “anlam” a ulaşma çabasıdır. İnsanlar arasında bildirişimi sağlayan dil, bireylere çeşitli yollarla anlama ve anlatma olanakları sunan bir olgudur. Yazar ve şairler eserlerinde bu olanakları doğrudan ya da dolaylı bir şekilde kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade etmişlerdir. Şiir dilinin özlü ve kapalı anlatımı gerektirmesi şairleri daha çok dolaylı anlatıma yöneltmiş, bu durum da şiir üslubunun birtakım imgelerle, söz sanatlarıyla, mecazlarla ve metaforlarla yapılandırılmasına neden olmuştur. Özellikle soyut, karmaşık, göreceli ve girift kavramların anlaşılmasında ve anlatılmasında zihinde daha önceden oluşturulmuş şemalardan ve haritalardan yararlanma yoluna gidilmiştir. Anlamlandırma yapılacak örtük kavramların mevcut anlam örüntülerinden hareketle anlaşılır hâle getirilmesi olarak tanımlanabilecek metaforlar şiir dilinde çokça kullanılan anlam anahtarlarıdır. Bu tür örtük kavramların tariflerinde Lakoff ve Johnson'ın Kavramsal Metafor Kuramı doğrultusunda anlam sınırları önceden belirlenmiş kavramlarla eşleniklikler sağlanarak “A, B'dir.” biçiminde önermelerle hedef alanların işaretlenmesi elverişli bir yol olarak görülmüştür. Çalışmada Çağatay Türkçesi şairlerinden Bâbü'r Şah'ın Divanı'nda geçen aşka dair metaforlar sözü geçen kuram çerçevesinde tespit edilerek açıklanmıştır. Metaforlar; bahsi geçen kuramda belirlenen tasnife göre ontolojik metaforlar, yapı metaforları ve yönelim metaforları olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmıştır. İnceleme yapılırken “A, B'dir.” şeklinde metafor ifadesi belirlenerek metaforun hedef alanı ve kaynak alanı tespit edilmiş, -varsa- alt metafor(lar) belirtilerek metafor açıklaması yapılmıştır. Böylece Bâbü'r Şah'ın şiir üslubu çerçevesinde kullandığı aşk konulu metaforlardan hareketle dönem şairlerinin ve mensubu oldukları kültür dairesinin kavramları algılama yolları belirlenmiş olacaktır. Tarihi metinler üzerinde yapılacak metaforik incelemeler, anlama ulaşmada dilin işleme yollarını göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Anahtar kelimeler: Bâbü'r Şah, metafor, dil bilimi, kavramsal metafor teorisi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %18

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439594

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., (Kayseri, Türkiye), sazmuzaffer@gmail.com, , **ORCID ID:** 0000-0002-2334-7985

The metaphor of love in Bâbüir's Divan³

Abstract

The common concern of communication and literary texts is the effort to reach "meaning" on the axis of understanding and expression. Language, which enables communication between people, is a phenomenon that offers individuals the opportunity to understand and express in various ways. Writers and poets have expressed their feelings and thoughts by using these possibilities in their works, sometimes directly and sometimes indirectly. The fact that the language of poetry requires concise and closed expression has led poets to indirect expression, which has led to the structuring of poetic style with certain images, figures of speech, metaphors and tropes. In particular, in understanding and explaining abstract, complex, relative and intricate concepts, the poets utilized schemas and maps that were previously created in the mind. Metaphors, which can be defined as making the implicit concepts to be interpreted comprehensible based on existing meaning patterns, are meaning keys that are widely used in the language of poetry. In the descriptions of such implicit concepts, in line with Lakoff and Johnson's Conceptual Metaphor Theory, it was seen as a convenient way to mark the target areas with propositions such as "A is B" by providing conjugations with concepts whose meaning boundaries are predetermined. In this study, the metaphors about love in the *Divan* of Bâbüir Shah, one of the poets of Chagatai Turkish, were identified and explained within the framework of the mentioned concept. Metaphors were analyzed under three headings: ontological metaphors, structure metaphors and orientational metaphors according to the classification determined in the aforementioned theory. During the analysis, the target area and source area of the metaphor were determined by determining the metaphor expression as "A is B", and the metaphor was explained by specifying the sub-metaphor(s), if any. Thus, based on the metaphors on love used by Bâbüir Shah within the framework of his poetic style, the ways in which the poets of the period and the cultural circle they belonged to perceived the concepts will be determined. Metaphorical studies on historical texts are important in terms of showing the ways in which language is processed in reaching meaning.

Keywords: Bâbüir Shah, metaphor, linguistics, conceptual metaphor theory

1. Giriş

Dil biliminin inceleme alanı olan dil, insanlara çeşitli yollarla anlama ve anlatma olanakları sunan ve toplumun üzerinde uzlaştığı kuralları olan bir sistemdir. Ferdinand de Saussure'e göre dil bir dizgedir ve yalnızca bazı öğeler, sıradan sesler topluluğundan oluşmaz. Bu öğeler arasında karşılıklı ilişkiler de kurar. Bu ilişkilerin gösterdiği kuralcılıkla da bir düzen, bir dizge oluşturur (Vardar, 1998, s. 20-45). Edebiyatın ana malzemesi olan edebî dil ise bünyesinde günlük konuşma dilinin kesinliğine ve

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 18

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 30.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439594

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

dolaysızlığına karşın daha girift, mecazlı ve dolaylı anlatım yollarını barındırır. Özellikle şiir dili, temel araç olarak akıl ve hayal gücünü birleştiren metafor unsurunu kullanır.

Metafor kelimesi Eski Yunanca *meta* (öte) ve *phrein* (taşımak) kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur. Metafor kavramının ortaya çıkışı eski Yunan filozofları Platon ve Aristoteles aracılığıyla şiirin felsefe alanında konu edinilmesine dayanır. Platon'a göre metafor, düşünceyi arka plana atıp sözler aracılığıyla görüntüyü ön plana çıkarmaktadır. Şiir bir taklittir ve kişiyi gerçeklikten uzaklaştırmaktadır. Platon bu gerekçeyle şiiri oluşturan metafor vb. ifadelerin yanıltıcı ve zararlı kabul edilmesi gerektiğini belirtir (Cebeci, 2019, s. 14-15). Platon'un aksine öğrencisi Aristoteles, şiir sanatında katharsis aracılığıyla duygusal bir arınma gerçekleştiğini ve metaforlar yoluyla sanatça güzelleştirilmiş bir dil ortaya çıktığını düşünür (Tunalı, 2002, s. 22).

Klasik (Helenistik) Dönem'e gelindiğinde Aristoteles'in metafor görüşünden farklı olarak Cicero ve Quintillian metaforu, karşılaştırma türü olarak görür ve benzetme sanatının bir alt kategorisi olarak değerlendirirler. Orta Çağ Hristiyan düşünürlerinden Augustinus ve Thomas Aquinas kutsal kitapların alegorik dilinden dolayı metaforla ilgilenmişler ancak Orta Çağ'ın ilk dönemlerinde çok tanrılı dinlerin kültürlerinden ve belagat anlayışlarından etkilenmemek için olumsuz bir tavır sergilemişlerdir. 16 ve 17. asırlarda yükselen empirist epistemolojiler metaforun felsefeden dışlanmasına neden olmuştur. Thomas Hobbes (2007) metafora açıkça karşı çıkarak geleneksel metafor yaklaşımı savunmuştur. Hobbes düşüncenin bilgi iletmek maksatlı ifade edildiğini belirtir. Bu dönemde figüratif dil, doğru düşünce ve bilgi iletiminin önünde bir engel olarak görülür (Küçük, 2016, s. 5-18).

Çağdaş metafor görüşlerinde ise George Lakoff ve Mark Johnson'un "Metaphor We Lived by" (1980) adlı eserleri dönüm noktası kabul edilmektedir. Lakoff ve Johnson'ın ileri sürdüğü *Kavramsal Metafor Kuramı* (Kavramsal Metafor Teorisi/ Bilişsel Metafor Teorisi), çağdaş metafor teorisinin oluşumunu sağlamış ve metafor kavramı biliş/zihin çalışmaları arasında yerini almıştır. Lakoff ve Johnson (2005, s. 61) başlıca fonksiyonu anlama olan metaforun ilkece bir şeyi diğerine göre tasavvur etme tarzı olduğunu ifade eder. Ayrıca metaforun yazıda kalan bir belagat ürünü değil bilişsel bir sürecin dile yansımaları olduğunu ifade ederler (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 158). Onlara göre metafor; faaliyette bulunma, tecrübeyi kavramlaştırma ve konuşma tarzında kuşatıcı bir role sahiptir. Dolayısıyla metaforlar insanın evreni algılayış şekli; nesnelere, olaylar ve hareketler hakkında neler düşündüğünü göstermektedir (Yunusoğlu, 2016, s. 31).

Metafor kavramının ortaya çıkışından bu yana pek çok tanımlanmıştır. Toprak (2022: 1312), metaforu "bir kavramın, iki kavram arasındaki benzerlik ve bağdan yola çıkılarak zihinde haritalanıp aktarılması" olarak tanımlar. Evans'a göre (2007: 136-138) metafor, "farklı kavramlar arasında yer alan eşleşme veya karşılıklar içeren kavramsal bir yansıtma biçimidir." Kövecses (2010: 4) metaforu "dilbilimsel görüşte bir kavramsal alanı, başka bir kavramsal alan açısından anlamak" olarak açıklar. Cebeci (2019: 9-10), metaforun bir şeyin bazı yönlerinin diğer bir şeye taşınması olduğunu belirtir. Ona göre metaforik bir şekilde ifade edilen kavram daha önce kendisinde bulunmayan yeni bir özellik, yeni bir anlam kazanmış olur. Uçan Eke (2017: 20), metaforların alışılmış kelime ve anlam birliklerine yeni ve özgün çağrışımlar yüklenmesi sonucu oluşarak dilin imkânlarını sınırsız hâle getirdiğini ifade eder.

Metaforlu ifade, kaynak alanda bir kavramın zihnimizdeki çağrışımsal alan gücüyle hedef alan ile metaforlu imaj şemaları oluşturmamızın sağlanmasıdır. Yunusoğlu (2016: s. 62) kaynak alan ile hedef alan arasında bağlantılı yapıyı şu şekilde açıklar: "Kaynak alan olarak seçilen imaj şemalarla elde edilmek istenilen hedef fikrin açığa vurulması, kaynak alan ile hedef alanın mantıksal ilişkilendirilmesi

ile gerçekleşmektedir. Bu yüzden, metaforu oluşturan haritalama bu iki alan arasındaki ilişkinin zihinsel olarak kurulması olayıdır.

Lakoff'a göre (1990: s. 48-49), haritalamanın epistemik bir karşılığı vardır. Örneğin *Aşk Bir Yolculuktur* metaforunda yolculuklar hakkında edinilen bilgiler aşk hakkındaki bilgiye eşlenir. Aşk için kullanılan bilgidен hareketle yine aşk hakkında bir akıl yürütmeye imkân sağlar. Bu bağlamda metaforlar yalnızca bir dil meselesi değil aynı zamanda düşünce ve akıl meselesidir.

Kavramsal metaforlarda *kaynak alan* ve *hedef alan* olmak üzere iki kavram alanı bulunmaktadır. Metafor, kaynak etki alanından hedef etki alanına sıkı bir şekilde yapılandırılmış bir haritalama olarak izah edilebilir (Lakoff, 1990, s. 47-48). Kavramsal metafor, bir kavramsal alanın diğer bir kavramsal alana göre anlaşılması sonucu oluşur ve ortaya çıkan ifade A, B'dir şeklinde gösterilir. A'dan kasıt diğer kavramsal alanın anlaşılmasını sağlayan kaynak alan; B'den kasıt ise kaynak alan sayesinde anlaşılın hedef alandır (Kövecses, 2010, s. 4, 7).

Çalışmada Çağatay Dönemi şairlerinden Bâbü'r'ün *Divan* adlı eserindeki manzum metinlerde aşka dair metaforlar incelenecektir. Hindistan Türk İmparatorluğu'nun kurucusu olan Bâbü'r Şah, Çağatay Türkçesi Dönemi müelliflerindedir. Bâbü'r; *Divan* ve *Bâbü'r-nâme (Vakayinâme)* adlı eseriyle klasik dönemin önemli bir sanatçısıdır. *Divan*'ında aşk, tabiat, güzellik konulu şiirleri yanında toplumsal, ahlaki ve tasavvufi şiirleri de yer alır. Bâbü'r Divanı'nda Risâle-i Validiyye Tercümesi, 18 mesnevi, 119 gazel, 16 nâtamam gazel, 57 muamma, 210 rübai, 19 kıta, 79 matla, 15 tuyug, 7 masnû şiir, 16 musarra beyit, 3 nazm, 5 müfred, 4 mensur parça yer almaktadır. Ayrıca Farsça manzum ve mensur parçalar da mevcuttur (Yücel, 1995, s. 19). Bâbü'r-nâme adlı mensur hatıratı Çağatay nesrinin başarılı bir örneğidir.

2.Yöntem

Çalışmada George Lakoff ve Mark Johnson'un geliştirdikleri *Kavramsal Metafor Kuramı* doğrultusunda Bâbü'r'ün gazellerinde aşka ve aşkla ilgili kavramlara dair metaforlar incelenecektir. Metaforlar; bahsi geçen kuramda belirlenen tasnife göre *ontolojik metaforlar*, *yönelim metaforları* ve *yapı metaforları* olmak üzere üç alt başlıkta ele alınacaktır. ⁴

İnceleme yapılırken "A, B'dir." şeklinde metafor ifadesi belirlenerek metaforun hedef alanı ve kaynak alanı tespit edilecek, -varsa- alt metaforlar belirtilerek metafor açıklaması yapılacaktır.⁵

3.Bulgular

Metaforik ifadeler daha çok imgelerin, örtük, soyut ve özlü anlatımların yer aldığı şiir dilinde kullanılmaktadır. Lakoff ve Johnson'a göre (2015: 158) tecrübede kolay anlaşılmayan, soyut ve uzak bir

4 Son yıllarda tarihî lehçelerde yazılmış eserler üzerine yapılmış metafor çalışmaları artmıştır: Divânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Metaforlar (Yaylagül, 2010), Kutadgu Bilig'de Dünya Metaforu (Yıldızlı, 2011), Kutadgu Bilig'de Metafor (Koca Sarı, 2012), Budist Türk Çevresi Eserlerde Metaforlar (Yunusoglu, 2016), Pir-i Türkistanın Metafor Dünyası (Kök, 2016), Kutadgu Bilig'de Kavramsal Metaforlar (Çetinkaya, 2017), Dede Korkut Hikâyelerinde Metaforlar (Şahin, 2017), Orhun Abidelerindeki Metaforlar (Çetinkaya, 2018), Metaforların Işığında Türkçenin Kadim Metinleri Orhun Yazıtlarını Yeniden Okumak (Uçan Eke, 2018), Lakoff ve Johnson'ın Metafor Kuramı ve Eski Türkçe ile Orta Türkçede Birleşik Fiillerde Yük Metaforu (Aydın, 2018), Kitâbu Gülistân Bi't-Türki'de Hayvan Adlarının Metaforik Kullanımı (Tokay, 2018), Seyf-i Sarâyî'nin Gülistan Tercümesi'nde Metaforlar (Topuz, 2019), Türklerin Entelektüel Mirası: Kutadgu Bilig Devlet: Adalet Kut Töre (Kök, 2020), Atebetü'l- Hakâyik'ta Ontolojik Metaforlar (Yıldızlı, 2020), Kutadgu Bilig Metaforları (Eker, 2021), Garib-Nâme'de Aşk Metaforu (Gemici, 2021; Üşümüş, 2022), Divânu Lugâti't-Türk'te Aşk ve Sevgiliye Dair Kavramlarda Kullanılan Metaforik Unsurlar (Çelik, 2022), Dedem Korkut Kitabı'nda Manzum Parçalarda Metaforik Unsurlar (Akyüz, 2023) vb.

5 Bu makalede kullanılan yöntemle yapılmış diğer çalışmalar için bk. Yıldızlı (2011, 2020), Yeşil (2022), Koca Sarı (2012), Eker ve Kök (2017), Kuyma (2021).

yapıya sahip olan bazı kavramlar; somut veya kolay anlaşılabilir bir tecrübe kaynağına ait bir kavramla algılanıp anlaşılmakta ve metaforlar bu sayede oluşmaktadır. Çalışmanın konusunu teşkil eden aşk kavramı da soyut, girift ve ilk bakışta anlaşılmayan bir yapıya sahiptir. Lakoff ve Johnson (2015: 124) aşk kavramının sıklıkla metaforik olarak yapıya kavuştuğunu belirterek *Aşk Bir Yolculuktur, Aşk Fiziksel Bir Güçtür, Aşk Deliliktir, Aşk Savaşır, Aşk Bir Hastalıktır* örneklerini verir.

Bâbü'r Divanı'nda tespit edilen aşk metaforları, aşk kavramının daha somut veya bilindik bir tecrübe kaynağıyla kavramsallaştırılmasıyla oluşmuştur.

3.1.Bâbü'r Divanı'nda aşkla ilgili metaforlar

3.1.1.Ontolojik metaforlar

Nesne ve varlıklara ilişkin tecrübelerin kavrayışa ek bir temel sağladığını belirten Lakoff ve Johnson (2015: 40, 54), ontolojik metaforların ortaya çıkışında bu kavrayışın tecrübelerin öğelerini ayırt etmeye ve onları somut varlıklar olarak ele almaya imkân sağladığını belirtir. Yunusoğlu (2016: 70), dünyayı algılamada fizikî nesne ve maddelerin ve bunlarla ilgili deneyimlerin önemli olduğunu belirterek ontolojik metaforların soyut olguları bir nesne, madde, taşıyıcı veya insan olarak somutlaştıran metaforlar olduğunu ifade eder. Kövecses (2010: 38), ontolojik metaforların esas bilişsel görevinin soyut hedef kavramların genel kategorilerine ontolojik bir durum meydana getirmek ve yeni soyut şeylerin/entitelerin oluşmasını sağlamak olduğunu ifade eder. Tanımlanmamış deneyimlerin ontolojik metaforlar aracılığıyla daha ayrıntılı bir statü aldığını belirtir. Örneğin zihin bir nesne olarak kavramsallaştırılarak 'makine' metaforuyla anlamlandırılabilir.

Ontolojik metaforlar; *varlık-madde metaforları, kişileştirme ve taşıyıcı/kapsayıcı metaforlar* olmak üzere üç alt başlıkta incelenmektedir.

3.1.1.1.Varlık- madde metaforları

Yunusoğlu (2016: s. 71) insanların dünyayı tanıırken ilk önce nesne ve maddelerle tanıştıklarını ve tecrübeleri sayesinde bunlar hakkında bilgiler edindiğini, bu bilgilerin de diğer kavramların ifade edilmesinde rol aldığını belirtir. Bu sebeple her dilde çok sayıda nesne metaforu göze çarpmaktadır. Erdem (2003: s. 178), varlık ve madde metaforlarını; *kaynağını cansız varlık ve maddelerden alan metaforlar, kaynağını hayvanlardan alan metaforlar ve kaynağını bitkilerden alan metaforlar* şeklinde üç gruba ayırmıştır. Çalışmada aşk kavramı bazı canlı/cansız varlıklar/maddeler aracılığıyla kavranıp yorumlanarak anlam kazanmıştır.

3.1.1.1.1.Kaynağını cansız varlık ve maddelerden alan metaforlar

Ateş metaforu

Şairlerin eserlerinde sıklıkla başvurduğu ateş; aşkı, âşıklığı, aşktan dolayı çekilen zahmeti, hayatın zorluklarını, ızdırabını anlatan sözcüklerden biri olmuştur. Bâbü'r'ün gazellerinde de ateş; aşkı ve ayrılık ızdırabını betimleyen bir metafor olarak sıkça kullanılmıştır:

Aşk ateştir.

Aşkın sıcaklığı, harareti, yakıcı ve acı vericiliği ile ateş arasındaki eş nitelikler “Aşk ateştir” metaforunun doğmasını sağlamıştır.

Aşkın birdenbire başlaması, kontrol altında tutulamaması, saklanıp gizlenememesi ateşle benzerlik kurularak anlatılır. Aşk ateşinin alevi, közü ve dumanı yoktur; içten içe ve gizliden gizliye yanar. Bu yanma, âşıkların ayırt edici özelliğidir ve bundan dolayı da gurur duyarlar. Sevdiğini gören âşığın yüreği daha güçlü yanmaya başlar. Sevgilinin de kendisi gibi aşk ateşiyle yanmasını ister. Sevgilinin yanakları da rengi yönüyle ateşe benzer. Âşıkların gönlü zaten yandığından cehennem ateşinden korkuları yoktur zira onlara göre günahı olmayanların bu ateşten korkmasına gerek yoktur. Rüzgâr, ateşin dostudur. Yel estikçe ateş daha da güçlenir ve yayılır. Ateşten artakalan kül, rüzgârla savrulup kaybolur (Doğaner, 2022, s. 135-141).

Bâbü'r'ün gazellerinde ateş metaforuna dair beyitler şöyle ele alınabilir:

Tîre durur zühd demidin köñül

‘İşk otı birle yarutmaq kèrek (79-2) (Yücel, 1995, s. 165).

Gönül, ibadet zamanında karanlıktır. Aşk ateşi ile aydınlatmak gerek.

Kaynak alan: ot

Hedef alan: ‘ışk

Beyte göre karanlıkta kalmış insan gönlünün aydınlığa ulaşabilmesinde tek yol aşk ateşiyle yanmasıdır. Nasıl ki ateş yandığında karanlığı sonlandırır, etrafına ısı ve ışık yayarsa aşk da girdiği gönlün karanlığına son verir, onu aydınlatır ve ısıtır. Aşksız gönül karanlıktadır. Bu beyitte karanlık metaforu da ateş metaforunun karşıtı olarak yer almaktadır.

Egerçi yâr ‘ışkı nâ-tüvan köñlümge ot saldı

Velî mên nâ-tüvan ol yâr ‘ışkıda köñül salman (85-3) (Yücel, 1995, s. 168).

Sevgili aşkı zayıf gönlüme ateş saldı. Lâkin ben zayıfım. O sevgili aşkına gönül vermeyin.

Maşuk, âşığa aşkla zulmeder. Bu zulmü de âşığın gönlüne ateş salarak yapar. Âşığın gönlü maşuğa duyduğu aşk karşısında yana yana zayıf düşer. Beyitte ateşin küle dönüşmesi ve sevgilinin de gündün güne erimesi betimlenir. Beyitte “ot salmak” (yüreğine od düşürmek) deyimi aracılığıyla ateş metaforu işlenmiştir.

Kirgeli köksüm ara köñlüm işim köymek durur

Mên nêçük köymey ki köksüm içre bardur ahkeri (55-2) (Yücel, 1995, s. 150).

Göğsümün içine gireli gönlümün işi yakmaktır. Göğsümün içinde -zaten- ateş koru varken ben nasıl yanmayayım ki?

Beyitte âşığın gönlünde ateşi harlayan bir kor olduğundan ve bu kor (ahkeri) oraya düşeli beri gönlün tek işinin aşk ateşiyle yanmak olduğundan söz edilir. Aşk ateşi sürekli kendini besleyen ve sönmek bilmez bir niteliktedir. Âşığın tek işi ateş gibi içten içe yanmak ama yandığını belli etmemektir.

Ayrılık ateştir.

Aşk ateşinin bir başka şekli de sevgiliden ayrı kalma ya da aşkına karşılık görememe sonucu oluşan ayrılık ateşidir. Eserlerde ayrılık ateşinden yakınılır, duyulan ızdırabın dayanılmaz olduğu, sevgilinin zalim olduğu, çekilen acının sonunun ölüm olduğu vurgulanır.

Bâbü'r'de "Ayrılık ateştir" metaforu şöyle işlenir:

Firāk otida avunsam çağır bile né 'aceb

Meger bu su bile ol şu'leni öçürgey mên (120-5) (Yücel, 1995, s. 188).

Ayrılık ateşinde şarap ile teselli bulsam şaşılacak şey midir? Bu su ile o alevi söndüreceğim.

Kaynak alan: ot

Hedef alan: firāk

Ayrılık ateştir. Şarap, ateşi söndüren sudur. Beyitte aşk ateşinin verdiği acıyı şarapla yatıştırmaktan söz edilir. Tasavvufta şarap (mey, bade), kuvvetli aşk ve bundan kaynaklanan şevki sembolize eder. Sûfiler aşk hâlindeyken amellerinde kusur etmezler (Cebecioğlu, 2005, s. 234). Şarap, rengi itibarıyla ateşe benzer. Nasıl ki sarhoşluk hâli, insanı gerçek alemde koparırsa aşk hâli de âşığın benliğini maşuğun aşkında yok eder. Beyitte karşıtlık içeren ateş ve su, anasır-ı erbaadandır. Âşık; çektiği acıya dayanmamakta, sonlanmasını istemektedir.

Zâhidâ düzâh otudın mênî né korğata sên

Hicr otı kaşıda körmes mên anı uçkunça (34-2) (Yücel, 1995, s. 138).

Ey zahit! Beni cehennem ateşiyle neden korkutuyorsun? Ayrılık ateşi yanında onu kıvılcım gibi (bile) görmem.

Kaynak alan: ot

Hedef alan: hicr

Cehennem ateşi, ayrılık ateşi yanında kıvılcım bile değildir. Beyitte rind ve zahid mazmununa yer verilmiştir. Tasavvufta âşığın sevgiliye kavuşma isteğini körükleyen ateş, cehennem ateşinden üstün görülür. Zira gönüllü zaten yanan âşık, başka ateşlerden korkmaz. Âşığın tek dileği maşuğa kavuşmaktır, o nedenle cennet arzusuyla değil sevgili arzusuyla meşguldür. Zahid, Allah korkusuyla günahattan kaçınıp kendini ibadete verir, cenneti arzular. Âşığın motivasyonu ise korku değil aşktır.

Belâ-yı 'ışk u yalğuzluk dağı hicrân u ğurbetde

Atım mecnûn kışim miñnet işim zârî yêrim külhan (72-5) (Yücel, 1995, s. 161).

Ayrılık ve gurbette aşk belâsı ve de yalnızlık... Adım Mecnun, mezhebim sıkıntı, işim ağlayıp sızlama, yerim külhandır -ateş yakılan yerdir.-

Kaynak alan: külhan

Hedef alan: hicran

Aşktan ve aşk acısından sıkıntıya düşen âşık, acıyla ağlayıp inlerken yalnızlaşır. Kesretten vahdete doğru yol alır. Çektiği azap onu külhanda hissettirir. Mecnun'la özdeşim kurar.6 Bâbü'r'de aşk konusu

6 Âşık = Mecnun, bk. insandan insana aktarım

işlenirken âşğın ızdırabı çektiği ah ile somutlaşır. Ah, aşk ateşiyile kulun inleyişidir. Ah kelimesi, Allah sözcüğünün ilk ve son harflerinin bitişmesiyle oluşmaktadır (Cebecioğlu, 2005, s. 17).

Könlüm örtendi her dem âhımdın

Meger ol yel bu otu dem kıldı (74-4) (Yücel, 1995).

Âhımdan her ân gönlüm yandı. O yel, bu ateşi harladı.

Kaynak alan: ot

Hedef alan: âh

Gönül (ateşle yanan) bir nesnedir.⁷ Ayrılıktan duyulan keder âşğın inletir. Bu inleyiş (ah), ateşle yanan gönülden yükseldiği için ateş taşır. Rüzgâr, o ateşi artırır.

Bâbü'r'ün gazellerinde hedef alanın *âh*, kaynak alanın *ot* olduğu diğer beyitler şöyledir:

Bâbü'r yana otluğ âh çektiğ

Köydürmesün elni âh nâ-gâh (48-7) (Yücel, 1995, s. 147).

Bâbü'r, yine ateşli âh çektin. Ah, başkasını ansızın yandırmasın.

Bir kıvılcım ansızın (na-gah) büyür ve sönmesi güç alevlere yol açabilir. Ayrılık acısı çekmek zordur. Âşık, duyduğu ızdırabın başkalarını yakmamasını dilemektedir.

Zâhir olğay her nefes her tün saçınun hicride

Otluğ âhum dūd yarlığ çıksa pîç ü ham bile (78-3) (Yücel, 1995, s. 164).

Saçının ayrılığında her an, her gece ateşli âhım duman gibi kıvrım kıvrım ortaya çıkacak.

Sevgilinin saçı vuslattır. Ondan ayrı kalış ise ateşler içinde yanmak ve duman gibi tütmektir. Nasıl ki ateş yandıkça duman tüterse âşık da aşk acısıyla yandıkça âh eder. Bu nedenle âh bir dumandır.

Şarap Metaforu

Şarap metaforu klasik Türk şiirinde özellikle aşkı, hayatı ve ölümü anlatmada başvurulan önemli bir unsur olmuştur. Şairler ve sofiler (meyhaneye benzetilen) Elest meclisinde Tanrı'nın bir saki gibi ruhlara "Ben sizin Rabb'iniz değil miyim?" diye sorarak aşk (hitap) şarabını sunduğunu, bu şarapla mest olan insanların da mest (sarhoş) olmuş hâlde dünyaya gelmiş olduklarını kabul eder ve bunu tasavvufi mahiyetli şiirlerde dile getirirler (Doğan, 2008, s. 69; Yoldaş, 2009, s. 147).

Aşkı, Allah'a ulaşma yolu olarak kabul eden tasavvuf erbabı için şarap, ruh coşkusunu sağlamada bir araçtır. Tasavvufta ilahi aşkın temel metaforu olan şarap aşkın galebe çalması için şarttır. Nitekim ancak bu hâldeyken kemal ehli amellerini aksatmaz (Uçan Eke, 2017, s. 160-161).

Tasavvufta sıkça kullanılan şarap metaforu Bâbü'r'ün gazellerinde de aşka dair betimlemelerde geçer:

7 Bu örnek *Gönül nesnedir* metaforu olarak da değerlendirilebilir.

Aşk şaraptır.

İçküçe cām-ı ecel könlümde ol sâkî durur

Tolğuça peymānım ol sâkî bile bâkî durur (87-1) (Yücel, 1995, s. 169).

Ecel kadehinden içinceye kadar gönlümde o saki olacaktır. Kadehim doluncaya kadar o saki baki olacaktır.

Kaynak alan: peymān, cām-ı ecel **Hedef alan:** '(ışk)

Âşık, aşk şarabını maşuğun elinden içerken gitgide eceline yaklaşır. Ecel şaraptır. Sevgili sakidir. Sevgilinin sunduğu kadeh, âşığın gönlünü gündün güne mest eder ve zayıflatır.

Né bilgey sēn mēniñ derd ü ğamım her sâ'at ü her dem

Ki hüsn ösrüklükidin ay u yıl iy ay ayılmay sēn (84-2) (Yücel, 1995, s. 168).

Ey ay, benim dert ve kederimi her vakit nereden bileceksin? Güzellik sarhoşluğundan aylarca, yıllarca ayılmıyorsun.

Kaynak alan: ösrüklük **Hedef alan:** hüsn

Sevgili ay kadar güzeldir. Bu güzellik âşığı mest eder. Ve bu sarhoşluk öyle kalıcıdır ki aylarca yıllarca devam eder, âşık bu sarhoşluktan bir türlü ayılamaz. Beyitte aşkın sürekliliği vurgulanmıştır.

Ayrılık, şaraptır.

Hicr şāmudın mēniñ kan yutmağımnu yād etiñ

Çekseniz ol nāzenîn birle şabūhî sâğarı (55-7) (Yücel, 1995, s. 151).

Ayrılık akşamında benim kan yuttuğumu hatırlayın. O nazlı sevgili ile sabah şarabı için.

Kaynak alan: sâğar **Hedef alan:** hicr

Alt metafor(lar): Şarap kandır. Şarap içmek, âşık olmaktır. Kan yutmak, şarap içmektir. Ayrılık akşamıdır, vuslat sabahıdır.

Aşk şarabı içmek, aşk ile kendinden geçmektir. Dolayısıyla âşığın sevgili ile karşılıklı şarap içmek istemesi vuslatı arzulaması demektir. Ayrılıklar hep akşamları işaret eder. Ayrılık akşamı âşık ayrılık acısıyla kıvrınmakta, kan (şarap) yutmaktadır. Sabah ise nazlı sevgiliye kavuşma zamanıdır. Metinde "sabah-akşam, kan yutmak- sâğar çekmek" eşlenmeleri yoluyla metaforlu anlatımlar gerçekleştirilmiştir.

Vuslat şaraptır.

Nēçe firāk ħumārı ara 'azāb çēkey

Kaçan vişāl meyidin demî öyürgey mēn (120-4) (Yücel, 1995, s. 188).

Kimileri ayrılık sarhoşluğu içinde azap çekecek. Kavuşma şarabıyla ne zaman sarhoş olacağım?

Kaynak alan: humâr **Hedef alan:** visâl

Alt metafor(lar): Ayrılık, sarhoşluktur.

Ayrılık ve kavuşma âşğın aklını başından alan, muhakeme gücünü yok eden bir sarhoşluk hâlidir. Ayrılık sarhoşluğu âşıklara azap çektirse de âşık kavuşma şarabıyla sarhoş olmayı arzular.

Gözyaşı şaraptır.

Bâbüir, aşkı bir keder meclisi gibi betimler ve şarabı da bu mecliste aşk uğruna dökülen gözyaşını temsilen kullanır:

*Âh u vâveylâ sürüdum derd ü gam hem şöbetim
Bâde eşkim kam kim kördi munuñ dik bezm-i hâs (98-2) (Yücel, 1995, s. 176).*

Âh ve feryat şarkım, dert ve keder sohbetim, şarap gözyaşım ... Hani böyle özel meclisi kim gördü?

Kaynak alan: bâde **Hedef alan:** eşk

Alt metafor(lar): Âh ve feryat şarkıdır. Dert ve keder sohbetir.

Aşk bir meclistir. Bu mecliste sevgili saki gibi şarap sunar. Âşık da ah ve feryat ederek derdini ve kederini anlatır, gözyaşı döker. Gözyaşları şarap gibi akar. "Kanlı yaş dökmek" deyimine telmih vardır.

Güneş Metaforu

Güneş ısı ve ışık kaynağı olma özelliği ve yakıcılığı ile aşk metaforlarında çokça geçen bir kavramdır. "Güneş, uluhiyyetin ortaya çıkış yeri ve noksanlıklardan münezzeh mukaddes özelliklerin çeşitlenmesinin tecellî yeri olan nurdur. Güneş, diğer unsurî varlıkların aslıdır. Allah, varlığın tümünü, güneşte remz hâlinde yarattı. Tabii güçler, onu, Allah'ın emriyle yavaş yavaş varlığa çıkarır. Güneş sırların noktası ve nurların dairesidir" (Cebecioğlu, 2005, s. 319). Güneş metaforu, Bâbüir'ün şiirlerinde daha çok sevgili ile ilgili metaforlarda geçmektedir:

Sevgili güneştir.

*Ol kuyaş mihri bir zerre maña körgüzmes
Keveb-i eşk töküüp bolsam eger gerdünça (34-3) (Yücel, 1995, s. 138).*

Yıldız gibi gözyaşı döküp felek gibi olsam da o güneş sevgisini bana bir zerre göstermez.

Kaynak alan: kuyaş **Hedef alan:** (sevgili)

Alt metafor(lar): Âşğın gözyaşları yıldızdır. Âşık gökyüzüdür/felektir.

Âşık gökyüzü olup gözyaşı yıldızı dökse bile (ızdırap çekse) bile güneş yüzü sevgili ona yakınlık göstermez. Güneş ısı ve ışık kaynağıdır. Her varlığa eşit şekilde muamele etse de âşığa karşı kayıtsızdır hatta vefasızdır, kendini ondan esirger.

Kaynak alanın güneş, hedef alanın sevgili olduğu diğer beyitler şöyledir:

Bâbü'r'ün gazellerinde sevgiliye atfedilen güneş, yakıcı ışınları (ok) ile zulmeder ancak onsuz kalmak da karanlıkta kalmaktır, âşık için bu dayanılması güç bir şeydir. Sevgili, sevgi ve vefa gösterirse âşığın donmuş gönlü yumuşayacaktır ancak o cefa ve eziyet etmeyi bırakmaz:

Kuyuşım her sarığa 'azm kılsa zerreî kalman

Nê için kim eger ayrılısam andın kün köre alman (85-1) (Yücel, 1995, s. 168).

Güneşim hangi tarafa yönelirse zerresi kalmasın. Nasıl ki eğer ondan ayrılısam gün göremem.

“Gün görememek” deyimi, güneşe benzeyen sevgiliden ayrı kalma durumunu belirtmek için kullanılmıştır. Gün görememek, karanlıkta kalmaktır; güneşin zerrelerinden uzak kalmaktır.

Mêni öltürdi cefâ vü cevır birle ol kuyuş

Êmdi tirgüzmeğ için mihr ü vefâsı kaldı mu (49-3) (Yücel, 1995, s. 147).

O güneş, cefâ ve sıkıntıyla beni öldürdü. Şimdi (tekrar) diriltmek için sevgisi ve vefâsı kaldı mı?

Güneş gibi olan sevgilinin cefası âşığı öldürür, sevgi ve vefası ise hayatta tutar.

Köp cefâ vü cevır kördüm iy kuyuş hicriñ küni

Başımızdın sâye-i serv-i kadîñ kem bolmasun (80-3) (Yücel, 1995, s. 166).

Ey güneş! Ayrılık günü çok cefâ ve eziyet gördüm. Başımızdan servi boyunun gölgesi eksik olmasın.

Alt metafor(lar): Sevgili servidir.

Güneş gibi olan sevgili ayrılık zamanı âşığa zulmeder. Ancak yine de servi gibi boyuyla güneşin yakıcılığı karşısında âşığa gölge eder. Yani sevgili hem derttir hem dermandır.

Mum Metaforu

Mum; güneş ve ateş gibi ısı ve ışık yayıcı ve yakıcı niteliktedir. Bu nedenle aşk metaforlarında kaynak alan olarak kullanılmıştır. “Tasavvufta mum âşık olunanı yani Allah’ı; pervane de Allah’a âşık olan kişiyi temsil eder. Gezegenlerin güneş etrafında döndüğü gibi pervane de mumun ateşi etrafında döner, döndükçe daire daralır. Sonunda pervane ateşle bütünleşip cismini ateşe dönüştürür. Yani seven sevdiğine kavuşup onun rengiyle boyanır” (Cebecioğlu, 2005, s. 239).

Sevgili mumdur.

Cemâliñ şem’i hicrânda bâbü'r örtenip bardı

Kaçan başımdın êvrülgey kélip pervâne dik yana (90-5) (Yücel, 1995, s. 172).

(Ey) Bâbü'r, pervane gibi başını döndürüp yanarak geldiğinde yüz güzelliğın ayrılık mumunda yanıp gitti.

Kaynak alan: şem

Hedef alan: (sevgili)

Alt metafor(lar): Aşk ateştir. Ayrılık ateştir, mumdur. Ateş, katildir.

Bâbüir, duyduğu aşkla sevgilinin etrafında dönen pervane kelebeği gibi kıvrılırken kendini ateşin içinde bulur. Cismine dair her şey (cemal) yok olur.

Kara keçelerde közüm yarutur

Uşal şem'-i şebhâ-yı tārım kāmı (53-3) (Yücel, 1995, s. 149).

Kara gecelerde gözümü aydınlatır. İşte o gece karanlığımın mumu nerede?

Kaynak alan: (mum)

Hedef alan: (sevgili)

Sevgili, kara gecelerde ışık saçan bir mumdur. Âşığın gözü maşuğu gördüğünde aydınlanır. İçine düştüğu ayrılık karanlığından kurtulur.

Su Metaforu

Su, hayat kaynağıdır; saflığı ve berraklığı ile olumlu gösterilmek istenen kavramlarla eşlenir. Bâbüir Divanı'nda sevgili ile ilgili metaforlarda kaynak alan kavramı olarak kullanılır:

Sevgilinin sözü tatlı sudur.

Köz açkıl bakkalı kim bolmuşam bîmār ol közdin

Leb açkıl sorğalı kim teşne bolmuş mēn zülālîñga (96-2) (Yücel, 1995, s. 175).

Göz açıp görelî o gözden hasta olmuşum. Konuşup soralı tatlı suyuna (söz) susamışım.

Kaynak alan: zülal

Hedef alan: (sevgilinin sözleri)

Alt metafor(lar): Aşk hastalığıdır, âşık hastadır. Aşk susuzluktur.

Âşık sevgiliyi görür görmez aşka düşmüş, hasta olmuştur. Hastalığının şifası ise sevgilinin tatlı sözlerini duymaktır.

Sevgilinin sözü âb-ı hayattır.

Sözün kim hıızr suydın nişāndur

Velî ol su kibi mēndin nihāndur (125-9) (Yücel, 1995, s. 191).

Sözün ölümsüzlük suyundan bir belirtidir. Lâkin o su gibi benden gizlidir.

Kaynak alan: hıızr suyu

Hedef alan: söz

Alt metafor(lar): Ayrılık ölümdür.

Hızır suyu (âb-ı hayat) ölümsüzlük, sonsuzluk verdiğine inanılan hayat suyudur. Hızır'ın karanlıklar ülkesine doğru çıktığı yolculukta onu bulduğuna inanılır. Ancak daha sonra kimseye onu bulmak nasip olmamıştır. Âşık sevgilinin hayat sunan sözlerine muhtaçtır ancak bir türlü ona ulaşamaz. Zaten sevgilinin de âşığa vefa göstermeye niyeti yoktur. Beyitte âb-ı hayat içmek aşkı baki kılacak anahtardır. Zira aşk acısıyla can çekişen âşık, ayrılık azabıyla ecele yaklaşmaktadır. Sevgilinin iltifatına tabi olursa can bulacaktır. Metinde karşıtlık yoluyla mecazi anlatım ilgisi kurulmuştur.

Sevgilinin sözü şerbettir.*İy köñül ger ğayr sözi zehr-i kâtildür ne ğam**Lebleridin şerbet-i yuhyi'l-izâmın barıda (14-5) (Yücel, 1995, s. 126).*

Ey gönül! Dudaklarından kemikleri diriltecek şerbet aktıkça başkasının sözü öldürücü zehir olsa da dert değil.

Kaynak alan: şerbet**Hedef alan:** (sevgilinin sözleri)**Alt metafor(lar):** Başkalarının sözü öldürücü zehirdir.

Sevgilinin sözü can suyudur, ölü bedeninin kemiklerini diriltecek niteliktedir. Ağyarın sözü ise öldürücü zehirdir. Sevgili, başkalarının sözlerinin yol açtığı hasarı bir sözüyle giderebilir.

Gönül metaforları

Aşk metaforları içerisinde gönülle ilgili metaforlar sıkça geçer. Zira gönül kavramı da soyuttur ve kimi zaman ad aktarması yoluyla âşığı kimi zaman da doğrudan aşkı temsil eder.

Gönül somut bir varlıktır.*Saçın şikestide bardur şikeste köñüller**Köñüller açılır açılrsa ol kara saçın (14-4) (Yücel, 1995, s. 123).*

Saçının kırığında kırık gönüller vardır. O kara saçın açılrsa gönüller de açılır.

Kaynak alan: nesne**Hedef alan:** köñül**Alt metafor(lar):** Dert, keder karadır. Gönül açılıp kapanabilen bir nesnedir.

“Gönlü kırılmak” deyimlerinden hareketle gönlün bir nesne olarak tasavvur edildiği düşünülebilir. Bu nesne kırılabilen, açılıp kapanabilen bir özelliktedir. Sevgilinin fitne çıkararak kara saçlarını çözmesi, âşğın kırğın gönlünü ferahlatır (gönlü açılmak).

Kaynak alanın *nesne*, hedef alanın *gönül* olduğu diğer metaforlar şöyledir:

*Çün boldı saçı tārığa cān riştesi peyvend**Bâbü'r köñül üzme saçıdın emdi ne imkân (93-5) (Yücel, 1995, s. 173).*

(Ey) Bâbü'r, (sevgilinin) saç teline can ipliği bağı olduğu için şimdi saçından gönül kırmak ne mümkün?

Alt metafor(lar): Can ipliktir.

Âşğın canı sevgiliye bağıdır. Aşk, âşığı sevgiliye can ipliği ile bağılar. Böyle olunca gönül maşuktan kopmaz, gönlü kırılmaz.

*Kebüter ilte sen haţtm ne bolğay ger kabül etsen**Köñülne bağılasam ol nāme yanğh perr ü bālınğa (96-4) (Yücel, 1995, s. 175).*

Mektubumu kabul edip güvercin göndersen ne olur? (Kabul edersen) güvercinin kanadına, koluna mektup yerine gönlümü bağlarım.

Gönül bağı; aşka düşmek, gönül vermek demektir. Beyitte gönül bir nesne gibi düşünülerek âşğın mektubunu taşıyan güvercinin ayağına bağlanmak istenmiştir.

İy cefâ-cüy mundağıy bar émiş

Könlüñ iy yâr munça yumşar émiş (127-19) (Yücel, 1995, s. 197).

Ey böyle cefâ eden varmış. Ey sevgili! Gönlün bu kadar yumuşarmış.

Kaynak alan: (sert bir nesne/taş) **Hedef alan:** könlü

Sevgili âşğâ kayıtsız kaldıkça âşık derde düşer. Sevgilinin bu kayıtsızlığı gönlünün taş gibi sert olmasındandır.

Aşkla ilgili diğer nesne/madde metaforları

Keder nehirdir.

Cânğa kılur yüz sitem könlüme yüz ança hem

Köz akızur cüy-ı gam şüh-ı belâ cüyüdn (94-3) (Yücel, 1995, s. 174).

Cana ve gönlüme yüz sitem eder, keder nehri belâ güzeli ırmağından göz akıtır.

Kaynak alan: cüy **Hedef alan:** gam

Alt metafor(lar): Sevgilinin güzelliği beladır.

Âşğın dertle dolu gönlü ona keder nehri gibi gözyaşı akıtır. Onu derde salan ise güzelliği ırmak olan sevgilidir. Irmak, su damlalarının coşkuyla bir araya gelerek çağladığı bir kaynaktır. Sevgilinin güzelliği ve âşğın aşkı ırmak gibi aynı şekilde çağlamaktadır.

Keder rüzgârdır.

İşk éliniñ âhıdn ol serv-şad ham bolmasun

Şam yelidn ol mu'anber zülf derhem bolmasun (80-1) (Yücel, 1995, s. 165).

Aşk ülkesinin âhından o servi boy bükülmesin. Keder rüzgârından o güzel kokulu saç karışmasın.

Kaynak alan: yel **Hedef alan:** gam

Alt metafor(lar): Aşk ülkedir. Sevgili servidir. Ah rüzgârdır.

Âşık duyduğu acıyla feryat etse de maşğın bu inleyişten zarar görmemesini ister. Âşğın ayrılık acısıyla inleyişi sevgiliyi hüzne sevk etmesin. Servi gibi boyu8 kederle bükülmesin, güzel kokan saçları âhın rüzgarıyla karışmasın, ister.

Hayat metadır.

Nêçe bolğay yâr hicrânı vü devrân miñneti

Nakd-i ömrüm âh kim ötti ğam u mâtem bile (78-2) (Yücel, 1995, s. 164).

Sevgili ayrılığı ve dünya sıkıntısı nasıl olacak? Vah ki ömür sermayem keder ve mâtem ile geçti.

Kaynak alan: nakd **Hedef alan:** ömr

Ömür harcanan bir metadır (paradır).

Âşığın bedeni çöptür.

Boluptur 'ışkay içre gerçi has dik cismi bâbü'rniñ

Velî nê fâyide kim hasçe çağlığ közge ilmey sên (84-5) (Yücel, 1995, s. 168).

Gerçi Bâbü'r'ün bedeni aşkın içinde çer çöp gibi olmuştur. Lâkin ne fayda ki çöp gibi göze sokmuyorsun.⁹

Kaynak alan: has **Hedef alan:** Bâbü'r'niñ cismi

Alt metafor(lar): Göz kapsayıcı bir maddedir, içine girilebilir.

Âşık duyduğu aşk neticesinde kendini kaybeder, bedenlen zayıflar, güçsüzleşir, çer çöp gibi olur. Ancak onun bu hâli bile maşuktan muhabbet görmez. Âşık, maşuk gözünde o kadar kıymetsizdir ki çöp bile göze giren bir nesneyken âşık göze girmeye layık olmaz.

3.1.1.1.2. Kaynağını hayvandan alan metaforlar

Bâbü'r Divanı'nda aşkla ilgili metaforlarda âşığa dair yapılan metaforların kaynak alanını aşağılama amacıyla hayvanlar oluşturmaktadır.

Âşık köpektir.

İtiñdür mên saçın zencîrini boynumğa muhkem kıl

Ki vâdi-yi firâkay içre korğar mên ki etkey mên (95-3) (Yücel, 1995, s. 174).

Köpeğimin, saçının zincirini boynuma tak, korkarım ki ayrılık vadisi içine düşeceğim.

Kaynak alan: it **Hedef alan:** (âşık)

Alt metafor(lar): Saç zincirdir. Ayrılık vadidir.

Köpek, sahibine sadakatiyle bilinen bir hayvandır. Âşık da maşuğa aşkla bağlıdır, sadıktır. Buna rağmen sevgiliden ayrı kalmanın endişesini taşır. Ayrılmamak için bir köpeğin boynundaki zincir gibi sevgilinin onu saçlarıyla bağlamasını ister. Sevgilinin saçları âşığı ona bağlayan bir simgedir.

Kaynak alanın *köpek* hedef alanın *âşık* olduğu diğer bir beyit de şöyledir:

9 Aşığın bedeni ile eşleştirilen çöp, kıymetsiz bir nesnedir ve muhafaza edilmeye değmez, atılır. Kıymetsiz/kötü olan aşağıdadır, görüşüyle ilişkili olarak bu metafor *yönelim metaforu* olarak da değerlendirilebilir.

Ka yanğa barsağ itin men özümni yetküreyin

Yetişmesem saña bakıp du'â kılıp hüreyin (97-1) (Yücel, 1995, s. 175).

Köpeğinin, hangi yöne gitsen ben de gelirim. Sana yetişemezsem bakarak dua edip havlayayım.

Köpeğin sahibinin peşinden gitmesi gibi âşık da her dem sevgilinin peşindedir. Ona yetişip kavuşmasa da uzaktan onu izler, onun için dua eder. Köpeğin sahibinin ardından ürümesi, âşığın maşuğu için dua etmesidir.

Can kuştur.

Uçku diktür can kuşı hicrânda bâbüir âhudın

Kël biri ta'cül ile cānum hevâ körsetmegey (92-6) (Yücel, 1995, s. 173).

Ayrılık (vakti) Bâbüir'ün âhiyla can kuşu uçmuş gibidir. Gel bu tarafa acilen, canım heves etmeyecek.

Kaynak alan: kuş **Hedef alan:** can

Alt metafor(lar): Ölüm, can kuşunun uçmasıdır.

Sevgilinin acılı seslenişi (yel), can kuşunu uçurur. Yani ızdıraba dayanamayan beden, can verir. Can kuşu bedeni terk eder.

3.1.1.1.3. Kaynağını soyut kavramlardan alan metaforlar

Bâbüir Divanı'ndaki aşk metaforlarında kaynak alanını soyut kavramların oluşturduğu örnekler diğer başlıklara kıyasla daha fazladır:

Aşk deliliktir/rezilliktir.

Her neçe kim tuttum özni pārsālġ tavrıda

Boldum âhır şöhre-i âfāk şeydālġ bile (82-2) (Yücel, 1995, s. 167).

Kendimi ne kadar sofuluk tavrında tuttuysam da sonunda bütün dünyada çılgınlıkla tanındım.

Kaynak alan: şeydâ **Hedef alan:** (âşık)

Alt metafor(lar): Âşık sofudur.

Sofu, Allah korkusuyla kendini dünyadan soyutlar ve cehennem ateşinden kaçınmak için ibadete yönelir. Âşık başlangıçta sofu gibi yaşasa da bir zaman sonra duyduğu aşk ve ayrılığın ızdırabıyla kendinden geçer, aklını kaybeder ve bununla nam salar. “Şeyda; çılgın, deli, aşk hastası (delice âşık) anlamında kullanılan Farsça bir sözcüktür. Şiddetli sevgiyle coşup kendisinden geçenler için de kullanılır” (Cebecioğlu, 2005: 321).

Ayrılgah iy nigār sēndin

Ayrıldı hüş u karār mēndin (126-8) (Yücel, 1995, s. 193).

Ey sevgili! Senden ayrılabili akıl ve karar -verme- benden ayrıldı.

Âşığın ayrılıktan duyduğu azap akli melekelerine zarar verir, onu sağlıklı düşünemez hâle getirir.

Gerçi 'âşık lâzımı 'âlemde rüsvâlık durur

'İşk ara bâbü'r kibi rüsvâ-yı 'âlem bolmasun (80-6) (Yücel, 1995, s. 166).

Gerçi âşıklığın gereği dünyada rezil, itibarsız olmaktır. (Kimse) aşk içindeki Bâbü'r gibi âlemin maskarası olmasın.

Kaynak alan: rüsvâ-yı 'âlem **Hedef alan:** (âşık)

Alt metafor(lar): Âşık maskaradır.

Âşık aşktan aklını yitirir, meczup gibi davranır ve âlemin ayıpladığı, alay ettiği biri hâline gelir.

Bâbü'r-i bî-dilni 'ışkı tilberetse ni 'aceb

Çünkü hergiz râst kilmes 'ışk dâñâhğ bile (82-5) (Yücel, 1995, s. 167).

Âşık Bâbü'r'ü aşkı delirtse şaşılır mı? Çünkü aşk asla ilimle denk gelmez.

Kaynak alan: tilbe **Hedef alan:** (âşık), Bâbü'r

Beyitte akıl ve delilik karşıtlığı kullanılarak aşkın âşığın aklını yok edip delirttiği ifade edilir. Aşk söz konusuysa bu durumun tabii olduğu, şaşılmaması gerektiği söylenir.

Kaynak alanın "tilbe" hedef alanın âşık olduğu diğer beyitler şunlardır:

Yüz yamanlığ köriip andın tilbe bolduñ iy köñül

Yaşlılığın köz tutar sên ol perî-veştin yana (9-3) (Yücel, 1995: 123).

Ey gönül! Ondan yüz kötülük görüp deli oldun. Sen o peri gibi güzelden yine iyiliği umarsın.

Alt metafor(lar): Sevgili peridir.

Âşığın gönlü sevgilinin kötülüğünden deli olmuştur. Sevgili ise güzelliğiyle bir periyi andırmakta ancak yamanlıktan da geri durmamaktadır.

Tıymağıl dîvâne köñlümni ki rüsvâ bolma dip

'Âşık olğay mu edi ol tilbe rüsvâ bolmasa (16-4) (Yücel, 1995, s. 127).

Engel ol dîvâne gönlüme ki rezil olmasın. O çılgın, rezil olmasa âşık olacak mıydı?

Âşığın aşk ve ayrılık hisleriyle aklını yitirmesine engel olunmalıdır. Yoksa bu hâl onu halk içinde rezil edecektir.

'İşk ile dîvânehğda bolmuşam şāhib-kemāl

'İşk ehli êmdi bâbü'rni değey siz zū-fünün (46-7) (Yücel, 1995, s. 145).

Aşk ile dîvânelikte kemâl sahibi olmuşum. Aşk ehli Bâbü'r'ü şimdi bilgi sahibi diyeceksiniz.

Aşk ehli olan Bâbüir, aşk deliliğinde kemal sahibidir. Kemal sahibi olmak yalnızca akılla ilgili değildir. Delilikte tecrübe edinmiş olmak da kemale delildir. Beyitte divaneliğ-kemal karşıtlığı kullanılarak *aşk deliliktir* metaforu işlenmiştir.

Her sarı barsa bu dîvâne köjül 'ayb étme

Éyle dîvâne émes kim anı birkitkey mên (115-4) (Yücel, 1995, s. 186).

Bu dîvâne gönül hangi yöne gitse ayıplamayın. Öyle -bildiğiniz- dîvâne değil ki, onu sabit tutayım.

Aşktan aklını yitirmiş âşık tıpkı bir deli gibi oradan oraya amaçsızca koşturur, dur durak bilmez. Ancak âşığın sıradan bir deliden farkı vardır, onu zaptetmek imkânsızdır.

Aşk savaştır.

Körsetür geh tîğ ü geh ok hâletimni bilmeyin

Né belâlar köredür mên yâr-ı nâ-dân êlgidin (7-2) (Yücel, 1995, s. 122).

Hâlimi bilmeden bazen okunu bazen kılıcını gösterir. Hâlimi bilmeyen sevgili elinden ne belâlar görmekteyim.

Kaynak alan: (savaş)

Hedef alan: (aşk)

Alt metafor(lar): Sevgili düşmandır, zalimdir.

Sevgili kılıç ve okuyla âşığa saldıran bir düşmandır. Ancak âşığın hâlini bilmediğinden bunu yapar.

Okuñ yürekimde cā kııptur

Tartıp yana oknu kıılma bî-cāy (60-4) (Yücel, 1995, s. 154).

Okun -bakışın- yüreğimde yer edinmiştir. Okunu çekip yine yersiz yurtsuz bırakma!

Alt metafor(lar): Sevgilinin bakışları oktur.

Sevgilinin bakışları bir ok gibi âşığın gönlüne işler. Âşık aşka düşer ve bir meczup gibi yerini yurdunu terk eder ve diyar diyar gezmeye başlar. Beyitte *aşk savaştır* metaforu yanında *aşk deliliktir* metaforu da geçmektedir.

Ol perî 'ışkıda yok ölmekdin özge çāreî

Çün özi kâtil sözü mühlik közi hün-h'ār émiş (58-4) (Yücel, 1995, s. 153).

O perinin aşkından ölmekten başka çare yok. Çünkü kendi kâtil, sözü helâk edici, gözü kan dökücüymüş.

Alt metafor(lar): Sevgili katildir. Sevgili peridir.

Sevgili zalim bir katildir. Âşığı aşk ateşiyle yakar, yok eder. Sözüyle, bakışıyla ona zulmeder.

Aşk bağlılıktır/esarettir.

Zülfün girihîga bestedür mên

Közün heveside hastedür mên (126-13) (Yücel, 1995, s. 193).

Saçının düğümüne bağlıyım. Gözünün arzusunda hastayım.

Kaynak alan: (esir) **Hedef alan:** (âşık)

Alt metafor(lar): Âşık hastadır. Aşk hastalığıdır.

Âşık, sevgiliye gönülden bağlıdır. Sevgilinin saçları ve gözleri bu bağlılığı ve hastalığı artırır.

Boynuma zencîr-i ğam yâ boğzuma tîğ-ı sitem

Her ne kelse 'ışk yolda turup men tilmirüp (56-7) (Yücel, 1995, s. 152).

Ya boynuma keder zinciri veya boğazıma sitem kılıcı... Aşk yolunda ne gelse ümit ve özlemle bakırım.

Alt metafor(lar): Aşk yoldur. Keder zincirdir. Sitem kılıçtır.

Ayrılık, âşığı zincir ve kılıç zoruyla tutsak kılarak kedere boğan bir şeydir. Âşık sevgili karşısında çaresizdir, eli kolu bağlıdır. Tıpkı bir esir gibi boynuna zincir vurulmuş ve boğazına da kılıç dayanmıştır. Ölümle burun burunadır. *Ayrılık ölümdür* metaforu da beyitte geçmektedir.

3.1.1.2. Kişileştirme

Bâbü'r Divanı'nda bazı metafor ilişkileri cansız nesnelere insana özgü nitelikler yükleyerek aşk gibi soyut bir kavramın daha iyi anlaşılması üzerine kurulmuştur. Bu durum, sıradan bir kişileştirme sanatı değil, insana özgü vasıflar yoluyla önceden belirlenmiş şemaların bir anlam çözümlemesine aracılık etmesidir. Lakoff & Johnson (2015: 63), en belirgin ontolojik metaforların fiziksel nesneyi ayırıcı kişi olarak belirleyen metaforlar olduğunu ve insan dışı varlıklar aracılığıyla insanî motivasyonlara, özelliklere ve aktivitelere göre tecrübenin kavranabileceğini ifade ederler.

3.1.1.2.1. İnsandan insana aktarım¹⁰

Hüsnde artuk eger bolsa yüzi leylâdın

Mên dağı bar mên amıy 'ışkıda yüz mecnünça (34-4) (Yücel, 1995: 138).

Eğer güzellikte yüzü Leyla'dan daha güzel olsa ben de onun aşkından yüzlerce Mecnun gibi olurum.

Kaynak alan: Mecnün, Leyla

Hedef alan: Âşık, maşuk

Sevgili Leyla'dan güzel olursa âşık da Mecnun olmaya hazırdır. Edebî eserlerde güzellik kavramı Leyla'da, âşıklık kavramı da Mecnun'da somutlaşmıştır.

Kam şîrîn bile leylâ ki sêndin nâz örgense

Kam ferhâd u mecnün kim alarğa 'ışk örgetsem (57-3) (Yücel, 1995, s. 152).

Hani Şirin ve Leyla, senden naz öğrenseler... Hani Ferhad ve Mecnun, onlara aşk öğretsem...

10 Bu tür yakınlaştırma ilişkisine dayalı metaforlarda kaynak alan belirgin bir özelliği ile tanınan ve bu özelliğin temsilcisi kabul edilen bir şahsiyet olarak belirlenirken hedef alanda yer alan insan kaynak alanda yer alan şahsiyetin baskın özelliğini taşıyan bir şahsiyet olmakta ve iki şahıs arasında var olan ortak özellikler iki kavram arasında bir aktarma yapılarak anlam ilişkisinin kurulmasını sağlamaktadır (Koca Sarı, 2012: s. 180).

Kaynak alan: Şîrîn/ Leylâ, Ferhâd/Mecnûn **Hedef alan:** mâşuk, âşık

Âşık Ferhad ve Mecnun gibi aşklarıyla nam salmış kimseler gibi güçlü bir aşka sahiptir. Maşuk Şirin ve Leyla gibi nazlıdır. Sevgili, nazda Şirin ve Leyla'dan üstündür. Bâbüir de aşkta Ferhad ve Mecnun'dan üstündür. Bâbüir beyitte mensnevilerde aşkı temsil eden karakterleri kendisiyle ve sevgiliyle karşılaştırarak insandan insana aktarım yapmıştır.

Özni köñül 'ıyş ile tutmak kerek

Bizni unutkanı unutmak kerek (79-1) (Yücel, 1995, s. 165).

Kendi gönlünü zevk ve sefâ ile tutmak gerek. Bizi unutanı unutmak gerek.

Kaynak alan: biz **Hedef alan:** ben

Bâbüir bu beyitte aşka dair diğer görüşlerine karşıt bir söylem kullanır. İnsanın önce kendi gönlünü düşünmesi ve itibar görmediği kimselerden uzak durması gerektiğini ifade eder. Bunu yaparken tüm âşıklar adına konuşur, kendisini de o topluluğa dahil ederek "biz" zamirini kullanır.

3.1.1.2.2. İnsandan soyut varlıklara aktarım

Eserde insandan soyut varlıklara aktarım yapılarak kurulan metafor örneği şu şekildedir:

Ölüm dosttur.

‘Âşık olğaç kördüm ölümni özümge iy refik

Özge köñlümniñ bu ‘âlemde hirâsı kaldı mu (49-4) (Yücel, 1995: 147).

Âşık olunca ölümü kendime en iyi dost olarak gördüm. Bu âlemde gönlümün başka korkusu kaldı mı?

Kaynak alan: refik **Hedef alan:** ölüm

Alt metafor(lar): Ölüm insandır. Ölüm âşığın en yakın dostudur.

3.1.1.3. Kapsayıcı metaforlar

"Kapsayıcı metaforlar, kapsama özelliği taşımayan bir varlığın kapsayıcı bir varlık ve bu varlığa ait özelliklerle yapılandırılması sonucu oluşmaktadır" (Koca Sarı, 2012, s. 36). Yer-alan metaforları, görünebilir alan metaforları ve olaylar, hareketler, faaliyetler, durumlarla ilgili metaforlar bu bağlamda değerlendirilir:

3.1.1.3.1. Yer-Alan metaforları

Kişinin sahip olduğu içeri-dışarı yönelimini bir nesneye yansıtıp taşıyıcı hâle getirdiği metaforlardır (Lakoff & Johnson, 2015, s. 59). Bu durumda insan kendi içeri-dışarı yönelimini aslında herhangi bir sınırı olmayan bir nesneye veya alana aktardığında onu kısıtlamakta ve somutlaştırmaktadır. Onu belirli bir "yer" hâline getirmektedir.

Aşk yoldur.

*Köksüm içre teh-be-teh kanmı bağır kılmay hayâl
Kim ol aynıñ 'ışkı yolda teh êtken girdedir (83-3) (Yücel, 1995, s. 167).*

Göğsümün içinde kat kat kanlı bağırımı hayâl etmeyin. Ki o ayın aşkı yolunda katedilen derin çukurlardır.

Kaynak alan: yol**Hedef alan:** 'ışk**Alt metafor(lar):** Sevgili aydır.

Aşk yolculuktur. Sevgili aydır. Ayın yüzeyi çukurludur. Âşığın sevgiliye kavuşmak için o engelleri aşması gerekir.

*'İşk ister bolsa mecnûn êylegey pey-revlüğim
Yolnı ne bilgey kişi tâ reh-nümâ körsetmegey (92-5) (Yücel, 1995, s. 173).*

Mecnun aşk isterse ardım sıra gelecek (benim yolumdan gidecek). Kılavuz yolu göstermedikçe insan onu nasıl bilecek?

Kaynak alan: yol**Hedef alan:** 'ışk**Alt metafor(lar):** Âşık kılavuzdur.

Aşk yoldur, yolculuktur. Âşık (Bâbüir), aşk yolunu Mecnun'dan bile daha iyi bilir zira aşkta onunla yarışır niteliktedir.

*Dêgil dil-dârlık mundağ bolur mu
Tarîk-i yârlık mundağ bolur mu (125-4) (Yücel, 1995, s. 191).*

Sevgililik böyle olur mu, söyle? Yoldaşlık böyle olur mu?

Kaynak alan: tarîk-i yârlık**Hedef alan:** 'ışk**Alt metafor(lar):** Âşık ile maşuk yoldaştır.

Aşk yolculuktur. Âşık ile maşuk bu yolu birlikte yürüyen yoldaşlardır. Ancak sevgili bu yolda yürümeye nazlanır ve çoğu zaman âşığa zulmeder, onu yarı yolda bırakır. Beyitte bu durumdan yakınma söz konusudur.

*'İşk râh u resmini unutka mên
Zühhd tavr u şîvesini tutka mên (128-15) (Yücel, 1995, s. 200).*

Aşk yolunu ve izini unutacağım. Zühhd tavrını ve usulünü tutacağım.

Kaynak alan: râh**Hedef alan:** 'ışk

Aşk yoldur. Bâbüir aşk yolunu takip etmeyi bırakıp zühhd kurallarını uygulamaya karar vermiştir.

Ger sêniñ vaşlıñ nüvîdi bolmasa

Vaşlıña yetmek ümidi bolmasa (128-31) (Yücel, 1995, s. 201).

Senin kavuşmanın müjdesi olmasa eğer, kavuşmana ulaşmak ümidi olmasa.

Kaynak alan: (yol)

Hedef alan: vasl

Âşğın tek ümidi vuslattır. Vuslat bir yoldur ve âşık o yolu geçip vuslata erişmek ister.

Gurbet kapsayıcı mekândır.

Yâr eti kaçırma ger bâbüir dese hâlin sana

Neyleyin bu gurbet içre sêndin özge yok kişim (89-5) (Yücel, 1995, s. 171).

(Ey) Sevgilinin köpeği, eğer Bâbüir sana hâlini anlattırsa bağırma. Bu gurbet içinde senden başka kimsem yok, neyleyeyim?

Alt metafor(lar): Aşk yolculuktur.

Âşğın yolu aşk uğrunda gurbete düşer. Döner dolaşır, sevgilinin eşğine yüz sürer. Sevgiliye sadakatle bağlı olan âşğın tek dertleşeceği sevgilinin kendi gibi sadık olan köpeğidir.

Sabır ve tahammül evdir.

Közüm yaşı ki yimrüldi şekîb ü şabr öyi andın

Ziyânlar sana iy bâbüir bu yanlığ bilmedim sūdın (81-5) (Yücel, 1995, s. 166).

Gözümün yaşı ki tahammül ve sabır evi ondan harap oldu. Ey Bâbüir! Zararlar sana, bunun gibi kötülüğü bilmedim.

Kaynak alan: öy

Hedef alan: şekîb ü şabr

Tahammül ve sabır evdir. Âşğın çektiği ızdırapla akıttığı gözyaşları sabrını ve tahammülünü zorlamaktadır. Gözyaşları sel olup bu evi harap etmektedir. Âşğın bu kötülük karşısında dayanacak gücü kalmamıştır.

3.1.1.3.2. Görünebilir alan metaforları

İnsanın görüş alanı ile ilgili metaforlar görünebilir alan metaforlarıdır. Sınırları belli fiziksel bir mekânın bir taşıyıcı olduğu ve görüş alanının bu sınırları belli fiziksel mekânla ilişkili olduğu dikkate alındığında metaforik görüş alanları taşıyıcıdır çıkarımına ulaşılır” (Lakoff & Johnson, 2015, s. 60). “Görünebilir alan metaforları; yer-alan metaforlarının aksine coğrafi olarak belirli bir sınırı olmayan, sınırları gözün algılayışı ile tespit edilen metaforlardır” (Koca Sarı, 2012, s. 38). Bâbüir Divanı'nda geçen görünebilir alan metaforları şu beyitlerde tespit edilmiştir:

Göz evdir/yerdir.

Yana köz öyide me'vâ kılıp sên

Köñül kâşâneside câ kılıp sên (17-1) (Yücel, 1995, s. 127).

Yeniden göz evinde yurt edinmişsin. Gönül köşkünde mevki edinmişsin.

Kaynak alan: öy**Hedef alan:** Köz**Alt metafor(lar):** Gönül köşktür.

Âşığın gönlü maşuk için yurt edinilecek bir köşktür. Sevgili bu köşkün içinde yer edinirse âşığın görüş alanında olacaktır.

Ger közüñdin tüştüm erse kördüm anı bādedin

Boldı taqşır emdi sēn ötker mēn-i üftādedin (470-1) (Yücel, 1995, s. 295).

Gözünden düşünce bunu şaraptan bildim. Kusur işledim, sen ben gibi çaresizi affet.

Kaynak alan: (yer)**Hedef alan:** Köz

Sevgilinin gözünden düşmek âşık için acı verici bir şeydir. Kusuruna sebep şarabı görse de çaresizce affedilmeyi umar. Beyitte göz, bir yer gibi düşünülmüş, gözden düşmek deyimi âşığın saygınlığını yitirmesi anlamında kullanılmıştır.

3.1.1.3.3. Olaylar, hareketler, faaliyetler ve durumlarla ilgili metaforlar

Aşk hedef alanının olay, devinim, faaliyet ve durumların kaynak alanı olarak eşlendiği ontolojik metafor türüdür. Divan'da bu bağlamda geçen metafor örnekleri şunlardır:

Aşk hastalığıdır.

Kēlmes oħşar zahmetiñ işlāħka bābü'r meger

Her devā kim kıldılar bolduñ taķı bīmārraķ (32-6) (Yücel, 1995, s. 137).

Bâbü'r'ün derdini iyileştirmeye benzemez. Oysa bulunan her deva daha da hasta etti.

Kaynak alan: hastalık**Hedef alan:** (aşk)**Alt metafor(lar):** Âşık hastadır.

Aşk zahmetli bir hastalıktır. Deva diye umulan şey âşığı daha da hasta eder.

Yarar bu ħaste köñül derdiģa oķı yarası

Meger ki her yarası yārnıñ devāyīdür (11-3) (Yücel, 1995, s. 124).

Sevgilinin (açtığı) her yara devâyken bu hasta gönlün derdine ok yarası (bile) faydalıdır.

Kaynak alan: haste**Hedef alan:** köñül**Alt metafor(lar):** Sevgilinin bakışları oktur.

Âşığı hasta eden, yaralayan sevgilinin oka benzeyen bakışlarıdır. Her ne kadar ok, bedeni yaralasa da sırf maşuktan geldi diye âşığın gönlüne bu bile şifadır.

Közleriñ hicride bīmār mēn ü baķmay sēn

Mēn-i ağrıķka meger baķkalı perhiz ēte sēn (88-4) (Yücel, 1995, s. 170).

Gözlerinin ayrılığında ben hastayım ve sen bakmıyorsun. Benim gibi hastaya bakmaktan kaçınıyorsun.

Kaynak alan: bîmâr, ağrıç **Hedef alan:** (âşık)

Alt metafor(lar): Âşık hastadır. Maşuk hekimdir.

Âşık, sevgilinin yokluğundan hasta düşmüştür. Ancak sevgili âşığın hastalığına bakmaktan, tedavi etmekten kaçınır, ona derman göstermez.

Başıdın évrülür ârmâmı birle öldüm iy bâbüir

Méniş na'şımını bârî ol perî küyidin aylandur (50-5) (Yücel, 1995, s. 148).

Ey Bâbüir! Baştan çevrilen hasret ile öldüm. Ey Allah'ım! Benim cenazemi o peri köyünde dolaştır.

Kaynak alan: öldürücü bir illet)

Hedef alan: arman

Alt metafor(lar): Sevgili peridir.

Hasret, başı saran öldürücü bir illettir. Ayrılık hastalığının sonu ölümdür. Sağken sevgiliye kavuşamayan maşuk öldüğünde sevgilinin toprağına yüz sürmek ister. Bu onun son isteğidir. Beyitlerde *ayrılık ölümdür* metaforu da geçmektedir.

3.1.2. Yapısal metaforlar

Yapı metaforları; bir kavramın metaforik olarak başka bir kavrama göre yapıya kavuştuğı durumları kapsar (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 40, 54). Yapısal metaforlarda temel ilke, kavramsal eşleşmenin bir kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı ortak bir fikir edindirmesidir. Yapı metaforları bir iç sistematik ile çalışır. Aslında temelde tüm metaforlar yapısal özellik taşır. Lakoff ve Johnson (2015: 97-102), “Emek bir kaynaktır, zaman bir kaynaktır” gibi metaforların maddi kaynaklar ile birlikte kültürel tecrübeye temellendiğini belirtirler. Hedef alanı temsil eden *zaman ve emek* kavramları daha önceden tecrübe edilmiş olan “kaynak” kavramından hareketle yeniden yapılandırılmıştır.

Bâbüir'ün gazellerinde aşkın *bahçe* ve *ülke* kavramlarıyla yapısal olarak eşlenerek oluşturulduğu metaforlara ilişkin örnekler şöyle incelenebilir:

Aşk bahçedir.

Aşk bahçedir metaforu klasik Türk edebiyatında sıkça işlenen bir metafordur. Bahçe yemyeşil ağaçları, rengârenk çiçekleri, sırıldayan nehirleri, ılık esintisi, şakiyan bülbülleriyle bir temaşa mahalli, hususiyile mahbuplarla beraber bir ayş ve işret mekânıdır. Tasavvufta ise bahçe ister genel olsun ister özel olsun fetih makamını temsil eder. Renkleri, kokuları, sesleri ve dokusu ile cennete benzer (Uludağ, 2005, s. 79).

Bâbüir'ün gazellerinde *Aşk bahçedir* metaforunun işlendiğı beyitler şu şekildedir:

İşk bâğının nihâli ğam beri hırmân émiş

Kılmağay érdim bu gül-şenni temâşâ kâşkı (75-2) (Yücel, 1995).

Aşk bahçesinin fidanı keder üstüne ümitsizlikmiş. Keşke bu gül bahçesini temaşa yeri yapmasaydım.

Kaynak alan: bağ, gül-şen**Hedef alan:** 'ışk**Alt metafor(lar):** Âşık, aşk bahçesinin müdavimidir. Keder ve ümitsizlik fidandır.

Aşk bir bahçedir. Âşık, aşk bahçesinde keder ve ümitsizlik fidanlarıyla hemhâl hâldedir. Âşık sevgisine karşılık göremedikçe kederlenir ve ümitsizliğe düşer. Beyitte bu kavramlar fidan olarak somutlaştırılmıştır. Fidan zamanla gelişir ve büyür. Âşığın da kederi ve ümitsizliği zamanla artar.

Sên gül gibi tâ ğam-zede sên hüsününe mağrūr

Bülbül gibi mên ğam-zede mên hüsününe hayrân (93-2) (Yücel, 1995, s. 173).

Sen gül gibi gamlı ve güzelliğinle gururlusun. Ben bülbül gibi gamlı ve güzelliğine hayranım.

Kaynak alan: (bahçe)**Hedef alan:** (aşk)**Alt metafor(lar):** Sevgili güldür, âşık bülbüldür.

Klasik Türk şiirinde sıkça geçen gül-bülbül mazmunu *Aşk bahçedir* metaforu içinde değerlendirilebilir. Sevgili kokusuyla ve güzelliğiyle gülle eşleştirilir. Âşık ise acılı ünleyişi ve gülün etrafında dönmesiyle bülbülle eşleştirilir.

Aşk bahçedir metaforuyla ilgili olarak sevgili ve âşıkla ilgili metaforlar şöyledir:**Sevgilinin yüzü güldür, saçı sümbüldür, boyu servidir.**

Bahâr u bâĝ seyrin ne kılay kim dil-sitânımnıy

Yüzi gül zülfi sünbül kâmeti serv-i hırâmândur (50-3) (Yücel, 1995, s. 148).

Bahar ve bağ seyrini ne yapayım ki? Güzelimin yüzü gül, saçı sümbül, boyu servi ağacıdır.

Nazlı sevgili, dikenli güldür.

Vişâlin kim tiler sên nâzım hoş tartkâl bâbüür

Ki âlem bâĝıda tapmak gül-i bî-hâr müşkildür (51-5) (Yücel, 1995, s. 148).

Bâbü'r kavuşmasını dilerse nazını hoşça çek -hoş bir şekilde katlan.- Ki âlem bağında dikensiz gül bulmak zordur.

Sevgilinin boyu gül dalıdır, dudağı goncadır, yanakları güldür.

Ķadi şâh-ı gül dik nigârım kâmi

Lebi ğonçe dik gül-izârım kâmi (53-1) (Yücel, 1995, s. 149).

Boyu gül dalı gibi olan sevgilim nerede? Dudağı gonca gibi olan gül yanaklım nerede?

Sevgili güldür, ayrılık dikendir.

Sêndin ayrıldım êse boldı nasîbim hâr-ı ğam

Sêndin iy gül êmdi bâbüür bir zamân ayrılmâĝay (63-5) (Yücel, 1995, s. 156).

Senden ayrıldığımda nasibim keder dikenini oldu. Ey gül, Bâbüir şimdi senden hiçbir zaman ayrılmayacak!

Sevgili yaban gülüdür, boyu şimşir ağacıdır.

İy yüzi nesrin kâmeti şimşad

Nêçe kıur sên cânıma bî-dâd (77-1) (Yücel, 1995, s. 164).

Ey yüzü yaban gülü, boyu şimşir ağacı! Canıma nasıl zulüm edersin?

Sevgilinin yanağı laledir.

Hazân yafragı yanlıg gül yüzün hicride sarğardım

Körüp rahm eylegil iy lüle-ruh bu çihre-i zerdım (29-1) (Yücel, 1995, s. 135).

Gül yüzünün ayrılığında hazan yaprağı gibi sarardım. Ey lale yanaklı! Bu solgun yüzümü görüp merhamet eyle!

Sevgilinin yanağı güldür, boyu servidir. Ayrılığın kanlı gözyaşları laledir.

Serv dik kaddi firâkıda fiğânımdur bülend

Gül gibi ruhsarı hicride yaşımdur lüle-gün (46-6) (Yücel, 1995, s. 145).

Servi gibi boyu ayrılıkta yüce inleyişimdir. Gül gibi yanağı ayrılıkta lale renkli gözyaşımıdır.

Eserde aşk kavramıyla eşlenerek yapısal metafor kuran bir diğer örnek ülke kavramıdır:

Aşk ülkesidir.

Katılma 'ışk eli hâlin çü bilmes sên maña iy şeyh

Nê bilgey sên ki hergiz bu cemâ'atka katılmay sên (84-4) (Yücel, 1995, s. 168).

Ey şeyh! Aralarına katılmadığın için aşk ülkesinin hâlini bilmiyorsun. Asla bu topluluğa katılmıyorsun, ne bileceksin ki?

Kaynak alan: el

Hedef alan: 'ışk

Aşk ülkesidir. Âşıklar cemaattir. Şeyh/zahid aşkla değil ibadetlerle meşguldür. Bu nedenle âşıkları anlayamaz.

Şükr bâbüirni bilür mên degen ermiş ol ay

Lâ-cerem bendelerin şâhları bilse kérek (8-5) (Yücel, 1995, s. 122).

Şükür ki o ay, Bâbüir'ü tanırım, dermiş. Şüphesiz, şâhların kölelerini bilmeleri gerek.

Kaynak alan: köle/ Bâbüir, şâh

Hedef alan: âşık /sevgili

Alt metafor(lar): Âşık köledir. Sevgili şahtır.

Âşık, maşuğun kölesidir. O ne derse onu yapmakla yükümlüdür. Şâhlar kölelerini bilir, tanır. Köle olmak bile sevgilinin dikkatini çekmiş olmaktan ötürü âşık için kıymetlidir.

Cefâ ve cevr eger kılsa bâbü'râ nêteyin

Nê ihtiyâr maña her nê kılsa sultândur (23-7) (Yücel, 1995: 131).

Bâbü'r, eğer cefâ ve sıkıntı verirse ne yapayım? Seçimim yok, bana her ne yaparsa yapsın sultandır.

Kaynak alan: sultan **Hedef alan:** (sevgili)

Alt metafor(lar): Âşık köledir. Sevgili sultandır.

Sevgilinin hükümlerine âşğın itiraz etme hakkı yoktur zira aşkta en üst mevkide sevgili vardır. Aşk ülkesini o yönetir. Kimi zaman zulmetse de kölelerin kabullenmekten başka çareleri yoktur.

Yârğa kıldur mên degeç bâbü'rni rüsvâ eyledi

Têñri mên dik bendesini kılmasun rüsvâ yana (18-5) (Yücel, 1995, s. 128).

Sevgiliye kulum ben diye Bâbü'r'ü rezil etti. Tanrı benim gibi kulunu yeniden rezil etmesin.

Kaynak alan: kul, bende **Hedef alan:** âşık, Bâbü'r

Âşık köledir. Sevgili olan sultan, kölesini halk içinde rezil etmekten geri durmaz.

Sên hüsn serîri pâdişâhı

Mên 'ışk fakîri dâd-ğ'âhı (126-6) (Yücel, 1995, s. 193).

Sen güzellik tahtının padişahı, ben adalet isteyen aşk fakiri.

Kaynak alan: hüsn serîri pâdişâhı **Hedef alan:** (sevgili)

Sevgilinin güzelliği bir tahttır ve şah olan sevgili ona oturup âşıklarına hükmeder. Âşğın tek isteği şahın/sevgilinin adil davranmasıdır.

Ger sözüñ çımdur yana bilmek kerek

Yârdın bir haç alıp kelmek kerek (128-22) (Yücel, 1995, s. 201).

Sözün doğruysa da yine bilmek gerekir. Sevgiliden bir ferman alıp gelmek gerek.

Kaynak alan: (şah) **Hedef alan:** (sevgili)

Aşk ülkedir, sevgili o ülkenin şahıdır. Fermanı âşıkları bağlayıcı niteliktedir.

Ger mên öltürgülük mên öltürgil

Yok êse sürgülük êsem sürgil (129-6) (Yücel, 1995, s. 202).

Eğer öldürülmem gerekirse beni öldür. Yok sürülmem gerekirse sür!

Kaynak alan: (şah) **Hedef alan:** (sevgili)

Şah, halkından kabahati olan kimseleri gerektiğinde cezalandırır. Âşık da kabahati varsa sevgiliden onu öldürmesini yahut sürmesini ister.

Hükümüñ olmağ barı elge cārî

Sözün olmağ barı yerde kārî (132-21) (Yücel, 1995, s. 212).

Emrin bütün ülkeye hükümdür, sözün bütün yerde etkilidir.

Kaynak alan: (şah) **Hedef alan:** (sevgili)

Aşk ülkesinin şahı olan sevgilinin emri tüm ülkede geçerlidir. Âşık da bu emre itaat etmekle yükümlü olan bir kuldur.

Gönül/Aşk kapsayıcı bir maddedir.¹¹

Koyma meşakkat ara bâbüir köñül

Özni ferâğat bile tutmağ kerek (79-5) (Yücel, 1995, s. 165).

Bâbüir, gönlünün içine sıkıntı, zahmet koyma. Kendini huzurla tutmak gerek.

Kaynak alan: (kap) **Hedef alan:** köñül

Gönül kapsayıcı bir maddedir. İnsan onu içine sıkıntı ve zahmet koymamalıdır.

Kaynak alanın *kap*, hedef alanın *gönül/aşk* olduğu diğer beyitler şunlardır:

Dostlar köñlümdekin kabrim taşğa yazğa siz

Tâ ki bir dik bolğay ol ay 'ışkâda içim taşım (89-4) (Yücel, 1995, s. 171).

Dostlar gönlümdeki kabrin taşına yazasınız. Tâ ki o ay aşkında içim dışım bir gibi olacak.

Gönül kapsayıcı bir maddedir, içinde kabir vardır. Ay yüzlü sevgilinin aşkı yüzünden âşığın içindeki ölü ruh dışına da sirayet edecektir.

Bir keçe hâtırım müşevveş edi

Közde su köñlüm içre âteş edi (129-1) (Yücel, 1995, s. 202).

Bir gece gönlüm karışık idi; gözde su, gönlümün içinde ateşti.

Gönül kapsayıcı bir maddedir, içinde ateş vardır. Âşığın gözyaşı gönlündeki ateşi söndürmeye yetmeyecektir.

'Işk içre yaşurğan yürekim kanımı veh kim

Bu seyl-i sirişkim barı 'âlemğa yayadur (86-5) (Yücel, 1995, s. 169).

Yazık ki aşk içinde saklanan yüreğimin kanını bu gözyaşımın seli tüm âleme yayıyor.

Aşk kapsayıcı bir maddedir. Yürek bu kabın içinde saklanır. Nasıl ki kalp kan pompalarsa beyte göre yürek de aşk pompalayıp gözyaşı aracılığıyla bunu âleme dağıtır. Burada *aşk kandır* metaforu da geçer. Yüreğin pompaladığı aşkın ızdırabı sel gibi çok ve yıkıcıdır.

¹¹ Kap metaforu, yapısal metaforlar içerisinde değerlendirilmiştir (Akyüz, 2023: 115).

Bâbü'r'ün kitapları kapsayıcı bir maddedir.

Yüz şafhasıda hatlar yaşdın ki her taraf bar

'İşkünde bâbü'r eyley bu nev' yüz risâle (30-5) (Yücel, 1995, s. 136).

Yüz sayfasının her tarafında gözyaşından yazılar var. Bâbü'r aşkıdan bu tür yüzlerce kitap yazar.

Beyte göre Bâbü'r'ün gazellerinde aşk ve aşk ızdırabından dökülen gözyaşları vardır. Burada Bâbü'r'ün kitapları bir kap gibi aşkı ve gözyaşlarını içinde tutar. Bâbü'r'ün aşkı o kadar büyüktür ki bu aşkı anlatmak için sayfalarca kitap yazabilir.

3.1.3. Yönelim metaforları

Yönelim metaforları, bir kavramı diğerine göre yapıya kavuşturmayan ancak kavramlar sistemini diğer kavram sistemine göre organize eden bir metafor türüdür (Lakoff ve Johnson, 2015, s. 40, 54). Yönelim metaforlarının kaynak alanını genellikle uzam belirten içeri-dışarı, aşağı-yukarı, ön-arka, alt-üst, merkez-çevre, derin-sığ gibi kavramlar oluşturur. *Mutlu olan yukarıdadır, üzgün olan aşağıdadır; iyi olan yukarıdadır, kötü olan aşağıdadır* genellemeleri pek çok deyim ve atasözündeki oluşum düşüncesinin yönelimini oluşturur. *Derde düşmek, acze düşmek, dile düşmek, dara düşmek, ayağa düşmek, çaptan düşmek vb.* deyimleri aşağıda olan kötüdür düşüncesine dayanarak olumsuz anlamlar içerirken; başı göğe ermek, havalara uçmak, ayakları yerden kesilmek deyimleri yukarıda olan iyidir düşüncesiyle olumlu anlamlar taşır.

Bâbü'r'ün gazellerinde yönelim metaforları içeren beyitler şunlardır:

Ayağın öpsem yetişkey 'arş-ı sâkîğa başım

Dest bergey devletim ger tutsa elgim meh-veşim (89-1) (Yücel, 1995, s. 171).

Ayağını öpsem -bile- başım sâkinin göğüne ulaşmayacak. Ay gibi güzel sevgilim eğer elimi tutsa mutluluğum el verecek.

Şarap (ayag) sunan saki, aşk şerbetiyle âşığı sarhoş eden sevgilidir. Kadehi yudumlamak, sevgiliyi öpmek gibidir. "Ayak öpmek" deyimini aynı zamanda sevgilinin ayaklarına kapanmak ve ondan aşk dilenmeyi temsil eder. Sevgili, âşıktan üst konumdadır, göktedir. Âşık ise yerededir. Sevgili, elini uzatıp âşığı yerden kaldırırsa âşık mutlu olacaktır.

Koymağumdur etekini kitsem eligdin her neçe

Barmağumdur âstânıñdın eger barsa başım (89-2) (Yücel, 1995, s. 171).

Her ne kadar memleketten gitsem de eteğini -peşini- bırakmayacağım. Eğer başım gitse de eşliğinden ayrılmayacağım.

Âşık, sevgilinin yoluna baş koymuştur, bu uğurda başı gitse de sevgilinin peşini bırakmayacaktır. Âşığın yönü sevgilinin bulunduğu yerdir. Bu yer sevgilinin eşliğidir. Eşik aşağıdadır ve âşık sevgilinin ayaklarının değdiği yere baş koymuştur.

Barğay erdim baş ile kûyige neyley bâbü'râ

Her kaçan barsam eşikige kélür 'arı anı (106-5) (Yücel, 1995, s. 180).

Ey Bâbüir! Neyleyeyim? Düşüncelerim ile köyüne varacaktım. Her zaman onun kapısına varmak istesem onun mahcubiyeti -aklıma- gelir.

Beytte aşk yoldur metaforu da geçmektedir. Âşık aşk yolundan geçerek sevgilinin eşğine varır. Eşik aşağıdadır, âşığı temsil eder. Sevgili ise varılacak yerdir, yukarıdır.

Baş kötermen bâdedin çün yâr ayağı ortada

Koyman elgimdin ayak çün cilve-ger sâkî durur (87-2) (Yücel, 1995, s. 169).

Şaraptan baş kaldırmayın çünkü sevgili kadehi ortadadır. Elimi kadehsiz bırakmayın çünkü sâkî cilvelidir.

Beytte *aşk şaraptır* metaforu geçmektedir. Sevgili aşk şarabını bırakmaz istemez çünkü şarabı sunan sevgilinin cilvesi aklını çeler. Aşkla o kadar meşguldür ki başını kaldırmak istemez. Sevgili yukarıdadır, âşık aşağıdadır metaforu geçmektedir. *Baş kaldırmak* deyimini *isyan etmek* anlamında da değerlendirilebilir. Âşık aşkından memnundur, bir şikâyeti yoktur.

4.Sonuç

Manzum eserler; nesirlere oranla daha fazla imgeler ve örtük anlamlarla örülü anlatım üslubu taşır. Bu durum anlamı çözebilmek üzere mevcut şemalardan, haritalardan yararlanarak anlatımı kapalı ve girift kavramların daha kolay çözümlenmesini ve algılanmasını sağlayan metaforların kullanımını gerekli kılar. Bu çalışmada, Çağatay Türkçesi Dönemi şairlerinden Bâbüir Şah'ın Divanı'nda geçen aşk metaforları incelenmiştir. Aşk, şair ve yazarların edebiyat tarihi boyunca işlediği soyut, karmaşık yapıda ve imgelerle, söz sanatlarıyla tarifi yapılagelmiş bir kavramdır. Dolayısıyla metafor ilişkisi kurulmaya elverişli bir niteliktedir. Çalışmada Bâbüir Divanı'nda geçen manzum metinler Lakoff ve Johnson'un *Çağdaş Metafor Teorisi* çerçevesinde ele alınarak aşk kavramıyla ilgili metaforlar *ontolojik metaforlar*, *yapısal metaforlar* ve *yönelim metaforları* olarak tasnif edilmiş ve *hedef alan- kaynak alan* belirlenerek açıklanmıştır. Bâbüir Divanı'nda geçen aşk metaforları şu şekildedir:

Tablo 1: Bâbüir Divanı'nda aşk ve ilgili kavramlara dair metaforlar

Bâbüir Divanı'nda aşk metaforları	
Ontolojik metaforlar	Kaynağını cansız varlıklardan alan metaforlar
	Aşk → ateştir, şaraptır.
	Ayrılık → ateştir, şaraptır.
	Vuslat → şaraptır.
	Gözyaşı → şaraptır.
	Sevgili → güneştir, mumdur.
	Sevgilinin sözü → tatlı sudur, âb-ı hayattır, şerbettir.
	Âşığın bedeni → çöptür.
	Gönül → somut bir varlıktır.
	Keder → nehirdir, rüzgârdır.
	Hayat → metadır.
	Kaynağını hayvanlardan alan metaforlar
	Âşık → köpektir.
	Can → kuştur.

Yönelim metaforsları	Yapısal metaforlar	Taşıyıcı-kapsayıcı metaforlar	Kişileştirme	Kaynağını soyut kavramlardan alan metaforlar Aşk → deliliktir/rezilliktir, savaşır, bağlılıktır/esarettir.
				İnsandan insana aktarım Âşık → Şîrîn, Leylâ Sevgili → Mecnûn, Ferhâd ben → biz İnsandan soyut varlıklara aktarım Ölüm → dosttur.
				Yer-alan metaforları Aşk → yoldur. Gurbet → kapsayıcı mekândır. Sabır ve tahammül → evdir. Görünebilir alan metaforları Göz → evdir/yerdir.
				Olaylar, Hareketler, Faaliyetler ve Durumlarla İlgili Metaforlar Aşk → hastalıktır. Aşk → bahçedir. Sevgili → güldür, dikenli güldür, yaban gülüdür, Sevgilinin saçı → sümbüldür, Sevgilinin boyu → gül dalıdır, şimşir ağacıdır, servidir. Sevgilinin yanağı → laledir, güldür. Sevgilinin dudağı → goncadır. Âşığın benzi → hazan yaprağıdır. Âşığın gönlü → güldür. Ayrılık → dikendir. Ayrılığın kanlı gözyaşları → laledir. Aşk → ilkedir. Âşıklar → cemaattir. Âşık → köledir. Sevgili → şahıttır, sultandır.
				Kap Metaforu Gönül → kapsayıcı bir maddedir. Aşk → kapsayıcı bir maddedir. Bâbü'r'ün kitapları → kapsayıcı bir maddedir. Dünya → alçaktır, aşağıdadır. Sevgilinin gönlü → kutsaldır, yukarıdadır. Âşığın yeri → sevgilinin eşiğidir, aşağıdır.

Çalışma neticesinde Divan'da geçen metaforların aşk kavram alanıyla ilişkili ayrılık, gurbet, vuslat, gözyaşı, sevgili (sevgilinin boyu, saçı, yüzü, yanağı, dudağı, sözü, gönlü vb.), âşık, gönül, keder, hayat, can, ölüm, dünya hedef alanlarını işaret ettiği tespit edilmiştir.

Bâbüir Divanı'nda kaynak alanı cansız varlıklar olan metaforlarda ateş, şarap, güneş, mum metaforları çokça kullanılmıştır. Kaynak alanı hayvan olan metaforlarda Âşık Köpektir metaforu dikkat çeker. Köpeğin sadakati simgelemesi ve sevgilinin eşiğine yüz sürmesi âşığın durumuyla benzerlik teşkil eder. Ayrıca beyitlerde can-kuş eşlenikliği de kaynak alanı hayvan olan metaforlara örnektir.

Kaynak alanı bitki olan metafor örneği eserde tespit edilememiştir.

Kaynağını soyut kavramlardan alan metaforlarda bu kavramlar çoğunlukla olumsuz duygu değeri taşıyan sözcüklerden seçilmiştir. Beyitlerde aşk ve ilişkili kavramlar; delilik/rezillik, savaş, esaret kavramlarıyla eşlenmiştir.

Beyitlerde metafor oluşturmada insana özgü niteliklerin nesne/varlık ve diğer insanlara aktarımı yoluyla da metafor ilgisi kurulduğu tespit edilmiştir. Özellikle aşk konulu mesnevilerin ana kahramanları Leyla ve Şirin sevgili ile; Ferhad ve Mecnün âşık ile eşlenerek insandan insana aktarım yoluyla metafor ilgisi kurulmuştur.

Çalışmada *taşıyıcı-kapsayıcı metaforların* (yer-alan, görünebilir alan; olay, hareket, faaliyet ve durumlarla ilgili metaforlar) *yol, ev ve yer* kaynak alanlarıyla eşlenerek oluşturulduğu görülmüştür.

Bütün metafor ilgileri yapısal nitelik taşısa da mevcut çalışmalardaki örneklerden hareketle *bahçe ve ülke* kavramlarının beyitlerdeki metafor örneklerinde aşkla ilgili ortak nitelikler taşıması nedeniyle *Aşk Bahçedir* ve *Aşk Ülkedir* metaforları yapısal metafor olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca nesnelere bir kap gibi tasavvur edilerek diğer nesnelere içine alması mevcut çalışmalardan hareketle yapısal metafor olarak kabul edilmiştir.

Beyitlerde yönelim metaforları tespit edilirken kavramların *aşağı-yukarı* şeklinde eşlendiği görülmüştür. Âşıkla ilgili metaforlar, genellikle olumsuz içerik barındırırlar ve her ne kadar varlık ve nesnelere eşlenseler de esasında *kötü olan değersizdir, aşağıdadır* görüşü doğrultusunda aşağı doğru bir *yönelim* gösterirler. Aynı durum *sevgili* kavramı için de geçerlidir. Sevgili yücedir, gerek dış görünüşü gerek konumu gerek sözleri ile olumlu nesne/varlık eşlenikliği kurar ve *kutsal/değerli olan yukarıdadır* mantıksal önermesi doğrultusunda *yukarı doğru bir yönelim* içerir. Yönelim metaforları toplumların kavramlara atfettiği önemi yöneldimsel olarak göstermesi açısından önemlidir. *Divan*'da da aşk metaforları *aşağı-yukarı* yönelimleriyle somutlaştırılmıştır.

Çalışma kapsamında Bâbüir Şah'ın Divanı örneğinde yapılmış olan metafor tasnifi yoluyla Çağatay Türkçesi Dönemi'nde Türklerin aşk kavramına yüklediği metaforik eşleniklikler gösterilmiş ve karmaşık yapı arz eden soyut varlıkların anlamsal sınırlarının metaforlar aracılığıyla nasıl çizildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bildirişimin ve edebî metinlerin ortak kaygısı anlama ve anlatma ekseninde "anlam" a ulaşma çabasıdır. Metinler üzerinde yapılacak metaforik incelemeler, anlama ulaşmada dilin işleme yollarını göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, A. (2023). *Dedem Korkut Kitabı'nda Manzum Parçalarda Metaforik Unsurlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aristoteles (2002). *Poetika* (Çev.: İsmail Tunalı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aydın, T. (2018). Lakoff ve Johnson'ın Metafor Kuramı ve Eski Türkçe ile Orta Türkçede Birleşik Fillerde Yük Metaforu. *SUTAD*, (44), s. 163-181.
- Cebeci, O. (2019). *Metafor ve Şiir Dilinin Yapısal Özellikleri*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Cebecioğlu, E. (2005). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. İstanbul: Anka Yayınları.
- Çelik, N. (2022). Dîvânü Lugâti't-Türk'te Aşk ve Sevgiliye Dair Kavramlarda Kullanılan Metaforik Unsurlar. *Selçuk Türkiyat*, (54), 287-300.
- Çetinkaya, B. (2017). Kutadgu Bilig'de Kavramsal Metaforlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 377-399.
- Çetinkaya, B. (2018). Orhun Abidelerinde Metaforlar. *International Congress on Science and Education*, 382-387.
- Doğan, M. (2008). Divan Şiirinde "Şarap" Metaforları. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 38 (38), 68-86.
- Doğaner, A. (2022). Âşık Tarzı Şiirlerde Konu Edilen Ateş ve Ateşle İlgili Unsurlar. *International Journal Of Language Academy*, 10 (1), 130-145.
- Eker, Ö. (2021). *Kutadgu Bilig Metaforları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eker, Ö., Kök, A. (2017). Divân-ı Hikmet ve Atabetü'l Hakâyık'taki Bal ve Söz Metaforları. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 115 (227), 103-114.
- Erdem, M. (2003). *Türkmen Türkçesinde Metaforlar*. Ankara: Köksav Yayınları.
- Evans, V. (2007). *Aglossary of Cognitivite Linguistics*. Edinburgh Universty Press, Uk.
- Gemici, H. İ. (2021). *Garib-nâme'de Aşk Metaforu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koca Sarı, S. (2012). *Kutadgu Bilig'de Metafor* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kök, A. (2016). *Pir-i Türkistanın Metafor Dünyası*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Kök, A. (2020). *Türklerin Entelektüel Mirası: Kutadgu Bilig Devlet: Adalet Kut Töre*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kuyma, E. (2021). Bilmecelerde Metaforik Dil Üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 607-621.
- Küçük, O. (2016). *Çağdaş Metafor Teorisi: George Lakoff ve Mark Johnson Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bursa.
- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based On Image-Schemas? *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39-74.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2015). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil* (Çev. Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago/ London.
- Saussure (1998) *Genel Dil Bilim Dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Şahin, N. (2017). Dede Korkut Hikâyelerinde Metaforlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 84-114.

- Tokay, Y. (2018). Kitâbu Gülistân Bi't-Türki'de Hayvan Adlarının Metaforik Kullanımı. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(1), 31-52.
- Toprak, F. (2019). Kutadgu Bilig'de Doğadan İnsana Aktarım Metaforları (Hayvanlar). *Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı*, 1312-1323.
- Topuz, Ü. (2019). *Seyf-i Sarâyî'nin Gülistan Tercümesi'nde Metaforlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Uçan Eke, N. (2017). *Klasik Türk Edebiyatında Metaforik Üslup*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Uçan Eke, N. (2018). "Metaforların Işığında Türkçenin Kadim Metinleri Orhun Yazıtlarını Yeniden Okumak". *Köktürk Yazısının Okunuşunun 125. Yılında Orhun'dan Anadolu'ya Uluslararası Türkoloji Sempozyumu*, C. II, 1386-1406.
- Uludağ, S. (2005). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabcacı Yayınları.
- Üşümüş, Y. (2022). Garib-Nâme'nin İkinci Cildinde Aşk Metaforu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaylagül, Ö. (2010). "Divânü Lugâti't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Metaforlar". *Millî Folklor*, 112-121.
- Yeşil, E. (2022). *Attila İlhan'ın Şiirlerinde Ontolojik Metaforlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yıldızlı, M. E. (2011). Kutadgu Bilig'de Dünya Metaforu (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldızlı, M. E. (2020). Atebetü'l- Hakâyık'ta Ontolojik Metaforlar. *SUTAD*, (50), 97-118.
- Yoldaş, K. (2009). Şeyhülislam Yahya Divanı'nda Aşk Şarabı. İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Yunusoğlu, M. K. (2016). *Budist Türk Çevresi Eserlerde Metaforlar*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yücel, B. (1995). *Babür Divanı (Gramer-Metin-Sözlük-Tıpkıbasım)*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

10. Sünnet töreni davetiyelerinin söylemsel işlevleri¹

Meltem SARGIN²

APA: Sargın, M. (2024). Sünnet töreni davetiyelerinin söylemsel işlevleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 192-204. DOI: 10.29000/rumelide.1439595.

Öz

En geniş tanımıyla toplumsal pratikler olarak tanımlanan söylem, dilbilimsel bakış açısına göre toplumda tekrarlanarak gelenekselleşmiş metin üretimi biçimlerine verilen addır. Bir başka deyişle, metinler söylemin somut ürünlerini oluşturmaktadır. Farklı toplumsal bağlamlarda üretilen farklı metin türlerinin belli işlevleri yerine getirmek üzere özelleşmiş olduğu görülmektedir. Bu metinler arasında kültürümüzde saygı ve nezaketin bir sembolü olan davetiye metinleri de yer almakta alanyazında ayrı bir metin türü olarak incelenmektedir. Temelde sosyo-kültürel bir iletişim işlevini yerine getirmesi amaçlanan pek çok metin türünün aynı zamanda bazı söylem işlevlerini de yerine getirdiği görülmektedir. Davetiye metinleri içerisinde özellikle, kültürümüzde tıbbi bir işlem olmaktan çok daha fazla anlam yüklenen, sünnet töreni davetiye metinlerinin 'davet etme' edimsel işlevinin ötesinde mesajlar içeren ve söylemsel işlevler üstlenen metinler olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada 30 adet farklı sünnet davetiyesinden oluşan bir bütüncü oluşturulmuştur. Bütüncüde yer alan davetiye metinleri Eleştirel Söylem Çözümlemesi kuramsal çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan yapısal ve ayrıntılı çözümleme sonucunda söz konusu davetiye metinlerinin tür özellikleri doğrultusunda davet etmeye ilişkin bağlamsal bilgilerin yanı sıra büyük ölçüde dini ve cinsiyetçi söyleme hizmet eden dilsel seçimler içerdiği saptanmıştır. Bu dilsel seçimlerin sözü edilen söylemlerin meşrulaşması ve yeniden üretilmesi sürecinde rol oynadığı düşünülmektedir. Çalışmanın bulguları nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: metin türü, davetiye, cinsiyetçi söylem, dini söylem, Eleştirel Söylem Çözümlemesi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439595

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü /Dr., Dokuz Eylül University, Faculty of Letters, Department of Linguistics (İzmir, Türkiye), meltem.sargin@deu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1298-4142 **ROR ID:** https://ror.org/ oodbd8b73, **ISNI:** 0000 0001 2183 9022, **Crossreff Funder ID:** 501100005771

Discursive functions of circumcision ceremony invitations³

Abstract

Discourse, defined in its broadest sense as social practices, is, from a linguistic point of view, the name given to forms of text production that are repeated and conventionalized in society. In other words, texts constitute the concrete products of discourse. Different text types produced in different social contexts are specialized to fulfill certain functions. Among these, invitation texts, which are a symbol of respect and courtesy in our culture, are considered and analyzed as a separate text type in the literature. It is seen that many text types, which are basically intended to fulfill a socio-cultural communicative function, also fulfill some discourse functions. Among the invitation texts, it is especially noteworthy that the invitation texts for circumcision ceremonies, which mean more than a medical procedure in our culture, are texts that contain messages and discursive functions beyond the performative function of 'invitation'. From this point of view, a corpus of 30 different circumcision invitations was created in this study. The invitation texts in the corpus were analyzed within the theoretical framework of Critical Discourse Analysis. As a result of the structural and detailed analysis, it was determined that the invitation texts in question contain linguistic choices that largely serve religious and sexist discourse, as well as contextual information about the invitation in line with their genre characteristics. These linguistic choices are thought to play a role in the legitimization and reproduction of these discourses. The findings of the study are presented under two headings: quantitative findings and qualitative findings.

Keywords: text type, invitation, sexist discourse, religious discourse, Critical Discourse Analysis

1. Giriş

İnsanlar doğaları gereği birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmakta, bu etkileşim ileti alıp verme, konuşma, yazı veya diğer iletişim biçimleri aracılığıyla duygu ve düşünceleri paylaşma şeklinde gerçekleşmektedir. Dilsel ve diğer göstergebilimsel kaynaklarla anlam oluşturma işlevini yerine getiren bu durum 'söylem' olarak adlandırılmaktadır (Stillar, 1998, s. 12). Bu tanımdan anlaşılacağı gibi, aslında söylemin dilin ötesine geçip onu da içine alan daha geniş bir kapsamı bulunmaktadır. Ancak dilsel açıdan bakılacak olursa, söylemi bir tür metin oluşturma geleneği olarak tanımlamak da mümkündür; çünkü dil, iletişimi sağlamanın ötesinde önemli toplumsal işlevleri yerine getiren çok yönlü bir olgudur. Toplumun bir parçası olan dil aynı zamanda da toplumsal bir süreçtir. Bu süreç, toplumun dil-dışı yapıları tarafından koşullandırılmaktadır. Dil kullanıcıları dili, bu toplumsal koşullandırmanın oluşturduğu geleneğe uygun biçimde kullanmaktadırlar (Fairclough, 1989, s. 23). Böylece şekillenen dil kullanımı aracılığıyla üretilen belli metinler belli söylemlerin somutlaşmasını sağlamaktadır (Stillar 1998, s. 12). Gelenekler zaman içerisinde oluşup kuşaktan kuşağa aktarıldığı için söylemler hem

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 12

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 07.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439595

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

artsüremli hem de metinlerarası özellikler taşımaktadır. Dolayısıyla, metinlerde sistematik olarak kullanılan dilsel yapılar yer almakta ve bir metin türünün kendine özgü özelliklerini bu yapılar belirlemektedir (Kress, 1989, s. 29).

Swales'in (1990, s. 58) tür kavramına ilişkin "bir dizi iletişimsel amacı paylaşan üyelerden oluşan iletişimsel bir olay" tanımından yola çıkarak metin türünü "iletişimsel bir amacı yerine getirmek için üretilen, büyük ölçekli ve küçük ölçekli yapıda ortak özellikler taşıyan metin dağarı" şeklinde tanımlayabiliriz. Özyıldırım (2001, s. 68) tür kavramını "yazınsal bağlantısı olan ya da olmayan her türlü yazılı ya da sözlü metin" olarak tanımlamakta ve dini eserler, antlaşmalar, reklamlar, yasa metinleri, bilimsel araştırma makaleleri, gazete haberleri vb. şeklinde örneklendirmektedir. Türler kendilerine özgü özellik ve yapıya sahip olup belirli toplumsal olaylardan ortaya çıkmakta, belirli bir amaç taşımakta, bir ya da daha fazla katılımcı ile gerçekleşmektedirler (Özyıldırım, 2010, s. 20). Bir toplumsal olayın katılımcıları, bu vesileyle oluşturulan metnin üreticisi ve/veya alıcısı olabilirler. Türler üretici ve alıcıları eyleme yönlendirmekte ve onlara aşına oldukları dili kullanarak amaçlarını gerçekleştirme yolları sağlamaktadır (Hyland, 2009, s. 26).

Yukarıda sözünü ettiğimiz 'metin türü' özelliklerini taşıyan türlerden birinin de davetiye metinleri olduğu görülmektedir. Davetiye metinleri toplumsal bir olaydan (nikah, düğün, sünnet, doğumgünü, açılış vb.) ortaya çıkmakta, birden fazla katılımcıyı (davet eden/ler ve davet edilen/ler) içermekte, katılımcıları bir eyleme yönlendirmekte ve hem dil-içi hem de dil-dışı olmak üzere kendine özgü özellik ve yapılar sergilemektedir. Davetiye türünün biçimsel ve işlevsel özellikleri Türk alanyazınında Çubukçu (2005) ve Karahan (2005) tarafından düğün davetiyeleri bağlamında araştırılmıştır. Ömür (2012) ise Almanca ve Türkçe davetiye örneklerini biçim, içerik ve dilsel işlevler açısından karşılaştırmıştır. Yabancı alanyazında da yine düğün davetiyeleri konusunda yapılmış çalışmalar (Sawalmeh 2015; Faramarzi, Elekaei ve Tabrizi 2015; Ahmed 2019) bulunmaktadır. Bu çalışmaların yoğunlukla Ortadoğu ülkelerindeki üniversitelerde yapılmış olması dikkat çekmekte ve doğu kültüründe evlilik ve düğün törenlerine verilen büyük önemden kaynaklanıyor olabileceği akla gelmektedir.

Çalışmamıza konu olan sünnet davetiyeleri konusunda alanyazında yapılmış özgül bir çalışmaya rastlanmamasına karşın sünnetin ve sünnet törenlerinin kültürümüzde en az evlilik törenleri kadar yeri ve önemi olduğu bilinmektedir. Söz konusu davetiyeler evlilik davetiyeleri ile biçim ve içerik açısından ortak yönler taşımalarına karşın kendine özgü dikkat çekici özellikler sergilemekte bu açıdan da dilbilimsel yönden incelenmeyi hak etmektedir. Buradan hareketle çalışmamızın amacı sünnet davetiyesi metinlerindeki dilsel seçimlerin metin türü özelliklerine uygun olarak 'davet etmek' işlevini yerine getirmenin yanısıra ne gibi ideolojik işlevleri üstlendiğinin ortaya çıkarılmasıdır.

2. Kuramsal artalan

Çalışmamıza artalan bilgisi sağlamak açısından öncelikle kısaca sünnetin ne olduğuna ve kültürümüzdeki yerine değinmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. En eski ve en sık uygulanan cerrahi girişimlerden biri olarak kabul edilen sünnet (Sivash ve diğerleri, 2003, s. 114), erkek üreme organının ucundaki prepsiyumun, penisi ortaya çıkaracak şekilde kesilmesi olarak tanımlanır (Yılmaz ve diğerleri, 2008, s. 94). Sünnet, dünyanın belirli bölgelerinde dini ve kültürel inançlar sebebiyle yapılırken, bazen de tıbbi amaçlarla belirli endikasyonlarda ya da tıbben yararlı olduğu düşünülerek yapılmaktadır (Lerman ve Liao, 2001, s. 48). Her yıl sünnet edilen erkek çocuğu sayısının 13.3 milyon olduğu bildirilmiştir (Dekkers ve diğ. 2005'ten akt. Yavuz ve diğ. 2012, s. 63). Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'ne göre, dünya genelindeki 15 yaş ve üzeri erkeklerin %30-33'ünün sünnetli olduğu

düşünülmektedir. Türkiye açısından bakıldığında ise uygulamanın oldukça yaygın olduğu söylenebilir ve erkeklerin %100'ünün sünnetli olduğu kabul edilmektedir (Sivash ve diğerleri, 2003, s. 115).

Ülkemizde uygulanan sünnetin tıbbi olmaktan çok dini ve geleneksel nedenlere dayandığı bilinmektedir. Zira Müslümanların din kitabı olan Kur'an-ı Kerim'de sünnetle ilgili bir ayet ve hüküm bulunmamaktadır (Çinpolat, 2017, s. 122). Müslümanlıktan çok önce Yahudilik dininde var olan ve farz olarak görülen sünnetin aslında antik Mısır'a kadar uzandığı ve pek çok uygarlıkta da uygulandığı tarihi kayıtlardan anlaşılmaktadır. Hz. Muhammed hadislerinde, sünnetin erkeklere yakışan bir davranış olduğunu ifade etmiştir (Kadıoğlu ve diğ. 2006, s. 7). Bu yüzden, her ne kadar İslam'da sünnet kesin bir emir olmasa da, Müslümanlar arasında büyük simgesel önemi olan bir gelenek olarak günümüzde de varlığını sürdürmektedir (Solomon ve Noll, 2007, s. 90). Oysa bazı bilim çevrelerince sünnetin tıbbi bir gereklilik olmadığı sürece yapılmasının tıbbi ve psikolojik açıdan sakıncalı olacağı, hasta hakları ve etik açısından uygun olmadığı da ileri sürülmektedir (Şengül ve Bulut, 2018, s. 12). Buna karşın Türkiye'de sünnet olmak erkeklik ve güç ile özdeşleştirilmekte, toplumsal etkilerin sünnetin olası olumsuz etkilerinin bile görmezden gelinmesine neden olduğu gözlemlenmektedir. Aksine, Ülkemizde sünnet olmamanın kabul edilmediği, erkek çocukların bu durumdan utanç duyarak kendilerini kusurlu hissettikleri saptanmıştır (Öztürk 1973, s. 49-59; 2004, s. 75-97).

Kısacası, erkek çocukların sünnet olması dini bir vecibenin yerine getirilmesi ve erkeklige adım atılması olarak görülerek törenlerle (mevlid okutulması, operasyonun davetliler önünde yapılması, çocuğa oldukça süslü, gösterişli giysiler giydirilmesi, davul zurna eşliğinde arabalarla tur atılması, bazen yemekli olan şaşaalı düğünler yapılması, vb.) kutlanmaktadır. Bu durum, çoğu zaman tıbbi bir uygulamanın çok ötesine geçen bu toplumsal olayın katılımcıları olan sünnet töreninin ev sahipleri ve davetliler arasındaki iletişimi sağlayan sünnet davetiyelerine de yansımakta, sünnet töreni davetiyeleri dini ve cinsiyetçi ideolojileri kodlayan dilsel seçimler içermektedir.

2.1. Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Çalışmamız için anahtar bir kavram niteliği taşıyan 'söylem' günümüzde pek çok farklı bilimsel alanda (dilbilim, tarih, psikoloji, sosyoloji, medya çalışmaları, vb.) farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Genel anlamda 'toplumsal pratikler' olarak tanımlanan söylemin bu çerçevede 'dünyayı kurgulama ve sosyal süreçleri inşa etme' işlevinden söz edilmektedir (Phillips ve Hardy, 2002: 3). Dilbilimsel açıdan bakıldığında, söylemin bu işlevlerinin dil aracılığıyla gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Buna göre söylem, insanların belli toplumsal durumlarda belli dilsel örüntüleri kullanması anlamına gelmekte ve söylem çözümlemesi de sözlü ve yazılı metinlerdeki bu örüntüleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Ercan ve Marsh, 2016: 316).

Görüldüğü üzere, toplumsal bir görüngü olan dil, yalnızca iletişimi sağlama işlevini yerine getirmemekte aynı zamanda da toplumu biçimlendirmektedir (Kress, 1989'dan akt. Wodak ve Meyer, 2001, s. 6). Dil kullanımının toplumsal ve kültürel yönünü yansıtan sözlü ve yazılı metinler söylemin somut örneklerini oluşturmakta, başka bir deyişle soyut bir kavram olan söylem metinlerle somutlaşmaktadır (İşeri, 2022, s. 87). Metinlerden yola çıkarak yüzey yapıda dil aracılığıyla kodlanan derin yapıdaki ideolojileri ortaya çıkarmayı amaçlayan bakış açısı Eleştirel Söylem Çözümlemesidir (ESC). Eleştirel Söylem Çözümlemesini diğer söylem çözümlemesi biçimlerinden ayıran öge, "eleştirel" olma niteliğinde yatmaktadır. "Eleştirel" olma, örtük bağlantı ve nedenleri gösterme ve müdahil olma anlamına gelmektedir (Fairclough, 1992, s. 9). Bu bakış açısıyla yapılan çalışmalarda dil kullanımının yanı sıra toplumsal ve kültürel süreç ve yapıların dilsel özelliklerine odaklanılmaktadır (Fairclough ve Wodak,

1997, s. 271-280). Çünkü söylem yapıları toplumdaki güç ve baskınlık ilişkilerini kabul ettirme, onaylama, meşrulaştırma, yeniden üretme ya da onlara karşı çıkma işlevini yerine getirmektedir (Van Dijk, 2001, s. 352). Sözlü ve yazılı metinlerdeki söylem yapıları aracılığıyla toplumdaki bireylerin zihinlerinin kontrol edilmesinin dolaylı fakat önemli bir yol olduğu ileri sürülmektedir (Van Dijk, 2015, s. 472).

Sünnet davetiyelerinde yer alan dini ve cinsiyetçi dil kullanımları davetiye metinlerinin temel işlevi olan davet etme işlevinin yanı sıra ideolojik bir işleve hizmet etmektedir. İdeoloji kavramı ülkemizde genellikle siyasetle ilişkilendirilse de aslında siyaseti de içeren daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Kişinin ya da toplumun dünyayı anlamlandırırken başvurduğu inançlar, değerler ve ulamlar dizgesi olarak tanımlanabilen ideoloji (Oktar, 2002, s. 37) siyasetin yanısıra din, etik ve estetik değerleri de içermektedir (Oktar ve Değer 2002, s. 65). Bu tür değerler toplumlarda genellikle değişme karşı koymakta, yani var olan ideolojilerin yeniden üretilmesi istenmektedir. Sünnet bağlamında düşünürsek din ile bağdaştırılan bu geleneğin sürdürülmesi ve sünnet edilen erkek çocukların övülerek onurlandırılması suretiyle eril cinsiyetin toplumdaki hakimiyetinin devam ettirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amacın yansımalarını taşıyan sünnet davetiye metinlerinden yola çıkarak toplumda sünnet geleneğine yüklenen anlamlara ulaşmak mümkündür. Bu da eleştirel bir bakış açısıyla mümkün görülmektedir.

3. Yöntem ve bütünce

ESÇ'nin uygulanış biçimine ilişkin kesin bir kuram ve yöntemin kullanılması söz konusu olmamaktadır. Çünkü alanyazında bu konuda farklı yaklaşımlar ve uygulamalar olduğu görülmektedir. Buna karşın Jäger (2001, s. 53) tarafından önerilen, ESÇ yaparken izlenebilecek aşamalar hem bu konudaki yaklaşımların bir uzlaşımını ortaya koymakta hem de araştırmacılar için pratik bir yöntem oluşturmaktadır:

- söylem düzleminin belirlenmesi: örneğin, yazılı basın, kadın dergileri, pop şarkıları gibi,
- bütünceyi oluşturma: söylem düzlemini temsil ettiği düşünülen metinlerin belirlenmesi ve seçilmesi,
- yapısal çözümleme: bütüncenin içinde yer aldığı söylem türünün değerlendirilmesi,
- ayrıntılı çözümleme: metinsel çözümleme (dilbilimsel yaklaşımla metinlerde ideolojiyi kodlayan dilsel düzeneklerin ve işlevlerinin belirlenmesi),
- sonuçların söylem alanıyla ilişkilendirilmesi: çözümlemeye elde edilen sonuçların söylem alanının ideolojisini nasıl ve ne ölçüde yansıttığının belirlenmesi.

Yukarıdaki uygulama basamaklarının sünnet davetiye metinlerinin uygulanması için de uygun olduğu düşünülmektedir. Buna göre çalışmanın söylem düzlemini sünnet davetiyeleri oluşturmaktadır. Bu düzlemden oluşturulan bir bütünce üzerinde çalışılmıştır. Yapısal çözümlemede öncelikle davetiyelerin metin türü açısından genel özellikleri incelenmiştir. Ayrıntılı çözümlemede ise dini ve cinsiyetçi ideolojiyi kodlayan dilsel düzenekler belirlenmiştir. Elde edilen bulgular eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Çalışmanın bütüncesine gelince, günümüzde her ne kadar toplumsal iletişim büyük ölçüde dijital ortamlar aracılığıyla yürütülse de davetiye bastırma ve dağıtma geleneği hala etkili bir biçimde

sürdürülmektedir. ‘Davet etme’ kavramı katılımcıları toplumsal bir etkinliğe çağırma işlevini yerine getirme anlamına geldiği gibi saygı ve kibarlık tutumlarının da sergilenmesini gerektirmektedir. Bu yüzden dijital ortamda da paylaşılsa, iş yeri ya da apartman duyuru panosuna da iliştirilse mutlaka davetiye formatına uyan bir çağrı iletisi hazırlanmaktadır.

Bu çalışmada davetiye basan farklı matbaalardan 30 adet sünnet davetiyesi örneği toplanarak bir bütüncü oluşturulmuştur. Söz konusu matbaalar İzmir ilinin tarihi çarşısı olan Kemeraltı’nda bulunan ve otuz yıldan fazla zamandır faaliyet gösteren işletmelerdir. Ancak bütüncüde yer alan davetiyelerin İzmir’e özgü yerel metinler olmadığı, yurt çapında faaliyet gösteren matbaaların online sitelerinde de aynı ve benzerlerinin bulunduğu saptanmıştır. Bütüncünün 30 davetiyeyle sınırlandırılmasının nedeni de çok sayıda davetiye metninin aynı ya da çok benzer olmasıdır. Çalışmamız dilbilimsel bir çalışma olduğu için davetiyelerin metin kısımları incelenerek dil-dışı öğeler çalışmanın kapsamına dahil edilmemiştir.

4. Bulgular ve tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgular yöntem kısmında belirlenen basamaklara göre incelenecek olursa öncelikle davet etme işlevini yerine getirmesi amaçlanarak hazırlanmış sünnet davetiyelerinde söz konusu toplumsal olayın bağlamsal bilgilerinin yer aldığı görülmektedir. Bağlamın öğelerini durum, katılımcılar, mekan, zaman ve niyet oluşturmaktadır. Sünnet davetiyelerinde de durumun sünnet, katılımcıların sünnet edilecek çocuk, ailesi ve davetliler olduğuna, törenin yapılacağı yer ve zamana ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bağlamdaki niyet ise bu olayı davetlilerin katılımıyla deneyimleme isteği ve bundan duyulacak memnuniyetin ifade edilmesiyle gösterilmektedir.

Ayrıntılı çözümleme sözcüksel, dilbilgisel ve sözdizimsel düzlemlerde yapılabilir. Bizim çalışmamıza uygunluğu açısından metinler sözcüksel düzlemde incelenmiş ve sözcük öbeği seçimlerinin ne gibi işlevleri yerine getirdiği saptanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde elde edilen bulguları nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki farklı alt başlıkta incelemek mümkündür.

4.1. Nicel bulgular

Çalışmanın öncelikle nicel bulgularının incelenmesi davetiyelerde saptanan işlevlerin listelenmesi ve sayısal olarak karşılaştırılması açısından daha uygun görülmektedir. İncelenen davetiye sayısı ve içerdikleri işlevlere göre saptanan nicel bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Nicel bulgular

İŞLEVLER	DAVETİYE SAYISI
Yalnızca davet etme işlevini yerine getiren davetiyeler	5
Dini kullanımlar içeren davetiyeler	6
Cinsiyetçi dil kullanımı içeren davetiyeler	3
Hem dini hem cinsiyetçi dil kullanımı içeren davetiyeler	2
Korku unsuru içeren davetiyeler	6
Hem korku unsuru hem dini kullanımlar içeren davetiyeler	3
Hem korku unsuru hem cinsiyetçi dil kullanımı içeren davetiyeler	1
Cesaret unsuru içeren davetiyeler	1
Hem cesaret unsuru hem cinsiyetçi dil kullanımı içeren davetiyeler	2

Diğer	1
TOPLAM	30

Görüldüğü gibi davetiyelerin sayıca oldukça az bir kesimi yalnızca davet etme işlevini yerine getirmekte büyük bir bölümü ise yapılan dilsel seçimlerle farklı işlevler içermektedir. Bu işlevlerde çakışmalar olduğu, bir davetiyenin birden fazla işlevi yerine getirecek şekilde düzenlenebildiği görülmektedir. Buna göre davetiyelerin büyük çoğunluğunda dini ifadelerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Cinsiyetçi dil kullanımı içeren ifadeler az gibi görülse de korku ve cesarete ilişkin dilsel seçimlerin yapılması örtük biçimde ‘erkeklik’ kavramıyla ilişki kurmaktadır. Bütüncede saptanan ve sayısal verilere dönüştürülen bu bulguların nitel özelliklerinin örneklendirilmesi daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

4.2. Nitel bulgular

Davetiyelerin bir kısmında kültürel öğeler çoğunlukta bir çok davetiyede cinsiyetçi dilsel kullanımlar dikkat çekmektedir. Kültürel öğelerin bulunduğu davetiyelerde dini gönderimlere başvurulduğu görülmektedir. Örneklere bakıldığında sünnetin erkeklikle ilişkilendirildiği, çoğu davetiyede ‘erkek olmak’, ‘erkekliğe adım atmak’, ‘delikanlı olmak’ şeklinde kullanımların bulunduğu görülmektedir. Bu dilsel seçimler çocukların sünnet olmadan erkek olarak görülmediğini ve sünnet olmak için cesaretlendirildiğini gösterir niteliktedir. Davetiyelerden alınan aşağıdaki metin parçalarındaki dilsel seçimler nitel bulgulara örnek teşkil etmektedir.

Yalnızca davet etme işlevini yerine getiren davetiyeler

Aşağıdaki örneklerde davetiyelerdeki dil kullanımının yalnızca davet etme işlevini yerine getirdiği görülmektedir:

- “İyi günde ve kötü günde bizi hiçbir zaman yalnız bırakmayan siz değerli dostlarımızı oğlumuzun Sünnet Merasimine *bekliyoruz*.”
- “Beni seven herkesi Sünnet Düğünümde görmekten mutluluk duyarım.”
- “Oğlumuz Emre’nin Sünnet Düğünü’nde siz nezih dostlarımızı *aramızda görmekten mutluluk duyarız*.”
- “Oğlumuz Ahmet’in Sünnet Düğünü’nde siz değerli dostlarımızla *birlikte bu mutlu anımızı paylaşmak istiyoruz*.”
- “Sevgili oğullarımızın Sünnet Merasimlerinde siz sevgili *dostlarımızı aramızda görmek bizleri memnun edecektir*.”

Örneklere bakıldığında, ‘bekliyoruz’ ‘aramızda görmekten mutluluk duyarız’, ‘sizleri görmek bizi mutlu edecektir’ şeklinde davet etme işlevini örtük olarak yerine getiren dil kullanımlarına rastlanmaktadır. Bu davetiyelerin davet etme işlevi dışında hiçbir işlevi getirmediği görülmektedir.

Dini kullanımlar içeren davetiyeler

Bütüncedeki davetiyelerde dini unsurların da dil kullanımında büyük bir rol oynadığı görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde de sünnete çok büyük bir dini anlam yüklendiği ve bu anlamın birçok sünnet davetiyesine dilsel kullanım olarak yansıdığı görülmektedir. Bu örneklere bakıldığında birçoğunda

sünnetin farz olduğu, müslümanlığın ilk şartı olduğu söylenirken yalnızca son iki örnekte gelenek olduğundan bahsedilmesi, sünnete nasıl bir dini anlam yüklendiğini kanıtlar niteliktedir:

- “Büyüdüm artık *Maşallah*, çocukluğuma *eyvallah*, buyurun sünnetime, damat olurum *İnşallah*.”
- “*Hz. Peygamberin emridir sünnet*, bana da nasip oldu bu mürvet. Duyanlar duymayanlara duyursun, arzu eden herkes sünnetime buyursun.”
- “*Dünyada Kuran ahirette iman, geldik dünyaya Müslüman, Müslümanlığın şartı sünnet*, cümlemizin mekanı olsun *cennet*, bize de *nasipmiş sünnet*. Sünnetimize bekleriz.”
- “*Yüce dinimiz emretmiş, duydum ki bu sünnetmiş*, küçük yüreğimle mutluluk dileğimle, sizleri de bekliyorum sünnet düşünüm.”
- “*Ey Muhammed’in ümmeti, sevgili Peygamberimizin (s.a.v.) Sünneti, Müslümanların güzel adeti*, sıram geldi sünnet oluyorum. Beni sevenleri sünnetime bekliyorum.”
- “*Allah’ın Emri, Peygamberin Sünneti Bütün Müslümanların En Önemli Adeti sünnetimize gelirsenez üzerinize olsun Allah’ın Selameti*”

Yukarıdaki davetiye örneklerinde kullanılan Arapça sözcükler, Allah’a, Peygambere ve Kuran’a gönderimde bulunan sözcük öbekleri görülmektedir. Kur’an Arapça bir metin olarak indirilmiş ve bu dili en kapsamlı şekilde kullanmış olduğundan (Dereli, 2012, s. 29), *Maşallah*, *İnşallah*, *Eyvallah* gibi Arapça sözcüklerin dini gönderimleri olduğu kabul edilmektedir.

Cinsiyetçi dil kullanımları içeren davetiyeler

Araştırmaya dahil edilen birçok davetiyede bulunan ‘erkek olmak’ ‘adam olmak’ ‘erkekliğe adım atmak’ gibi dilsel seçimler, sünneti erkek olmanın bir şartı gibi göstererek hem sünnet olmayı hem de eril cinsiyeti yücelterek kutlanacak değerde olduğunu sezdirmektedir:

- “Oğlumuz Burak’ın *erkekliğe ilk adımı atacağı* bu özel günde siz değerli dostlarımızı da aramızda görmekten onur duyarız.”
- “Büyüdüm *erkek oluyorum*, bu mutlu günümde tüm sevenlerimi bekliyorum.”
- “*Erkekliğin şartı ikidir, birincisi sünnet olmak*, ikincisi asker olmak. Şimdi sünnet oluyorum, bu günümde tüm sevenlerimi bekliyorum.”

Hem dini hem cinsiyetçi kullanımlar içeren davetiyeler

Bütüncenin bu bölümünü oluşturan örneklerde dini ve cinsiyetçi kullanımlar birlikte görülmektedir. ‘Erkek olmak’ ‘Adam olmak’ gibi kullanımların yanı sıra ‘Maşaallah’ ‘İnşallah’ gibi dini kullanımlara rastlamaktayız:

- “Oğlumuz Emre Diyor ki; Sünnet Oluyorum *Mâşâallah*, büyük adam oluyorum *İnşâallah*. Bu mutlu günümüzde siz değerli dostlarımızı aramızda görmekten kıvanç duyacağız.”
- “*Her müslüman gelsin görsün*, sünnet olup erkek olacak, gelirsenez mutlu kalacak.”

Yukarıdaki örneklerde sünnet olmak hem dini hem de cinsiyet açısından bir gereklilik olarak gösterilmektedir.

Korku unsuru içeren davetiyeler

Dikkat çeken bir başka unsur da sünnet olacak çocuğun duyduğu korkunun dil kullanımına yansıtılmasıdır. Korku unsuru taşıyan davetiyelerin tümünün çocuğun ağzından yazılmış olduğu görülmektedir. Bu durum, korkuyu daha gerçek kılmakla beraber bu işlemin çocuklar için büyük bir korku unsuru olduğunu yansıtmaktadır. Örneklerde duyulan korkunun açıkça, hatta medet umarcasına belirtildiği görülmektedir:

- “*Biraz korkum olacak, biraz rengim solacak, sünnetçi amca gelip bir parçacık çalacak. Bu mutlu gün içimizde ebediyen kalacak. Biliyorum en bahtiyar annem ile babam olacak.*”

- “*Halalar, teyzeler, amcalar, gelin beni yalnız koymayın. Kesecekmiş aman şaka sanmayın.*”

- “*Sünnetim var, yalnız bırakmayın. Biraz korkuyorum yanlış anlamayın.*”

- “*Bahar gelmiş neyleyim, derdimi kime söyleyeyim, beni de kesecekler dostlar, şimdi ben neyleyim?*”
- “*Çok ağladım dinlemediler, artık büyüdün ayıp olur dediler, mecbur oldum boyun eğmeye, ne olur dostlar gelin sünnetimde beni teselli etmeye.*”
- “*Sünnetçi amca sordu son kararın mı oğlum? İçime bir korku doğdu, joker hakkımı kullanıyorum, anne ve babama danışıyorum, dediler ki artık zamanı doldu, ben de sünnet oluyorum, bütün sevenlerimi sünnetime bekliyorum.*”
- “*Sünnet olacaksın dediler, beni nazlı büyüttüler. Mürvetimi görmek için, 7 yıl beklediler.*”
- “*Başa geldi çekilecek, fazlası var kesilecek. Sünnetime gelerseniz, tüm acılarım dinecek.*”

Bu dilsel seçimlerin çocukların isteksiz oldukları halde gerek dini vecibeleri yerine getirmek, gerekse adet ve gelenekleri sürdürmek için sünnet olmak zorunda hissettiklerini ve aileleri tarafından buna zorlandıklarını göstermektedir. Esprili bir biçim hedeflenen bu davetiyelerde korkulacak bir durumda korkunun üstesinden gelinmesi yine erkekliğe atfedilen eril bir özellik olarak gösterilmektedir.

Hem korku unsuru hem dini kullanımlar içeren davetiyeler

Aşağıdaki korku unsuru taşıyan davetiye örneklerinin yine çocuğun ağzından yazıldığı görülmektedir. Bu örneklerde korku unsurunun yanısıra dini kullanımlara da başvurulduğu, ‘Allah’ın emri’ ‘Müslümanlığın şartı’ gibi ifadeler kullanılarak mecbur olma durumuna gönderimde bulunduğu görülmektedir.

- “*İki küçük yavruyuz, Ailesinin sünnet olacak oğluyuz. Acaba bu iş nasıl olacak, sevdiğimiz gelince her taraf neşe dolacak. Korkudan biraz rengimiz solacak, Allah nasip ederse sünnetimiz olacak.*”
- “*Annemle babam karar vermiş, çocukluk çağım sona ermiş, Allah’ın emri ne yapmalı, en iyi satırın altına yatmalı, teslim ol dedi bir ses, *yardıma gelsin herkes*. Teslimiz sünnetçi amca pes, *ne olur acıtmadan kes*. Bu törene dost ve akrabalar, katılsın herkes..”*
- “*Bahar değil yaz imiş, günlerim çok az imiş. Müslümanlığın ilk şartı, sünnet olmak farz imiş.*”

- “Ben de kararımı verdim, sünnet olmak ilk derdim. Bütün dostlar buyursun, sünnetçiye söz verdim.”

Korku unsuru içeren davetiyeler bölümünde görüldüğü gibi burada da korkunun tümcelerde açık ve örtük olarak verildiği görülmektedir. ‘Korkudan biraz rengimiz solacak’ tümcesi korkuyu açıkça ve doğrudan yansıtırken, ‘yardıma gelsin herkes’, ‘ne olur acıtmadan kes’, ‘günlerim çok az imiş’ şeklindeki kullanımlarda korku unsurunun örtük olarak işlendiği görülmektedir. Altı çizili sözcüklerde dini gönderimler ‘Allah’ ve ‘Müslümanlık’ sözcükleriyle yapılmış olup korku unsuru ve dini gönderimler bu örneklerde birlikte kullanılmıştır. Yine bu örneklerde, çocukların her ne kadar korksalar da, onlara bunun dini bir gelenek olduğu öğretildiği için sünnet olmak zorunda olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Hem korku unsuru hem cinsiyetçi dil kullanımları içeren davetiyeler

Bütüncede yalnızca bir örnekte hem korku unsuru hem cinsiyetçi kullanım birlikte görülmektedir.

- “Ailemin tek oğluyum, babamın sağ koluyum, hey büyüklerim ben de *adam oluyorum*. Laf aramızda ya, biraz da korkuyorum. Bu mutlu günümüze sizleri de bekliyorum.”

Bu örnekteki ‘Adam oluyorum’ tümcesinde sünnet yine erkeklikle ilişkilendirilirken altı çizili sözcükte korku unsuru doğrudan korku sözcüğüyle yansıtılmıştır. Bu örnekte de çocuğun sünnet olunca erkek olacağını düşündüğü görülmektedir, sünnetin erkeklikle ilişkilendirilmesinin çocuk için gurur verici bir öge olduğu düşünülse de çocuktaki korku unsuru saklanmamıştır.

Cesaret unsuru içeren davetiyeler

Bütüncede az da olsa cesaret unsuru içeren örneklere rastlanmıştır. Daha çok cinsiyetçi kullanımlarla birlikte karşımıza çıkan cesaret öğeleri, tek başına yalnızca bir davetiyede görülmektedir.

- “Başıma giydim fes, aniden oldum prens, işte karşıdayım sünnetçi baba, *istediğin kadar kes*.”

Yalnızca bir davetiyede karşımıza çıkan cesaret unsuru ‘istediğin kadar kes’ tümcesiyle örtük olarak kodlanmaktadır.

Hem cesaret hem cinsiyetçi dil kullanımları içeren davetiyeler

Bütüncenin bu bölümünü oluşturan örneklerde cesaret unsuru cinsiyetçi kullanımlarla birlikte görülmektedir. Aşağıdaki iki örnekte de korkusuzluk ve erkek olmaya gönderimde bulunan kullanımlar vardır:

- “Öyle bir köprü ki geçmem gerek, Türk oğlu Türk’üm, *değilim ürkek*. Gelin görün olacağım sünnet, herkes bilsin nasıl olurmuş erkek.”
- “Kesiyorlar *gülüyorum*, kızlara müjde, delikanlı oluyorum. Akraba ve dostlarımızı sünnet düğünümüne bekliyorum.”

Bu örneklerde yine erkekliğin sünnetle ve cesaretle ilişkilendirildiği görülmektedir.

Diğer

Bütüncemizde bulunan tek bir davetiyede de sünnet işlemi hukuki bir eğretilme ile anlatmıştır:

- “Bugün benim mahkemem var, suçum erkek olmak, cezam sünnet olmak. Sünnetçi hakim oldu kirvemse savcı, kuruldu mahkeme, alındı karar. 2 Eylül 2007 Pazar günü infazım var.”

- “Annem babam tüm sevdiklerim çağrıldı bu infaza. Şahidim olsun tüm kızlar bu olaya.”

Erkek olmanın suç, sünnetin ceza ve infaz olduğunu söyleyen bu anlatım dini gönderimlere sahip örneklere ters düşecek özellik taşımakla birlikte “Şahidim olsun tüm kızlar bu olaya” kısmı kadın-erkek karşıtlığını ve sünnetin yine erkeklere özgü bir durum olduğunu sezdirmektedir.

5. Sonuç

Sünnet töreni davetiye metinlerinde davetiye türüne özgü olarak gerçekleştirilecek toplumsal olayın zaman, mekan, katılımcılar ve niyet gibi bağlamsal bileşenlerine ilişkin bilgiler dışında söylemsel bazı amaçlara hizmet eden dilsel seçimler yer aldığı gözlemlenirken yola çıkılarak yapılan bu çalışmada önsel tahmini destekleyen nicel ve nitel bulgulara ulaşılmıştır. Öncelikle nicel bulgulara bakıldığında, ‘davet etme’ işlevi dışında herhangi bir işlevi yerine getirecek bilgi içermeyen davetiye sayısının genele kıyasla oldukça küçük bir oranda olduğu görülmüştür. Söz konusu davetiyelerdeki dilsel seçimlerin sözcük ve sözcük öbeği düzleminde değerlendirilmesinden elde edilen nitel bulgulara göre ise bu metinlerin büyük bölümünde açık ve örtük olarak bazı söylemsel işlevlerin yerine getirildiği saptanmıştır. Buna göre metinlerde sünnete Allah’ın emri, dini açıdan bir farz, Peygamber’in adeti olma özellikleri atfedilmiş, sünnet erkekliğin ölçütü, erkekliği adım atmanın gereği, cesaretin göstergesi olarak tanımlanmıştır.

Kısacası çalışmamızın bulgularından, kültürümüzde hem dini hem de geleneksel açıdan büyük önem taşıyan sünnet töreni çağrılarında üretilen metinlerin dini ve eril söylemin yeniden üretilmesine hizmet ettiği görülmektedir. İslam dininin bir şartı olmamasına karşın öyleymiş gibi kabul edilen sünnete tıbbi bir işlem olmanın ötesinde anlamlar yüklediği, erkek olmanın bir ön koşulu olarak görüldüğü davetiye metinlerine açıkça yansıtılmaktadır. Yapılan dilsel seçimlerin toplum tarafından sünnet konusunda erkeklere yapılan baskıyı ve yüklenen sorumluluk duygusunu gerek espri yoluyla gerekse yücelterek güzellemeyi, bu yolla da meşru kılmayı hedeflediği görülmektedir. Bu noktadan hareketle, sünnet davetiyesi metinlerinin dini ve cinsiyetçi söyleme büyük ölçüde hizmet ettiği söylenebilir. Davetiye metinleri, sünnetin dini bir şart ve erkekliğin ispatı için bir kanıt olması yolundaki ideolojinin yeniden üretilerek devamının sağlanması için bir araç olma özelliği taşımaktadır.

Davetiye metinlerinin yazarları her ne kadar matbaacılar gibi görünse de bu metinlerin üretimi bir arz-talep ilişkisine dayanmakta, dolayısıyla halkın genel tercihleri ve beğenilerini yansıtmaktadır. Ancak daha ayrıntılı olarak toplumun hangi kesimlerince hangi tür metinlerin tercih edildiğine ilişkin bir saptamanın ileri bir çalışma olarak sosyo-dilbilimsel bir çerçevede gerçekleştirilmesi düşünülebilir.

Kaynakça

Ahmed, S. M. (2019). Socio-Cultural Study of Written Invitation Cards in Iraqi Society. *Opcion*, 35, (89), 2899-2921.

Çinpolat, S. (2017). Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam’da Sünnetin Yeri. *Kırkkale İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, (KİİFAD), 2017, Yıl II, Sayı III, 109-126.

- Çubukçu, H. (2005). *Düğün Davetiyelerinin Dili*. Uluslararası V. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dekkers, W., Hoffer, C. ve Wils, J.P. (2005). Scientific Contribution, Bodily Integrity and Male and Female Circumcision. *Med Health Care Philos*, 8(2), 179-191.
- Dereli, V. (2012). Arapça'yı Doğru Kullanmanın Kur'an'ın Anlaşılmasına Olan Etkisi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 29-50.
- Ercan, S.A. ve Marsh, D. (2016). Qualitive Methods in Political Science. Hans Keman ve Jaap J. Woldendorp (Eds.), *Handbook of Research Methods and Applications in Political Science* içinde (s.309-320). Northampton: EdwardElgar Publishing.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. London: Polity Press.
- Fairclough, N. ve Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*. London: Sage.
- Faramarzi, S., Elekaei A. ve Tabrizi, H. H. (2015). Genre-Based Discourse Analysis of Wedding Invitation Cards in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 662-668.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London: Continuum International Publishing Group.
- İşeri, K. (2022). *Sözden Yazıya Dile Gelen Metin*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jäger, S. (2001). Discourse and Knowledge: Theoretical and Methodological Aspects of a Critical Discourse and Dispositive Analysis. R. Wodak ve M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* içinde (s. 32-62). London: Sage Publications.
- Kadioğlu, H. H., Aydın, İ. H. ve Bekiryazıcı, E. (2006). Dini ve Tıbbi Açından Sünnet. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, sayı: 25, 1-16.
- Karahan, F. (2005). Tür Çözümlemesi Yününden Düğün Davetiyelerine Yönelik Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 105-133.
- Kress, G. (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Lerman, S.E. ve Liao, J.C. (2001). Neonatal Circumcision. *Pediatr Clin North*, 48(6), 1539-1557.
- Oktar, L. (2002). Laik ve Anti-Laik Söylemlerde Biz ve Onlar Çatışması. S. Yağcıoğlu (Ed.), *1990 sonrası laik antilaik çatışmasında farklı söylemler: disiplinlerarası bir yaklaşım* içinde (s. 163-178). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Oktar, L. ve Cem-Değer, A. (2002). Gazete Söyleminde Kiplik ve İşlevleri. S. Yağcıoğlu (Ed.), *1990 sonrası laik antilaik çatışmasında farklı söylemler: disiplinlerarası bir yaklaşım* içinde (s. 65-77). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Ömür, F. (2012). Almandada ve Türkçede Davetiye Örneklerinin Biçim İçerik ve Dil İşlevi Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkie*, 7(3), 1935-1958.
- Öztürk, O. (1973). Ritual Circumcision and Castration Anxiety. *Psychiatry*, 36(1), 49-59.
- Öztürk, O. (2004). *Kişilik Gelişimi Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Özyıldırım, I. (2001). Tür Çözümlemesi: Yönelimler, Yöntem ve Sınırlamalar. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 67-78.
- Özyıldırım, I. (2010). *Tür çözümlemesi: Türkçe Metin İncelemeleri ve Karşılaştırmalar*. Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Philips, N. ve Hardy, C. (2002). *Discourse Analysis: Investigating Process of Social Construction*. London: Sage Publications.

- Sawalmeh, M. H. (2015). *Ceremonial Arabic Writing: A Genre-Based Investigation Of Wedding Invitation Cards and Obituary Announcements in Jordanian Society* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Huddersfield Üniversitesi.
- Sivaslı, E., Bozkurt, A.İ., Ceylan, H. ve Coşkun, Y. (2003). Gaziantep Bölgesindeki Anne Ve Babaların Sünnet İle İlgili Bilgi, Tutum ve Davranışları. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46, 114-118.
- Solomon, L.M. ve Noll, R.C. (2007). Male Versus Female Genital Alteration: Differences in Legal, Medical and Socio-Ethical Responses. *Gend Med*, 4(2), 89-96.
- Stillar, G. F. (1998). *Analizing Everyday Texts: Discourse, Rhetoric, and Social Perspectives*. London: Sage Publications.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Şengül, H. Ve Bulut, A. (2018). Erkek çocuklarda yapılan sünnet ve hasta hakları boyutunun incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, cilt 5, sayı 16, 10-12.
- WHO. (2008). Eliminating Female Genital Mutilation: An Interagency Statement. UNAIDS, UNDP, UNECA, UNESCO, UNFPA, UNHCHR, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WHO Geneva, Switzerland. Erişim adresi: http://www.unfpa.org/webdav/site/global/shared/documents/2008/eliminating_fgm.pdf. Erş. tar. 15.09.2023.
- Van Dijk, T. A. (2001). Discourse, Ideology and Context. *Folia Linguistica*, 1(2), 11-40.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis. <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-2015-Critical-discourse-Analysis.pdf>. Erş. tar. 25.01.2024.
- Wodak, R. ve Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- Yavuz, M., Demir, T. ve Doğangün, B. (2012). Sünnetin Çocuk Ruh Sağlığı Üzerine Etkisi: Gözden Geçirme Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 63-70.
- Yılmaz, Y., Özsoy, S. A. ve Ardahan, M. (2008). Annelerin Sünnet Hakkındaki Davranış ve Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ege Journal of Medicine*, 47(2), 93-101.

11. Farsça Kökenli *Ki* ile Oluşturulan Yapıların Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki İşlevleri Üzerine¹

Bilgit SAĞLAM²

APA: Sağlam, B. (2024). Farsça Kökenli *Ki* ile Oluşturulan Yapıların Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki İşlevleri Üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 205-223. DOI: 10.29000/rumelide.1439601.

Öz

Bu çalışmanın odağı Farsça kökenli *ki* parçacığının Türkiye Türkçesi ağızlarındaki farklı işlevleridir. Çalışmada Türkiye Türkçesi ağızları geniş anlamı ile ele alınmış ve Türkiye idari sınırları dışında olan ancak dilbilimsel olarak Türkiye Türkçesi ağızları içinde değerlendirilen *Balkan, Kıbrıs, Suriye ve Irak Türk ağızları* da çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Çalışmada Türkçe ve Farsça arasındaki tipolojik farklılıklar göz önünde bulundurularak *ki* ile oluşturulan yapıların ölçünlü Türkçeden farklı olarak Türkiye Türkçesi ağızlarında sergilediği işlev çeşitliliği betimlenmiş ve bu işlevler kaynak dil Farsçadaki kullanımları ile ilişkilendirilmiştir. Çalışma bu anlamıyla Türkiye Türkçesi ağızlarındaki dil ilişkileri kaynaklı sözdizimsel farklılıkları *ki*'li yapılar örneğinde ele almaktadır. Çalışmada *ki*'nin Farsçadaki işlevleri; *yantümce bağlama, belirteç yapıları kurma* ve *odak işaretleme* olarak sınıflandırılmıştır. Bu işlevlerin Türkiye Türkçesi ağızlarındaki kullanım alanları incelenmiş, ölçünlü Türkçede sınırlı kullanım gösteren veya hiç görülmeyen *ki* yapılarının kaynak dildeki kullanımlarına paralel olarak birçok ağız bölgesinde yaygın olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular *ki*'li yapıların genel beklentinin aksine batıdan doğuya doğru artmadığına, bu kullanımların merkez ağızlardan çeper ağızlara doğru artan bir çeşitlilik gösterdiğine işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: *ki* bağlacı, Türkiye Türkçesi ağızları, dil ilişkileri, Farsça.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %11

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439601

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Arş. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD / Research Assist. Dr., Fırat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of New Turkish Language (Elazığ, Türkiye), bilgitsaglam@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0025-6375 **RÖR ID:** https://ror.org/05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

On the functions of Persian-origin *ki*-structures in Turkish dialects³

Abstract

This study focuses on the different functions of the Persian-origin particle *ki* (< ke) in Turkish dialects. The research encompasses Turkish dialects broadly, including those spoken outside the administrative borders of Turkey but linguistically considered within the scope of Turkish dialects, such as the Balkans, Cyprus, Syria, and Iraq. The study describes the functional diversity of *ki*-structures in Turkish dialects as distinct from standard Turkish, considering the typological differences between Turkish and Persian, and focuses on their Persian origins. In this respect, by exemplifying the *ki*-structures the study addresses the contact-induced syntactic differences in Turkish dialects. In the study, the functions of *ki* in Persian have been categorized as clause linking, adverbial expressions, and focus marking. The usage areas of these functions within Turkish dialects have been examined. It was found that *ki*-structures, which are limitedly used or not present in standard Turkish, are widely used in many dialectal areas in a way parallel to their uses in the source language, Persian. The findings of the study indicate that, contrary to general expectations, *ki*-structures does not increase from west to east. Instead, these usages demonstrate an increasing diversity from central dialects to peripheral dialects, pointing to a distinctive distribution pattern of Persian impact on these dialects.

Keywords: *ki*-structures, Turkish dialects, contact linguistics, Persian.

Giriş

Türk dilinde biri bağımlı ikisi bağımsız olmak üzere üç farklı *ki* biçimbirimi bulunmaktadır. Bunlardan ilki adların bulunma durum çekimi ile adılların ilgi durum çekimi üzerine gelen ve bu çalışmanın kapsamı dışında tutulan {+ki} aitlik ekidir: *evdeki, benimki* vs. Bunun dışında Türk dilinde biri Türkçe diğeri Farsça kökenli olmak üzere iki farklı *parçacık*⁴ bulunmaktadır. Bunlar; ilk örnekleri Eski Uygur Türkçesi metinlerinde karşımıza çıkan Eski Türkçe *erkî*'den gelişen *ki* (1) ve Farsça *ke*'den (۴۵) gelişen *ki* parçacıklarıdır (2). Her iki parçacık günümüzde birçok Türkçe değişkesinde kullanılmaktadır:

(1) *Ben bu anlattıklarımı zaten biliyorum ki!*

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 11

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439601

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

⁴ Aghaei'ye (2006, s. 21) göre *ki* yaygın işlevlerinden ötürü geleneksel Farsça dilbilgisi kitaplarında genel olarak Hint-Avrupa dillerindeki ilgi adlarına (*that* gibi) paralel biçimde ele alınmaktadır. Türkiye alanyazınında da Farsça *ki* ölçünlü Türkçede en çok kullanılan işlevi temel alınarak *bağlaç* olarak adlandırılmaktadır. Oysa aşağıda da ayrıntılandırılacağı üzere *ki*'nin işlevleri hem bağlaçlardan hem de ilgi adlarından daha çeşitlidir. Bu nedenle çalışmada *ki* bir bağlaç ya da ilgi adlı olarak adlandırılmamış, Csató ve Johanson'daki (2021) terminoloji takip edilerek *parçacık* (particle) olarak ele alınmıştır. *Parçacık* "biçim açısından değişikliğe uğramayan, büyük ölçüde dilbilgisel anlamı olan ünlem, ilgeç gibi dilbilgisel birimlere verilen genel addır" (İmer vd., 2011, s. 211). Çalışma boyunca *ki* ile ilgili yapılan genel değerlendirmelerde herhangi bir işleve vurgu yapmaması bakımından *parçacık* terimi kullanılmıştır.

(2) *Korkarım ki artık görüşemeyeceğiz.*

(1) numaralı örnekte görülen Türkçe kökenli *ki* parçacığı tümce anlamını çeşitli açılardan pekiştirir. Türkçe kökenli *ki* bu işlevinden dolayı *kiplik parçacığı* olarak da adlandırılmaktadır (bk. Csató & Johanson, 2021). (2) numaralı örnekteki *ki* parçacığı ise yantümceyi ana tümceye bağlar. Her iki *ki* işlev benzerliği olmasa da ses benzerliği dolayısıyla karıştırılabilmektedir (Demirtaş, 2015, s. 518). Bu iki parçacığın birbirinden ayrılması gerektiği alanyazında birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Saadet Çağatay “Türkçe’de *ki*<erki” adlı çalışmasında (1963) Farsça *ki*’den farklı olarak Türkçe kökenli bir *ki* olduğunun altını çizmiş ve ilk olarak Eski Uygur Türkçesi metinlerinde karşımıza çıkan *erki* edatının bu biçimbirimin ilk şekli olduğunu ortaya koymuştur. Çağatay, *ol kelür mi erki* ‘O gelir mi ki?’, *üç yavlak yolka kayu tınlığ tüşär ärki* ‘Üç kötü yola hangi canlı düşer ki?’ örneklerinden hareketle bu edatın tümcedeki soru ifadesini “tekit” ettiğini dile getirmektedir. Ona göre *er-* eylemindeki /r/ sesi Oğuz grubunda da sık görülen bir ses olayı ile düşürülmüş ve *-mX* soru edatı ile *er-* eyleminin ilk ünlüsü kaynaşarak günümüzde kullanılan *ki* biçimine değişmiştir. Zeynep Korkmaz da (1995[2015]) *ki* parçacığının kökeni ve oluşumuyla ilgili aynı açıklamayı getirmiştir. Ancak iki araştırmacı Türkçe kökenli *ki* parçacığının işlevleri konusunda farklı görüşlere sahiptir. Korkmaz, tümceye “şüphe, tereddüt, pekiştirme” anlamı katan Türkçe *ki*’nin sadece çekimli eylem ve soru edatının ardında tümce sonunda kullanıldığını belirtmiştir. Çağatay ise bu parçacığın Farsça *ki* bağlacı örneksenerek tümcede diğer görevlerde ve dizilişlerde kullanılmaya başladığını savunmuştur. Çağatay’ın ‘şüphe, tereddüt, pekiştirme’ işlevleri dışında Türkçe *ki*<E.T. *erki* ile ilgili verdiği bazı örnekler şunlardır:

(3) *Genç kız onu görmüş olacak ki, uzaktan şemsiyesini sallıyordu.*

(4) *Portakal ki en iyi meyvedir kışın yetişir.*

Çağatay’a göre bu ve benzer tümcelerde bulunan *ki*, E.T. *erki*’den gelişen *ki* parçacığıdır. Türkçe kökenli *ki* parçacığı Farsça *ki*’nin kullanımına uydurularak Hint-Avrupa dillerindeki ilgi adılına benzer bir işlevle kullanılmaya başlamıştır. Çağatay’a göre bu tümceler Türkçe kurallı tümcelere çevrildiğinde *ki*’nin eylemi “tekit” eden bir anlam kattığı ortaya çıkar. Bu görüşü (4) numaralı tümce üzerinden aşağıdaki gibi örneklendirebiliriz:

(4a) *Portakal en iyi meyvedir ki kışın yetişir.*

(4ai) *Portakal en iyi meyvedir. Ki kışın yetişir.*

(4aai) *Portakal en iyi meyvedir ki! Kışın yetişir.*

Korkmaz ise, Çağatay’ın ilgili yazısına değinmeden Türkçe kökenli *ki* parçacığının sadece tümce sonunda kullanılması ve “şüphe, tereddüt ve pekiştirme” işlevleri dolayısıyla Farsça *ki*’den ayrıştırılabileceğini dile getirmiştir. Çalışmanın konusu Türkçe kökenli *ki* parçacığı olmasa da şunu dile getirmek gerekir ki Çağatay’ın (3)-(4) örneklerindeki *ki* parçacığını E.T. *erki*’ye bağlaması tartışmaya açık bir görüştür. Bir sonraki bölümde ayrıntılandırılacağı üzere Farsça *ki*’nin en belirgin işlevi sebep, açıklama belirten yantümce kurması ve tümcede iki unsur arasında ilişkiyi sağlayarak ilgi yantümcesi (*relative clause*) kurmasıdır. Çağatay’ın Türkçe sözcük diziliş kurallarına göre yeniden düzenleyerek oluşturduğu (4ai)-(4aai) tümceleri aslından farklı olan okumaları gerektirir. Bu okumalardan ilkinde (4ai) *ki* ile başlayan ve anlamsal olarak bir önceki tümceye bağlanan bölüm ilk bölüme ek bilgi taşır ve bu görev *ki* parçacığının Farsçada da sık kullanılan bir özelliğidir. İkinci okumada ise (4aai) tümcedeki anlam korunmamaktadır. Ayrıca (4) numaralı örnekte *ki*’nin özne konumundaki *portakal* sözcüğünden sonra kullanılması *erki*’den gelen Türkçe *ki* parçacığının sözcük dizilişi itibarıyla farklı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Farsça *ki* ile Türkçe *ki*’nin ayrıştırılması konusunda Korkmaz’ın

(1995[2015]) tespitlerinin daha uygun olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmada da veri setinde tespit edilen tümce sonuna gelerek tümceye “şüphe, tereddüt ve pekiştirme” anlamları katan *ki*'li kullanımlar Türkçe kökenli olarak kabul edilmiş ve çalışmaya dâhil edilmemiştir. Ayrıca ölçünlü Türkiye Türkçesi ve Türkiye Türkçesi ağızlarında sıklıkla kullanılan *hâlbuki*, *oysa ki*, *belki*, *eğer ki* gibi belirteç işlevli tümce başı yapılar Farsça *ki* ile ilişkili olsa da alanyazında ayrıntılı olarak bilindiği için bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Farsça kökenli *ki* parçacığının Türkçedeki işlevleri ile ilgili alanyazında birçok çalışma yapılmıştır. Ölçünlü Türkçe ile ilgili hazırlanan dilbilgisi çalışmalarının hemen hepsinde *ki*'nin sözdizimsel işlevleri ele alınmaktadır; ancak Türkiye Türkçesi ağızları ile ilgili yapılan çalışmalarda sözdizimsel incelemelerin genel olarak göz ardı edildiği görülmektedir (Csató, 2000, s. 81). Son yıllarda özellikle dil ilişkilerinin yoğun olarak görüldüğü dil sahaslarında ağızların sözdizimsel özellikleri ile ilgili yapılan çalışmaların arttığını söylemek mümkündür. Bulut (2006), Günşen (2010), Yıldız Yalçındağ (2022), Alışova Demirdağ (2023) bu çalışmalardan bazılarıdır. Ağızların ölçünlü Türkçeden farklı söz dizimsel özelliklerini dil ilişkileri temelinde ele alan bu çalışmalar *ki*'nin belirli bir ağız sahasındaki kullanımları ile ilgili incelemeleri de içermektedir.

Bu çalışma bahsi geçen çalışmalarda ele alınmayan ağız bölgelerini de kapsayarak Farsça kökenli *ki* parçacığının Türkiye Türkçesi ağızlarındaki (TTA) işlev çeşitliliği ile ilgili genel bir görünüm sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada TTA terimi geniş anlamı ile ele alınmış ve Türkiye idari sınırları dışında olan ancak dilbilimsel olarak TTA içinde ele alınan Balkan ve Kıbrıs Türk ağızları ile Suriye ve Irak Türkmen ağızları da çalışmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Türkiye idari sınırları içindeki Türk ağızları için Leyla Karahan'ın *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması* (1996) adlı çalışmasında önerilen üçlü tasnif (Batı, Kuzeydoğu ve Doğu grubu ağızları) esas alınmış ve TTA 7 alt grupta değerlendirilmiştir. Her alt grupta ilgili alanyazında mevcut derlemeler taranmış, yayımlanmış derlemesi bulunmayan ağızlar için lisansüstü tez çalışmalarına ulaşılmıştır. Derleme çalışmalarının yanı sıra konu ile ilişkisi olan inceleme yazıları da taranmış, bu çalışmalardan alınan örnekler ilgili bölümlerde ayrıca belirtilmiştir. Çalışmanın odağı ses bilgisi olmadığından metin içinde atıf yapılan çalışmalardan alınan örneklerde çalışmalarda kullanılan farklı çevriyazı işaretlerine sadık kalınmıştır.

1. *Ki* Parçacığının İşlevleri

Ki'li yapıların TTA'daki işlevlerine değinmeden önce *ki*'nin kaynak dildeki işlevlerine ve ölçünlü Türkçede bu işlevlerin hangisinin kullanıldığına değinmek konunun daha iyi anlaşılabilmesi açısından gereklidir. Bu nedenle bu bölümde *ki* parçacığının Farsçadaki işlevleri açıklanmış, ölçünlü Türkçede bu işlevlerden hangilerinin kopyalandığı⁵ gösterilmiştir. Altbaşlıklar altında *ki* parçacığıyla oluşturulan yapıların hangi işlevleriyle TTA'da yer aldığı ortaya konulmuş ve ölçünlü Türkçede görülmeyen işlevlerin hangi ağız bölgelerinde görüldüğü tespit edilmiştir.

Jalal Rahimian (1999) Farsçada *ki* parçacığının işlevlerini *yantümce bağlama*, *belirteç yapıları kurma* ve *odak işaretleme* olmak üzere üç ana başlıkta toplamaktadır.

⁵ Çalışmada dil ilişkisi sonucu kaynak dilden alıcı dile geçen dilsel birimler için *kopya*, bu alışveriş süreci için ise *kod kopyalama* terimi kullanılmıştır. Terimlerle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Johanson (2002).

1.1. Yantümce Bağlacı Olarak *Ki*

Farsça dilbilgisinde *ki* parçacığının en belirgin özelliği birleşik tümcelerde temel tümceye bağlı olan yantümceler kurmasıdır. Türkçede yantümce temel tümceye adlaştırmacı bir ek (-mA, -mAk, -Iş, -Dık, -AcAk) ile bağlanırken Farsçada yantümceler *ki* aracılığıyla bağlanır. Bu nedenle tipolojik özelliğinin bir gereği olarak Türkçe yantümceler bitimsiz bir eylem üzerine kurulurken Farsça yantümcelerde bitimli bir eylem bulunur. İki dil arasındaki tipolojik farklılıklar tümce dizilişinde de kendini göstermektedir. Türkçe sözdiziminde ana tümce yantümceyi takip ederken Farsçada yantümce ana tümceden sonra yer alır:

(5) Öğrencilerin ödevlerini yapmadığımı biliyorum.

(6) Men mi-dānem ki dāneş āmuzān tekālif ra encām ne dādend

Ben ş.z.-bil-1.t.ş. ki öğrenci-ler ödevler-bel. son olmsz ver-g.z.-3.ç.ş.

Ben biliyorum ki öğrenciler ödevlerini yapmadılar.

“Öğrencilerin ödevlerini yapmadıklarını biliyorum.”

Farsçada *ki*, yantümce bağlayıcısı olarak ya (6) numaralı örnekte olduğu gibi a) yantümceyi temel tümceye bağlar ya da b) bir öbek içinde yer alan baş unsuruna bağımlı bir unsura bağlar (bk. 1.1.2). Her iki durumda bağımlı unsur bitimli bir yantümce olur. Bu bakımdan *ki* parçacığı yantümce bağlama işleviyle *içerik yantümcelerinde* (content clause) ve *ilgi yantümcelerinde* kullanılır (Rahimian, 1999, s. 140).⁶

1.1.1. *Ki*'li İçerik Yantümceleri

Ki parçacığının Farsçadaki en yaygın işlevlerinden biri içerik yantümcelerini (content clause) ana tümceye bağlamaktır. *Ki* bu işlevinde bazı söylem eylemleri, duyu eylemleri ve bilişsel eylemlerle kurulan tümcelerde bağlaç işlevi görür ve dolaysız nesne görevindeki öğeyi ana tümceye bağlar.

(7) qasd dār-am ke çand ruz-i be moraxxasi be-rav-am

niyet sahip ol-g.z. 1.t.ş. ki birkaç gün-bel. yön. izin ist.-git-1.t.ş.

Niyetim var ki birkaç gün izne gideyim

“Birkaç günlüğüne izne çıkmak niyetindeyim.”

Korkmaz'ın (1995[2015], s. 620) da belirttiği üzere *ki* parçacığı içerik yantümcelerini ana tümceye bağlama işleviyle “Anadolu bölgesinde gelişen Türkçede ta başlangıcından bu yana birleşik cümleleri birbirine bağlayan bir bağlaç olarak kullanılmagelmıştır.” *Ki*'li içerik yantümceleri hem ölçünlü Türkçede hem de TTA'da sıklıkla kullanılmaktadır.

⁶ Rahimian (1999) *ki*'nin karşılaştırma ifadeli yapılarda da kullanıldığını belirtmektedir. Farsçada karşılaştırma ifadesi tümcedeki sıfat unsuru üzerine getirilen *-tar* karşılaştırma eki ile kurulur (Yousef, 2018, s. 95). Karşılaştırılan iki özellik arasına çıkma önedatı olan *ez* getirilerek karşılaştırma ifadesinin yönü tayin edilir: Far. *Emruz hava sard est*. “Bugün hava soğuk.” krs. *Emruz hava sard-tar ez diruz est*. “Bugün hava dünden daha soğuk”. Karşılaştırmaya konu olan ikinci unsur bir ad öbeği yerine, aşağıdaki örnekteki gibi bitimli bir tümce olduğunda yantümce yüklem ardına atılır ve iki tümce *ke* ile bağlanır. Bu durumda ilk tümcede çıkma önedatından sonra artgönderimsel bir dışlak adlı (dummy element = *ān* “o”) getirilerek yüklem ardına atılan bitimli yantümcenin yerini alır. Dışlak adlı karşılaştırma ifadeli yapılar ölçünlü Türkçede ve TTA'da görülmediğinden burada üzerinde durulmayacaktır:
Hava sard-tar ez ān şod ke pişpini kard-im
hava soğuk-krş. çık. o. ol-g.z.3.t.ş. ki öngörü et-g.z.-1.ç.ş.
Hava ondan daha soğuk oldu ki öngördük.
“Hava beklediğimizden daha soğuktu.” (Rahimian, 1999, s. 140)

Ölçünlü Türkçede *ki*'li yantümceler özellikle *de-*, *belirt-* gibi bazı söylem eylemleri ile *bil-*, *düşün-*, *fark et-* gibi bilişsel eylemlerle kurulan tümcelerde sıklıkla kullanılmaktadır: *Biliyorum ki...*; *Şunu belirtmeliyim ki...*; *Düşündüm ki...* vb. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki Farsçaya kıyasla bitimli yantümce ile kullanılabilir eylemlerin sayısı Türkçede kısıtlıdır. Örneğin ölçünlü Türkçede (7) numaralı örnekteki *niyetlen-/niyet et-* eylemini bitimli içerik yantümcesi ile kullanıldığı yapıları bazı kalıp kullanımlar dışında tanımlamak olası görünmemektedir: *Niyet ettim (ki) Allah rızası için ikindi namazımı kılmaya; (?) Niyetlendim/ niyet ettim ki birkaç günlüğüne izne çıkayım.*

1.1.1.1. *Ki*'li İçerik Yantümcelerinin TTA'daki Kullanımı

Ki'li içerik yantümcelerinin TTA'daki kullanım durumu ve sıklığı Türkiye alanyazınında genel hatları ile çalışılmış bir konudur. Akkuş (2019) TTA ile Azerbaycan Türkçesi ağızlarındaki bitimli sözceleri kullanım sıklığı bakımından incelediği çalışmasında ağız gruplarındaki bitimli yantümce oranlarıyla ilgili şu sonuçlara varmıştır: En çok bitimli yapı %86,263'lük oranla Azerbaycan Türkçesi ağızlarında görülmektedir. Doğu grubu ağızları ise %76,839'lük oranla bitimli yapıların en çok görüldüğü ikinci ağız bölgesidir. Aynı oran Kuzeydoğu grubu ağızlarında %72,6086, Batı grubu ağızlarında ise %65,5047 olarak saptanmıştır (Akkuş, 2019, s. 88-89).

Çalışmada bitimli yantümceler kendi içinde *ki*'li ve *ki*'siz kullanımları ayrıca değerlendirilmiştir. Buna göre; *ki*'li yantümceler Azerbaycan Türkçesi ağızlarında kullanım sıklığı oranı %37,5819, Doğu grubu ağızlarında %37,5819, Kuzeydoğu grubu ağızlarında %18,6956, Batı grubu ağızlarında ise %6,2454'tür (Akkuş, 2019, s. 89-90). Akkuş (2019)'da verilen bu oranlar her ne kadar tüm bitimli yapıları (çalışmanın konusunu ilgilendiren kısmıyla hem içerik hem de ilgi yantümcelerini) kapsasa da genel olarak *ki*'li yapıların ve dolayısıyla *ki*'li içerik yantümcelerinin Türkiye Türkçesi ağızlarında batıdan doğuya doğru gidildikçe arttığı yönündeki tespiti önemlidir.

Benzer bir sonuç Sağlam ve Buran (2022) tarafından elde edilmiştir. Sağlam ve Buran (2022) Doğu Grubu ağızlarındaki eylemlerin istem bilgisini inceledikleri çalışmasında ölçünlü Türkçede bitimsiz yantümce ile kullanılan bazı eylemlerin Doğu Grubu ağızlarında bitimli yantümce yapılarıyla birlikte kullanıldığını göstermiştir. Ölçünlü Türkçede bitimli yantümcelerle (Sağlam & Buran 2022'deki terminoloji ile *tümce tipli*) kullanılmayan *başla-*, *kıy-*, *utan-*, *söyle-* eylemleri Doğu Grubu ağızlarında bitimli yantümce yapıları ile kullanılabilirlerdir:

(8) *(onlar) başliler ki ad goyalar*, (Gülensoy & Buran, 1994, s. 89)

“Ad koymaya (merasimine) başlıyorlar.”

(9) *cecimleri de Kıymezdile yere sereler* (Gökçür, 2012, s. 421).

“Kilimleri yere sermeye kıyamazlardı.”

(10) *gorhiyem polisler gele beni yahaliyalar*. (Gökçür, 2012, s. 340)

“Polislerin gelip beni yakalamalarından korkuyorum.”

(11) *utandım senin yanına getiram*. (Gülensoy & Buran, 1994, s. 212)

“Senin yanına getirmeye utandım.” (Sağlam & Buran, 2022, s. 300).

Yukarıdaki tümcelerin bir kısmında *ki* parçacığının bulunmaması *ki*'nin içerik yantümcelerinde kullanımının Farsçada da seçimli olması ile ilgilidir. Nitekim konuşma dilinde *ki*'nin bu tür tümcelerde düşürülmesi çok yaygındır (*ki*'nin seçimli kullanımları için bk. Rahimian, 1999).

Çalışmamızda kullanılan veri setinden çıkan örnekler büyük oranda bu iki çalışmadan çıkan sonuçları destekler niteliktedir. *ki*'li içerik yantümceleri Türkiye Türkçesi ağızlarının tamamında sıklıkla kullanılmaktadır:

(12) *askerye diyor ki siz dahn gidin* (Ali, 2004, s. 232 = Bulgaristan)

“Askerler ‘Siz gidin’ diyor.”

(13) *dedelerimiz dâr ki dokuz çadır bura gâlmışlâr* (Çakır, 2018, s. 313 = İzmir)

“Dedelerimiz ‘Dokuz çadır buraya gelmiş’ diye anlatır.”

(14) [...] *şôle annatabileyim ki ee büday ekiyosun, yerler zayıf yulaf bitiyö*. (Çelebi, 2010, s. 162 = Kıbrıs)

“Şöyle anlatayım ki buğday ekiyorsun (ama) yerlerde zayıf yulaf bitiyor.”

(15) *Feride da dedi ki Almanca dedi Almanca biliyörüm dedi* (Sarahmet, 2018, s. 199 = Rize).

“Feride de bana ‘Almanca biliyorum.’ dedi.”

(16) *dedim şimdi tarım ilçe müdürünün görevi nedir yâ* (Öztürk, 2009, s. 48 = Kıbrıs)

“‘Şimdi tarım ilçe müdürünün görevi nedir ya!’ dedim.”

(17) *vay üsuFum ben bildim ki sen saşsın* (Gülensoy & Buran 1994, s. 178 = Elâzığ)

“Vay Yusufum! Senin sağ olduğunu biliyordum.”

(18) *ba ‘Sı bîz diyik kine súa diyeler niye beyaz geyiler*. (Koç, 2020, s. 49 = Halep)

“Bazen ‘Suadiyeler neden beyaz giyerler?’ deriz.”

(19) [...] *pakizé dēdî giyalmuşém* (Sherzad Hidayat Aldalawı, 2023, s. 130 = Kifri)

“Pakize ‘geldim.’ dedi.”

Ancak şunu da belirtmek gerekir ki *ki*'li içerik yantümceleri her ne kadar tüm ağız gruplarında sıklıkla kullanılsa da Sağlam ve Buran (2022)'de de belirtildiği üzere diğer gruplara kıyasla Doğu Grubu ağızlarında daha çeşitli eylemlerle kullanılabilir. *ki*'li içerik yantümceleri diğer ağız gruplarında *anla-*, *bak-*, *de-*, *farzet-*, *bil-* gibi sınırlı sayıda eylemle kullanılabilirken Doğu Grubu ağızlarında *haber ver-*, *söyle-*, *gör-*, *kuy-*, *niyet et-*, *kor-* vs. birçok eylemle birlikte kullanılabilir. Dolayısıyla Doğu grubu ağızlarında *ki*'li içerik yantümceleri türce sayısı (token number) bakımından daha geniş bir kullanıma sahiptir.

Batı ve Kuzeydoğu ağızları ile ilgili dikkat çeken bir husus da *ki*'li içerik yantümceleri *de-* eylemi ile kullanıldığında söylem eyleminin tümce sonunda tekrar etme eğilimidir:

(20) *bâ derdi ki gel şu ali'niñ türküsünü ikimiz çaıralım derdi* (Acar, 2012, s. 488 = Kastamonu).

“Bana ‘Gel şu Ali'nin türküsünü ikimiz söyleyelim.’ derdi.”

(21) *toprag gomisyonu geldi dediler ki burayı bi keşfedelim dēdile* (Kemik, 2019, s. 132 = Samsun)

“Toprak komisyonu geldi, ‘Burayı bir keşfedelim.’ dedi.”

(22) *sudan dışarı çıkarınca bize dēi ki, beni öldümén dēdi*. (Özgül, 2020, s. 196 = Ladik)

“Sudan dışarı çıkarınca ‘Bizi öldürmeyin!’ dedi.”

(23) *Nurten dedi ki şeye Kenan Ağbi'ye. Bi tañe buti dedi ayırsayduk dedi* (Bayramın, 2014, s. 146 = Artvin)

“Nurten Kenan Ağabey'e ‘Bir tane butu ayırsaydık.’ dedi.”

(24) *otobüste dedi ki adamun birî arkaden siz dedi bi Turka konuşiyosunuz bi da dedi yabancı dil konuşiyosunuz nedir dedi* (Sarıahmet, 2018, s. 199 = Çamlıhemşin)

“Otobüste adamın biri arkadan ‘Siz bir Türkçe konuşuyorsunuz bir de yabancı dil konuşuyorsunuz. Nedir bu dil?’ dedi.”

Batı ve Kuzeydoğu ağızlarında görülen bu kullanım *de-* eyleminin kullanıldığı doğrudan anlatımın iki parçalı işaretleyicilerle işaretlendiğini göstermektedir (Altun, 2023, s. 901). Batı ve Kuzeydoğu ağızlarında doğrudan alıntılanacak unsurun Farsça biçim-sözdizimine uygun olarak *de- ki* yapısıyla tanıtılmasından sonra *de-* fiilinin Türkçe sözdizimine uygun biçimde tümce sonuna tekrar getirilmesi hibrit bir sözdizim özelliğini ortaya çıkarır. Dolayısıyla Türkiye Türkçesi ağızlarında merkez bölgelerden dil ilişkilerinin daha yoğun olduğu çeper bölgelere gidildikçe *ki*’li içerik yantümcelerinin kullanım alanı genişlemekle birlikte bu kullanımların Hint-Avrupa biçim-sözdizimine daha çok benzediğini söylemek mümkündür.

1.1.2. *Ki*’li İlgili Yantümceleri

İlgili yantümceleri genel bir ifade ile “[b]ir baş adı niteleyen yantümce” (İmer vd., 2011, s. 158) olarak tanımlanır. Baş unsur ile yantümcenin sözcük dizilişi ve yantümce eyleminin bitimli veya bitimsiz olması dil tipolojisine göre farklılık gösterir. Farsçada, Türkçeden farklı olarak, baş unsur ilgili yantümcesinden önce konumlanır ve yantümce eylemi kişi ve zaman ekleri ile çekimlenir. Ayrıca birçok Hint-Avrupa dilinde olduğu gibi Farsçada da baş unsur ile ilgili yantümcesi arasındaki ilişki *ilgi adlı* (relative pronoun) ile sağlanır. *Ki* parçacığı Farsça ilgili yantümcelerinde ilgili adlı görevi üstlenir:

1. Tip: {baş unsur + *ki* + yantümce}

(25) *ketâbi ke ruş-e miz ast gerânbahâ ast*

kitap-bel. ki üst-iz. masa 3.t.ş. koş. pahalı. 3.t.ş. koş.

(O) Kitap ki masanın üstündedir pahalıdır.

“Masanın üstündeki kitap pahalıdır.”

Farsça ilgili yantümceleri (25) numaralı örnekte olduğu gibi baş unsurun (*ketâbi*) hemen ardına gelebileceği gibi ana tümceden sonra da gelebilir. (26) numaralı örnekte *ki*’li sıfat işlevli ilgili yantümcesi yüklem ardı konumunda yer almaktadır. Bu kullanımda *ki*’nin ana tümcedeki hangi unsurla ilgiyi sağladığı tümcenin bağlamından anlaşılır:

2. Tip: {ana tümce + *ki* + yantümce}

(26) *kasi râ mîshenâsid ke dâstân-e do shahr râ khânde bâhad?*

kimse bel. ş.z.-tanı-2.t.ş. ki hikaye-iz. iki şehir bel. oku-s.f. ol-g.z. 3.t.ş.

Birini tanıyor musun ki “İki şehrin Hikâyesi”ni okumuş olsun.

“İki Şehrin Hikâyesi”ni okuyan birini tanıyor musun?”

Farsçada baş unsurun sözcük türü, öbeğin dilbilgisel işlevini belirler. (23) numaralı örnekte olduğu gibi baş unsurun ad olduğu durumlarda ilgili yantümcesinin bulunduğu öbek sıfat (adjective clause) görevi görürken tarz, miktar ve zaman bildiren bir baş unsurun olduğu durumlarda belirteç işleviyle tümcede yer alır:

*Sıfat İşlevli 1. Tip: {baş unsur + *ki* + yantümce}*

(27) *zamâni ke jalase tamâm şod rezâ vâred şod* (Sıfat işlevli)

zaman-bel. ki toplantı tamam ol-g.z. 3.t.ş Rıza varış ol-g.z. 3.t.ş

(O) zaman ki toplantı bitti Rıza ulaştı/vardı.

“Toplantı bitince/biter bitmez Reza geldi.”

Sıfat İşlevli 2. Tip: {ana tümce + ki + yantümce}

(26) *kasî rā mishenāsîd ke dāstān-e do shahr rā khānde bâshad?*

kimse bel. ş.z.-tam-2.t.ş. ki hikaye-iz. iki şehir bel. oku-s.f. ol-g.z. 3.t.ş.

Birini tanıyor musun ki “İki şehrin Hikâyesi”ni okumuş olsun.

“İki Şehrin Hikâyesi’ni okuyan birini tanıyor musun?”

Belirteç İşlevli 1. Tip: {baş unsur + ki + yantümce}

(27) *hamān tour ke be u goftem encām dād*

gibi ki yön. o de-g.z.1.t.ş. yap-g.z. 3tş

Ona nasıl söyledim öyle yaptı.

“Söylediğim gibi yaptı.”

Belirteç İşlevli 2. Tip: {ana tümce + ki + yantümce}

(28) *jalase tamām şod ke rezā vâred şod*

toplantı tamam ol-g.z. 3.t.ş ki Rıza varış ol-g.z. 3.t.ş

Toplantı bitti ki Rıza ulaştı/vardı.

“Toplantı bittiği anda/biter bitmez Rıza geldi/ulaştı/vardı.”

Türkçede ilgi yantümceleri ise bilindiği üzere nitelediği baş unsurun önünde yer alır ve yantümcede sıfat-fiil ekleri ile çekimlenmiş bitimsiz eylemler kullanılır. Türkçede de ilgi yantümcesinin dilbilgisel işlevi baş unsura göre belirlenir.

(29) Dün buraya gelen **adam**

(30) Seni gördüğüm **zaman**

İlgi yantümcesinin baş unsurun hemen ardına geldiği 1. tip ilgi yantümceleri Türkçede Eski Anadolu Türkçesi metinleri ile birlikte sıklıkla kullanılsa da (bk. Bulut, 2006) günümüz Türkiye Türkçesi ölçünlü dilinde sınırlı bir kullanıma sahiptir. Belirsiz soru adılı (*ne, her ne, kim her kim* gibi) ve soru belirteçli (*nasıl, ne zaman* gibi) sınırlı kullanımın dışında 1. tip ilgi yantümceleri ölçünlü dilde tamamen kaybolmuştur:

(31) **Her ne** yaptıysam senin için yaptım.

(32) Bana **nasıl** anlattıysa öyle yaptım.

(31)-(32) tümcelerinin Farsça karşılıklarından en belirgin farkı yantümce eyleminin şart kipinde kullanılmasıdır:

(33) Her kârî (ki) kerdem berat encām dādem.

Her iş-bel. (ki) yap-g.z.1.ş. için-2.t.ş.iy. son ver-g.z.1.ş.

Her işi ki yaptım senin için yaptım.

“Her ne yaptıysam senin için yaptım. / Yaptığım her şeyi senin için yaptım.”

(31a) ?Her ne yaptım senin için yaptım.

(32a) ?Bana nasıl anlattı öyle yaptım.

Christiane Bulut (2006, s. 196) tarihi ve çağdaş Türkçe değişkelerinde ilgi yantümcelerini incelediği çalışmasında Eski Anadolu Türkçesi döneminde şart kipi çekiminin zorunlu olmadığına altını çizer. Dolayısıyla kopyalamanın ilk dönemlerinde kaynak dildeki biçim-sözdizimsel özelliklerin de büyük

oranda kopyalandığını; ancak zamanla bitimli eylem yerine şart çekimli kullanımın günümüz ölçünlü Türkiye Türkçesinde yerleştiğini dile getirmek mümkündür.

Bitimli ilgi yantümcesinin ana tümcenin ardına geldiği 2. tip ilgi yantümcelerini ölçünlü Türkçede sıklıkla görmek mümkündür. Kaynak dilde olduğu gibi ölçünlü Türkçede de *ki*'li yapılar hem sıfat hem de belirteç işlevli öbekler kurar:

(34) Birini tanıyor musun ki İki Şehrin Hikâyesini okumuş olsun? (Sıfat işlevli)

(35) Telefona uzandım ki zil çaldı. (Belirteç işlevli)

1.1.2.1. *Ki*'li İlgi Yantümcelerinin TTA'daki Kullanımı

(34)-(35) tümceleri ile örneklendirilen yantümcenin ana tümcenin ardına geldiği 2. tip ilgi yantümceleri ölçünlü Türkçede olduğu gibi TTA'nın tamamında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu nedenle bu bölümde kimi ağız bölgeleri için daha karakteristik olarak nitelendirilebilecek 1. tip ilgi yantümceleri değerlendirilmiştir.

1. tip ilgi yantümceleri TTA'nın tamamında tespit edilmiştir. Ancak diğer tüm ağız gruplarında soru adill ve belirteçli kısıtlı yapılar mevcutken Kıbrıs Türk ağızları ve Irak Türkmen ağızlarında 1. tip yantümce yapılarının diğer kullanımları da tespit edilmiştir. Christiane Bulut (2006) Irak Türkmen ağızlarında, Akile Arzuhal Çatal ise (2012) Kıbrıs Türk ağızlarında 1. tip İranî ilgi yantümcelerinin aşağıdaki örneklerini sunmaktadır:

(36) *Getti o yera ki ayrındılar* (Bulut, 2006, s. 191)

“Ayrıldıkları yere gittiler.”

(37) *o oğlanakâ ki mämâlkât hâhıydı...* (Bulut, 2006, s. 191)

“Toprak hakkı olan çocuk...”

(38) *Evlere ki oturur ben otururdum da verdim oğluma* (Çatal, 2012, s. 70)

“Yaşadıkları evde ben yaşadım, onlara verdim.”

(39) *[...] zamanı ki kırkardıñ [...] genneri* (Çatal, 2012, s. 70)

“Koyunları kırkığın zaman”

Balkan ağızları, Batı, Kuzeydoğu ve Doğu grubu ağızları ile Suriye Türkmen ağızlarında ölçünlü Türkiye Türkçesine koşut biçimde sadece belirsiz soru adilları ve belirteçlerin baş unsur olduğu ilgi yantümceleri tespit edilmiştir:

(40) *büük torunn nasıl yaptıksa küçää de üle yapman lâzım.* (Ali, 2004, s. 221 = Bulgaristan)

“Büyük torun için nasıl yaptıysak küçük için de öyle yapmak lazım.”

(41) *canın ne zaman isdersa, fındıktan sôra yap, ğışın yap.* (Öztürk, 2009, s. 228 = Kıbrıs)

“Canın ne zaman isterse... Fındıktan sonra yap, kışın yap...”

(42) *Ne yapacasen gotuŗu sataŗduk* (Sarıahmet, 2018, s. 194 = Çamlıhemşin)

“Ne yaptıysak götürüp satardık.”

(43) *nası doyarsoŗ sen de öle doyarşıñ.* (Kemik, 2019, s. 161 = Samsun)

“Biz nasıl doyuyorsak sen de öyle doyersin.”

(44) *ne zaman bu köpeğın çanağına ğan düşerse ben dardayim demeKdir.* (Gülensoy & Buran, 1994, s. 167 = Elâziğ)

“Bu köpeğin kabına ne zaman kan düşerse ben dardayım demektir.”

(45) [...] ne derlerse onu yapar. (Koç, 2020, s. 69 = Halep)

“(Onlar) ne derlerse onu yapar.”

(46) kim desaydı men ‘arab döglém köyü yihardı başlarına (Sherzad Hidayat Aldalawı, 2023, s. 159 = Kifri)

“Kim ‘Ben Arap değilim.’ derse köyü başlarına yıkarlardı.”

Batı grubu ve Suriye Türk ağızlarında görülen soru adlı ve soru belirteci ile kurulan ilgi yantümcelerinin diğer tüm ağız gruplarından farkı yantümce eyleminin ölçünlü Türkiye Türkçesinde olduğu gibi şart kipi ile çekimlenmesidir. Diğer ağız gruplarında ise yantümce eylemi şart kipinde olabileceği gibi bitimli de olabilir. Farsçada yantümce eyleminin sadece bitimli olduğu göz önünde bulundurulduğunda Suriye Türkmen ağızları dışında çeper ağızlarındaki kopyalamanın daha ileri bir seviyede olduğunu söylemek mümkündür:

(47) ne zaman [...] gäecek oldum ben size habar vääcään (Ali, 2004, s. 370 = Bulgaristan)

“Gelecek olduğunda size haber vereceğim.”

(48) şu anda nasıl gördün, aynı öyle (Öztürk, 2009, s. 193 = Kıbrıs)

“Şu anda nasıl gördüysen öyle.”

(49) ne zaman o gubşeleş geldi o zaman butun milletun sayluyi bozuldi. (Sarıahmet, 2018, s. 204 = Çamlıhemşin)

“Gübreler geldiği zaman/geldiğinden beri milletin sağlığı bozuldu.”

(50) isTanbule nasıl yağmur yağdı, öle yağmur yağirdi (Gökçür, 2012, s. 456 = Van)

“İstanbul’a nasıl yağmur yağdıysa (buraya da) öyle yağıyordu.”

(51) kim damçı ıstırdı geceden diyardılar özine (Sherzad Hidayat Aldalawı, 2023, s. 163 = Kifri)

“Kim evi için (onu) isterse kendisine geceden söylerlerdi.”

Astrid Menz’in (2002) Erzurum ili ağızlarında tespit ettiği ve çalışmada kullanılan veri setinde Doğu grubu ve Balkan Türk ağızlarında yaygın bir biçimde rastladığımız soru belirteci *nasıl* ile kurulan zaman ifadeli 1. tip yantümce kurulumu dikkate değerdir. (48)-(50) örneklerinde de görüldüğü üzere soru belirteci olarak kullanılan *nasıl*’ın tarz bildiren yantümceler kurduğu örnekler birçok Türkçe değişkesinde görülmektedir. Ancak Doğu grubu ve Balkan ağızlarında tespit edilen aşağıdaki örneklerde yantümceler tarz değil zaman ifadeli *Ki* bu kullanımında seçimidir:

(52) Oylan nasi duyurse ayliyer. (Menz, 2002, s. 208 = Erzurum).

“Çocuk (bunu) duyar duymaz ağlıyor.”

(53) *nasıl bi az açılar. ğurt giri içeriye, bunnari yuti* (Gökçür, 2012, s. 333 = Van)

“(Onlar kapıyı) biraz açar açmaz kurt içeriye girip bunları yiyor.”

(54) *nasıl bana bi tene vurdi benim burnum bele yarıldı* (Gökçür, 2012, s. 335 = Van)

“Bana bir tane vurur vurmaz burnum böylece yarıldı.”

(55) *nasıl tanıştık o_ıdi komşim bir akrabamdı benim* (Yıldız Yalçındağ, 2022, s. 110 = Üsküp)

“Tanıştığımızda komşun oydu, tek akrabamdı benim.”

Elâzığ ve Kars ili ağızlarında zaman ifadeli *nasıl ki* yapısının şart çekimli kullanımları da görülmektedir.

(56) *nasıl ki gelürse hama şah İsmail tuti havaya ati* (Gülensoy & Buran, 1994, s. 137 = Elâzığ)

“Geldiği gibi/gelir gelmez Şah İsmail (bunu) tutup havaya atıyor.”

(57) *nasıl ki kesise her parçası odanın bi köşasına uçı.* (Gülensoy & Buran, 1994, s. 199 = Elâzığ)

“(Kafasını) keser kesmez/kesmesiyle birlikte her bir parçası odanın bir köşesine dağılıyor.”

Suriye Türkmen ağızlarında zaman ifadeli bu yapının *nece* sözcüğüyle kurulan bir örneği tespit edilmiştir. *Nece* sözcüğü Balkan ve Doğu grubu ağızlarında da *nasıl*’ın bir alternatifi olarak kullanılmaktadır:

(58) *neÇe geldi türkiyenin sınırına hanceriye Kamp yaptı.* (Koç, 2020, s. 57 = Halep)

“(O göreve) gelir gelmez Türkiye’nin sınırına, Haceri’ye, kamp kurdu.”

(59) *Nece ki bu değirmen taşını fırladı Mehemed çekilip dala* (Ercilasun, 2002, s. 281 = Kars)

“Bu değirmen taşını atar atmaz Muhammet kenara çekilmiş.”

(60) *bu içi celin nice oldurmuş ellerini, nice ne yemişlar hep furdalar düçülmiş ellerinden.* (Yusuf, 1974, s. 125’ten akt. Günşen, 2010, s. 483 = Prizren)

“Bu iki gelin ellerini kaldırıncı yedikleri bütün kırntılar ellerinden dökülmüş.”

Nasıl (ki) ile kurulan zaman ifadeli yantümcelerle ilgili belirtilmesi gereken bir başka husus bu yapının Farsçada görülmemesidir. Farsça eşdeğer sözcükler *çetour* (چطور) ve *çegune* (چگونه) zaman ifadeli yantümce değil tarz ifadeli yantümceler için kullanılmaktadır. Dolayısıyla zaman ifadeli *nasıl (ki)* yapısı tipolojik açıdan Hint-Avrupa dillerine uygun olsa da yapının Farsçadan kopyalandığı konusunda şüphe uyandırmaktadır.

Nasıl ki yapısının zaman ifadeli yantümce kullanımının Farsçada görülmemesi ağız bölgelerindeki diğer olası ilişki dillerinin incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim Doğu grubu ağızları için potansiyel ilişki dillerinden Kurmanççada *nasıl (ki)* yapıları zaman ifadeli yantümceler kurabilmektedir. *Ki* bu kullanımında Kurmanççada da seçimlidir:

(61) Wî çawa (ku) hat mal zarok-ên xwe hembêz kir.

Onasıl (ki) gel-g.z.3.t.ş. ev çocuk-i.3.t.ş. kendi kucak et-g.z.3.t.ş.

O nasıl (ki) eve geldi, çocuklarını kucakladı.

“O eve gelir gelmez çocuklarını kucakladı.”

Yine Yıldız Yalçındağ (2022, s. 110) Üsküp Türk ağızlarında tespit ettiği *nasıl* ile kurulan zaman ifadeli yantümcelelerin Makendoncada *kako* “nasıl” ve Arnavutçada *si* “nasıl” ile oluşturulduğunu dile getirmektedir.

Yine de bu yapının kaynağı hakkında kesin bir şey söylemek için daha ayrıntılı incelemeler gerekmektedir. Nitekim Kirchner’in (2006) de belirttiği gibi Eski Türkçe *qaltı* “nasıl” sözcüğünün zaman ifadeli yantümcelerle kullanımı Eski Uygur Türkçesinde de mevcuttur (62). Clauson da (1972, s. 618) *qaltı* sözcüğünün “nasıl” anlamının yanında “ne zaman” anlamında da kullanıldığını kaydetmektedir. Dolayısıyla *nasıl* sözcüğünün bahsi geçen dillerden yapılan bir kopyalama mı yoksa Eski Uygur Türkçesindeki *qaltı* sözcüğünün günümüz Türkçesine çevrilmiş biçimi mi olduğu sorusu izah gerektirmektedir.

(62) *Qalti man ögsüz bolup sizlärni bilmâz boltuqta üzüksüz ud qoyn ... kalip*

nasıl ben bilişsiz olup sizleri bilmez olunca durmaksızın sığır koyun geldi

“Ben baygınken ve artık sizi algılamazken, sığırlar ve koyunlar sürekli geldi.” (Schultz, 1978, s. 60’tan akt. Kirschenr, 2006, s. 159)

Dolayısıyla zaman ifadeli *nasıl (ki)* yantümcelerinin tipolojik olarak Türkçeye aykırı bir kullanım olduğu ve dolayısıyla bir kopyalama olduğu görülse de kopyalamanın kaynağının tespiti detaylı bir incelemeyi gerekli kılmaktadır. Böylesi bir çalışma artzamanlı bir inceleme gerektirdiğinden ve tarihî (Soğdça vb.) ve çağdaş (Makedonca, Arnavutça vb.) potansiyel ilişki dillerini kapsadığından bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır.

1.1.3. Belirteç Bağlacı Olarak *Ki*

ki’li yantümcelerinin Farsçadaki en yaygın işlevlerinden biri belirteç işlevli yapılar kurmasıdır. Bu kullanımlarında *ki*’li yantümceler tıpkı 2. tip sıfat işlevli yantümceler gibi ana tümcenin ardına gelerek ana eylemin belirttiği işin amacını/sebebinin ifade edebilir ya da onları tarz, miktar ve zaman bakımından niteleyebilirler: *Āmadam ke toṃā rā bebinam* “Geldim ki sizi göreyim/Sizi görmeye geldim”. *ki*’nin 2. tip yantümcelerde belirteç olarak kullanımı hem ölçünlü Türkiye Türkçesinde hem de TTA’da alanyazında etraflıca ele alınmış bir konu olduğundan burada *ki*’nin zaman ifadeli iki özel kullanımı üzerinde durulacaktır.

Zaman ifadeli belirteç kurulumu Farsçada 3 yolla gerçekleşir: Bunlardan ilk ikisi bir önceki bölümde de örneklendirildiği üzere zaman ifadeli bir baş unsurun *ki*’li ilgi yantümcesi ile nitelendiği (1. tip) ve zaman ifadeli yantümcenin ana tümcenin önünde yer aldığı (2. tip) kurulumlardır:

1. Tip: {baş unsur + *ki* + yantümce}

(25) zamāni ke jalase tamām şod rezā vāred şod (Sıfat işlevli)

zaman-bel. ki toplantı tamam ol-g.z. 3.t.ş Rıza varış ol-g.z. 3.t.ş

(O) zaman ki toplantı bitti Rıza ulaştı/vardı.

“Toplantı bitince/biter bitmez Reza geldi.”

2. Tip: {ana tümce + *ki* + yantümce}

(27) jalase tamām şod ke rezā vāred şod

toplantı tamam ol-g.z. 3.t.ş ki Rıza varış ol-g.z. 3.t.ş

Toplantı bitti ki Rıza ulaştı/vardı.

“Toplantı bittiği anda/biter bitmez Rıza geldi/ulaştı/vardı.”

Bunların dışında daha çok konuşma diline özgü olan, *ki*’nin zaman ifadeli belirteç oluşturduğu bir yapı daha vardır. *Ki* bu kullanımında ilk tümcenin herhangi bir unsurunun ardına gelerek bulunduğu tümcenin zaman ifadeli bir yantümce olarak kullanılmasını sağlar:

3. Tip: {X + *ki*}

(63a) ali ke maşq-aş tamām şod baran şoru' şod

Ali ki ödev-i. 3.t.ş tamam ol-g.z. 3.t.ş yağmur başlamak ol-g.z. 3.t.ş

Ali ki ödevini bitirdi yağmur başladı.

(63b) ali maşq-aş ke tamām şod baran şoru' şod

Ali ödev-i. 3.t.ş ki tamam ol-g.z. 3.t.ş yağmur başlamak ol-g.z. 3.t.ş

Ali ödevini ki bitirdi yağmur başladı.

(63c) ali maşq-aş. tamām ke. şod baran şoru' şod

Ali. ödev-i. 3.t.ş. tamam ki ol-g.z. 3.t.ş yağmur başlamak ol-g.z. 3.t.ş
 Ali ödevini tamam ki etti (bitirdi) yağmur başladı. (Rahimian, 1999, s. 144)
 “Ali ödevini bitirir bitirmez/bitirdiğinde yağmur başladı.”

(63a)-(63c) tümceleri aynı anlamı ifade etmektedir. *ki*'nin bu örneklerdeki dizilişi konuşurun hangi unsuru vurgulamak istediğine bağlı olarak değişmektedir (Rahimian, 1999, s. 144). Sözcük dizilişi bakımından sahip olduğu bu esnekliğiyle *ki* odak işaretleyicisi olarak da kullanılmaktadır (bk. 1.1.4). Bu durumda *ki*'nin işlevi tümce bağlamıyla tespit edilir.

1.1.3.1. *Ki*'li Belirteç Bağlaçlarının TTA'daki Kullanımı

3. tip zaman ifadeli belirteç kurulumu ölçünlü Türkiye Türkçesinde kullanılmamaktadır. TTA ile ilgili yapılan taramada bu kurulumun Kıbrıs Türk ağızları, Doğu grubu ağızları ve Irak Türkmen ağızlarında yaygın olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

(64) Ondan ki geldim Güney'den da oturdum çocuğlarım öyle gücük da evlendirdim da şey ettim. (Çatal, 2012, s. 70 = Kıbrıs)

“Oradan (Güney'den) geldiğimde çocuklarım küçüktü, ondan sonra (onları) evlendirdim.”

(65) O dereye ki enerdik rahmettik babamla da şey ederdik hayvavnnarı da ikardık (Çatal, 2012, s. 69 = Kıbrıs)

“O dereye indiğimizde, rahmetli babamla hayvanları yıkardık.”

(66) Ahşam namazi ki oldi, araba götüdi, Beni de barabar götüdiler (Ercilasun, 2002, s. 241 = Kars)

“Akşam namazı olunca/vakti geldiğinde araba (onu) götürdü. Beni de (onunla) birlikte götürdüler.”

(67) Eve ki götürdüm; dedi ki «ne edah ki ecebe» [...] (Ercilasun, 2002, s. 234 = Kars)

“Eve götürdüğümde ‘Ne yapsak ki acaba’ dedi.”

(68) Oğlan ki qâpı sa:si eşitti verdi fiza:hi. (Bulut, 2007, s. 191)

“Çocuk kapı sesini işitir işitmez ağladı.”

Balkan Türk ağızları ile Suriye Türkmen ağızlarında 3. tip zaman ifadeli belirteç yapılarının örneğine rastlanmamıştır. Turgut Günay (1978) Rize ili ağızlarından verdiği aşağıdaki örneklerle bu yapının Kuzeydoğu grubu ağızlarında da kullanıldığını kaydetmektedir:

(69) Onlar ki buriya G'aldiler olar olardan biraz kotilär. (Günay, 1978)

“Onlar buraya geldiklerinde onlardan biraz korktular.”

(70) Ruslar ki gelmiş bizim bu yuxari peneskirt gaşmeş tebe. (Günay, 1978)

“Ruslar geldiklerinde Yukarı Peneskirt'teki insanlar kaçmış tabii.”

1.1.4. Odak İşaretleyicisi Olarak *Ki*

Bilindiği üzere Türkçe, tümcedeki odağın hangi unsorda olduğunu işaretlemek için farklı yöntemler kullanmaktadır. Bunlardan ilki vurgudur. Tümcedeki bir unsur diğer unsurlardan farklı vurgulandığında tümcede odak konumuna yükselir: *BEN sinemaya gidiyorum*. Aynı işlev odağa alınacak unsurun dizilişini değiştirerek yüklem önüne taşınması yoluyla da elde edilebilir: *Sinemaya ben gidiyorum*. Bir diğer yol ise tümcede odağa alınacak unsurun *ise* veya *de* parçacığı ile birlikte kullanılmasıdır. *Ben ise/de sinemaya gidiyorum*. Türkçenin tarihi ve çağdaş değişmelerinde odak

işaretleyicisi olarak birçok biçimbirim kullanılsa da ölçünlü Türkiye Türkçesinde bu biçimbirimlerin hemen hepsi kullanımdan düşmüştür.⁷

Çalkalama ve vurgu Farsçada da odağa alınmak istenen unsur için kullanılan yöntemlerdir. Ancak Farsçada odak işaretleyicisi olarak *ki* parçacığı da kullanılır (Rahimian, 1999, s. 146):

(71a) man ke bā şoma be sinamā ne-mi-ây-am (Rahimian, 1999, s. 146)

Ben ki birl. siz yön. sinema olms.-ş.z.-gel-1.t.ş

Ben ki sizinle sinemaya gelmiyorum.

“Ben ise sizinle sinemaya gelmiyorum.”

(71b) man bā şoma ke be sinamā ne-mi-ây-am (Rahimian, 1999, s. 146)

Ben birl. siz ki yön. sinema olms.-ş.z.-gel-1.t.ş

Ben sizinle ki sinemaya gelmiyorum.

“Ben SİZİNLE sinemaya gelmiyorum (onlarla gidiyorum).”

(71c) man bā şoma be sinamā ke ne-mi-ây-am (Rahimian, 1999, s. 146)

Ben birl. siz yön. sinema ki olms.-ş.z.-gel-1.t.ş

Ben sizinle sinemaya ki gelmiyorum.

“Ben sizinle SİNEMAYA gelmiyorum” veya

“Ben kesinlikle sinemaya gelmiyorum.”⁸

Ki'nin ölçünlü Türkçede odak işaretleyicisi olarak kullanımı sınırlıdır. Odak işaretleyicisi olarak genellikle edebi dilde tanıklanan *ki*, bu kullanımında sözdizimsel olarak esnek değildir. Odak işaretleyicisi olarak *ki* parçacığı “Biz ki ustasınız vatan sevmenin...”, “Onlar ki toprakta karınca, suda balık, havada kuş kadar çokturlar...” örneklerinde görüldüğü üzere tümcede öznenin odağa alındığı durumlarda karşımıza çıkar. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere Farsçada *ki* parçacığı bu işlevle kullanıldığında sözdizimsel olarak esnektir. *Ki*, (71a) örneğinde özne, (72b) örneğinde belirteç, (73c) örneğinde ise dolaylı tümleç görevindeki unsuru odağa alır.

1.1.4.1. *Ki*'nin Odak İşaretleyicisi Olarak TTA'daki Kullanımı

Ki'nin odak işaretleyicisi olarak TTA'da kullanımı birçok ağız grubu için sınırlıdır. *Ki* bu kullanımıyla taradığımız veri setinde Balkan, Kıbrıs ve Kuzeydoğu ağızlarında tanıklanmamış olup Batı grubu ağızlarından Kahramanmaraş ili ağızlarında sadece bir örnekte tespit edilmiştir. Bu da *ki*'nin odak işaretleme işlevi ile daha çok edebi dilde kullanıldığına dair tespiti doğrular niteliktedir. *Ki* tespit ettiğimiz örnekte de ölçünlü Türkçede olduğu gibi özne unsurunu odağa taşımaktadır

(72) ulan yavrım niniyecin ki bu yaşda lan. utanmiin mi lan? (Kirik, 2011, s. 276)

“Ulan yavrum! Ninen ki bu yaşta lan, utanmıyor musun lan?”

⁷ Eski Türkçede *ok* ve *kök* parçacıklarının odak işaretleyicisi olarak kullanıldığı bilinmektedir (Tekin, 1968, s. 172). Günümüz Türk lehçelerinde de *gana*, *la* gibi parçacıklar odak işaretleyicisi olarak kullanılmaktadır (bkz. Yakup, 2016).

⁸ Rahimian (1999, s. 147)'a göre *ki* parçacığının tümce sonunda kullanıldığı ve tümcenin tamamının vurgulandığı bir kullanımı da mevcuttur:

man bā şoma be sinamā ne-mi-ây-am ke (Rahimian, 1999, s. 146)

Ben birl. siz yön. sinema olms.-ş.z.-gel-1.t.ş ki

Türkçeye “Ben sizinle sinemaya gelmiyorum ki.” olarak tercüme edilebilecek bu kullanım E.T. *erki*'den gelen Türkçe kökenli *ki* parçacığının kullanımına oldukça benzerdir. Bu kullanımın Türkçeden Farsçaya yapılan bir kopyalama olup olmadığı konusunu ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ki'nin odak işaretleyicisi olarak kullanımı Doğu grubu ağızlarında yaygın biçimde karşımıza çıkmaktadır.

(73) sen ki tek dişin elim ayağım yara oli sen on üç yaşındaki ğarı ğoynan gireceK elin yara olmya (Gülensoy & Buran, 1994, s. 133 = Elâzığ)

“Sen ki dişim, elim, ayağım yara olur (diyorsun), on üç yaşındaki kız koynuna girecek eli ayağı yara olmayasica!”

(74) Otudum. Birez ki raatlandım, dedim ki «ağaca çıhım ki beni ağı yiyer bunda.» (Ercilasun, 2002, s. 227 = Kars)

“Oturdum, birazcık rahatladım, dedim ki “Ağaca çıkayım, yoksa beni ağı yer beni burada.”

(75) Orda artuh bunnari ki dutiyiller; [...] bunnara diyiller ki «siz burdan kimi tanırsız?» (Ercilasun, 2002, s. 232 = Kars)

“Orda artık bunları yakahyorlar (ve) diyorlar ki ‘Siz buran kimi tanırsınız?’”

(76) buna ki sordiler de diyemediler [...] (Ercilasun, 2002, s. 233 = Kars)

“Buna da sordular da diyemediler ...”

(77) Ermeni ki geldi oriya ki çıhdi, (Ercilasun, 2002, s. 242 = Kars)

“Ermeni geldi (ve) oraya çıktı.”

Doğu grubu ağızlarının diğer ağız gruplarından ayıran asıl nokta ise *ki*'nin Farsçadaki kullanıma koşut biçimde sözdizimsel olarak esnek olmasıdır. (73)-(77) örneklerinde de görüldüğü üzere *ki* öznenin dışında tümcenin diğer unsurlarını da odağa taşıyabilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Farsça kökenli *ki* parçacığının TTA'daki işlevleri ele alınmıştır. *ki*'nin Farsçadaki işlevleri 3 ana başlık altında toplanmış ve her bir işlevin hangi ağız bölgelerinde kullanıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. *ki*'nin yantümce bağlacı olarak kullanımı içerik yantümceleri ve ilgi yantümceleri olarak ikiye ayrılmış ve *ki*'nin içerik yantümcelerindeki kullanımı tüm ağız bölgelerinde tespit edilmiştir. Sağlam & Buran (2020)'deki tespitlere koşut olarak Doğu grubu ağızlarında diğer ağız gruplarına kıyasla *ki*'nin içerik yantümce bağlacı olarak kullanımının daha fazla sayıda eylemle kullanılabildiği görülmüştür.

Çalışmada *ki*'nin ilgi yantümcesi olarak kullanıldığı yapılar iki başlık altında incelenmiş ve TTA'da 1. tip *ki*'li ilgi yantümce kullanımının bazı özel yapılar (soru adılı ve soru belirteci) dışında sınırlı olduğu görülmüştür. Kıbrıs Türk ağızları ve Irak Türkmen ağızları 1. tip ilgi yantümcelerini diğer sözcük türleri ile kullanması bakımından hem ölçünlü Türkiye Türkçesinden hem de diğer ağız gruplarından ayrılmaktadır. Ölçünlü Türkiye Türkçesi ve TTA'da tarz ifadeli belirteç işlevi gören 1. tip ilgi yantümcesi kuran *nasıl/neçe (ki)* yapısının Balkan ve Doğu grubu ağızlarında zaman ifadeli belirteç kurulumunda kullanılması ilgi çekicidir. Benzer bir kurulum olan zaman ifadeli *neçe ki* yapısı çalışmada kullanılan veri setinde Suriye Türkmen ağızlarında bir örnekte tespit edilmiştir.

ki'nin zaman ifadeli belirteç kurduğu 3. tip kullanımları Kıbrıs, Kuzeydoğu, Doğu grubu ve Irak Türkmen ağızlarında tespit edilmiştir. Bu dört ağız bölgesi daha çok Farsça konuşma dilinde kullanılan özel bir yapıyı kullanması bakımından Balkan, Suriye ve Batı grubu ağızlarından ayrılmaktadır.

ki'nin odak işaretleyicisi olarak kullanımı Doğu grubu ağızlarının dışında sınırlıdır. Ölçünlü Türkçede genel olarak edebi dilde özne unsurunu odağa alan *ki*'nin Doğu grubu ağızlarında tümcedeki diğer

unsurları da odağa aldığı örnekler Farsçanın Doğu grubu ağızlarındaki etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

Coğrafi yakınlık ile dil ilişkileri arasındaki doğru orantı dikkate alındığında böylesi bir çalışmada coğrafi olarak yakın olan ağız bölgelerinde dil özelliklerinin kaynak dile daha koşut sonuçlar vermesi ve dolayısıyla *ki*'nin işlevleri ve kullanım sıklığı bakımından Farsçaya benzer kullanımlarının TTA'da batıdan doğuya doğru gittikçe artması beklenirdi. Ancak *de-* eylemi üzerinden örneklendirdiğimiz *ki*'nin yantümce bağlacı olarak Kıbrıs Türk ağızlarında ve Balkan ağızlarında Doğu grubu ağızlarındaki gibi doğrudan anlatımın tek işaretleyici ile sağlandığı kullanılması; Kıbrıs ve Balkan ağızlarında soru adlı ve belirteci ile kurulan 1. tip ilgi yantümcelerinde bitimli eylem kullanılması ve Kıbrıs Türk ağızlarında diğer ağız gruplarından sadece Irak Türkmen ağızlarında görülen 1. tip ilgi yantümcelerinin bulunması böylesi bir genellemeye aykırı durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ki parçacığının kullanımı özelinde bu çalışmadan çıkan asıl sonuç merkez ağızlardan (Batı grubu ağızları merkez olarak düşünüldüğünde) çeper ağızlara doğru gidildikçe Farsça dil özelliklerinin artmasıdır. Ancak bu kullanımların Farsçanın doğrudan etkisine bağlamamak gerekir. Nitekim belirtilen kullanımlar Farsçaya özgü kullanımlar değildir. Birçok Hint-Avrupa dilinin Farsçaya benzer biçimde ilgi yantümcelerinde ilgi adlı kullandığı ve doğrudan alıntılı söylem eylemlerinde tek parçalı işaretleyiciler kullandığı bilinmektedir. Dil ilişkileri kaynaklı benzer kullanımları birçok Türkçe değişkesinde gözlemlemek mümkündür. Örneğin Astrid Menz (2007) Gagauz Türkçesinde *ani* (= TT. *hani*) ve *angı* (= TT. *hangı*) sözcüklerinin sırasıyla içerik ve ilgi yantümcelerinde ilgi adlı olarak sıkça kullanıldığını ve yantümcelerinin Hint-Avrupa tipolojisine uygunluk gösterdiğini belirtmektedir: Gag. *adam angısı geler* “gelen adam” (Menz, 2007, s. 165); Gag. *Yesap alerler ani altında maşinanın asılı bu yavru kaldı* “Arabının altında bir çocuğun asılı kaldığını anladılar.” (Menz, 2007, s. 164). Dolayısıyla Balkan ve Kıbrıs Türk ağızlarında görülen *ki*'li kullanımları sadece Farsçanın etkisine bağlamak yanlış olacaktır. Bu ağızların biçimsözdizimsel olarak ilişkide oldukları Arnavutça, Makedonca, Rumca gibi Hint-Avrupa dillerini örneksediği ve benzer yapıları kurmak için Türkçede hazır olarak bulduğu Farsça kökenli *ki* parçacığını kullandığını söylemek mümkündür.

Çalışmada ortaya çıkan bazı kullanımlar daha detaylı incelemelerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki Doğu grubu ağızlarında görülen *nasıl/neçe (ki)* ile kurulan zaman ifadeli belirteçlerdir. Önbaşı (head-initial) olması dolayısıyla Türkçenin tipolojisine aykırı bir yapıya sahip olan kullanımın Hint-Avrupa menşeli dillerden bir kopyalama olduğunu göstermektedir. Nitekim Balkan Türk ağızlarında görülen *nece* ile kurulan aynı işlevdeki yapı Arnavutça ve Makedoncada da kullanılmaktadır. Ancak Doğu grubu ağızlarında Balkan dillerinden ileri seviyede bir kopyalamanın olması olası görünmemektedir. Bu yapının Kurmanççada da olması İrani dillerden yapılan bir kopyalama olduğuna işaret etse de aynı yapının Eski Uygur Türkçesinde *qaltı* sözcüğüyle tanımlanmış olması kopyalamanın kaynağının tespiti için İrani diller ile olan tarihsel dil ilişkilerini göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir.

Daha çok Farsça konuşma dilinde kullanılan 3. tip zaman ifadeli belirteç kullanımlarının (bkz. 61a-61c) Kıbrıs Türk ağızlarında görülmesi Farsça ile yoğun dil ilişkilerinin beklenmeyeceği bir dil sahasında biçimsözdizimsel kopyalamanın varlığına işaret etmektedir. Günümüz ölçünlü Türkçesinde bu kullanımın yer almaması ve Kıbrıs Türkçesinin 16. yüzyıl itibarıyla adaya yapılan göçlerle (bkz. Özmen, 2018) şekillenmesi 3. tip zaman ifadeli belirteç yapılarının TTA'nın tarihî devirlerinde de bulunduğu işaret etmektedir.

Kaynakça

- Acar, E. (2012). *Kastamonu ve Yöresi Ağızları*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Aghaei, B. (2006). *The Syntax of ke-Clause and Clausal Extraposition in Modern Persian*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Texas at Austin Üniversitesi.
- Akkuş, M. (2019). Doğu Anadolu Bölgesi Ağızları ve Azerbaycan Türkçesi Ağızlarında Altsıralama Yapılarının Alansal Yayılımı Üzerine Kullanım Tabanlı Dil Bilimsel Bir Değerlendirme. *V. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri* (7-8 Kasım 2019 Adana). TDK Yayınları.
- Alışova Demirdağ, E. (2023). Kıbrıs Türk Ağızlarında Birleşik Cümle Yapıları Üzerine. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11 (37), 279-297.
- Ali, N. (2004). *Bulgaristan-Kırcali Bölgesi Türk Ağızları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi
- Altun, H. O. (2023). Orhun Yazıtlarında Doğrudan Anlatım Yapıları. *Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Süer Eker: Çağdaş Türkolojinin İzinde*. 897-918.
- Bayramın, N. (2014). *Artvin İli Arhavi İlçesi Derecik Köyü Ağızı (İnceleme-Metinler ve Söz Varlığı)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Bulut, C. (2006). Syntactic traces of Turkic-Iranian contiguity. An areal survey of language contact-induced shift in patterns of relativization. *Turkic-Iranian Contact Areas: Historical and Linguistic Aspects* (ed. Lars Johanson & Christiane Bulut). Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 165-208.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. Oxford University Press.
- Csató, É. Á. & Johanson, L. (2021) On the Grammaticalization of Two Types of *ki* in Turkic. *Türkiyat Mecmuası-Journal of Turkology* 31, 1-14.
- Csató, Éva Á. (2000). Some Syntactic Variation in Turkish Dialects. *Türkçe'nin Ağızları Çalıştayı Bildirileri*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 81-85.
- Çelebi, N. (2010). *Kıbrıs Türk Ağızında Dil İlişkileri İzleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Çağatay, S. (1963). "Türkçede *ki*<erki". *TDAY Belleten*, 11, 245- 250.
- Çakır, A. (2018). *İzmir İli Ödemiş-Kiraz-Beydağ İlçesi Ağızları (Dil İncelemesi-Metinler-Sözlük)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Çatal, A. A. (2012). *Kıbrıs Türk Ağızları (Balalan, Mehmetçik, Paşaköy, Hamitköy, Gazimağusa; Görneç, Kalavaç, Yeniceköy, Gaziköy, Gönyeli; Bostancı)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Demirtaş, A. (2015). "Şüphe" ve "Tereddüt" Bildiren "ki" Edatının Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Kullanımı Üzerine. *7. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri* (ed. Ahmet Buran, Ercan Alkaya, Fatih Özek, Süleyman Kaan Yalçın), Fırat Üniversitesi Basımevi. 517-532.
- Ercilasun, A. B. (2002). *Kars İli Ağızları: Ses Bilgisi*. TDK Yayınları.
- Gökçür, E. (2012). *Van Gölü Havzası Ağızları*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi
- Gülensoy, T. & Buran, A. (1994). *Elazığ Yöresi Ağızlarından Derlemeler*. TDK Yayınları.
- Günay, T. (1978). *Rize İli Ağızları*. Kültür Bakanlığı MFAD Yayınları.
- Günşen, A. (2010). Rumeli Ağızlarının Söz Dizimi Üzerine-I (Makedonya ve Kosova Türk Ağızları Örneği). *Turkish Studies*, 5(1), 462-494.
- İmer, Kâmile; Kocaman, Ahmet & Özsoy, Sumru (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- Johanson, L. (2002). Contact-induced change in a code-copying framework. *Language Change: The Interplay of Internal, External and Extra-Linguistic Factors*, Mari C. Jones and Edith Esch (edit.), Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 285-314.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. TDK Yayınları.
- Kemik, F. (2019). *Samsun (Alaçam) Ağzı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Kirchner, M. (2006). Same source—different paths. Remarks on temporal clauses in Turkish, Azerbaijani and Persian. *Turkic-Iranian Contact Areas: Historical and Linguistic Aspects* (ed. Lars Johanson & Christiane Bulut). Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 158-164.
- Kirik, E. (2011). *Kahramanmaraş Merkez İlçe Ağzı (Ses Bilgisi, Metinler)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi
- Korkmaz, Z. (2015). Türkiye Türkçesinin ki Bağlacı ile ki Şüphe Edatı Arasındaki Yapı ve Görev Ayrılığı. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar-I*, 620-624. TDK Yayınları
- Menz, A. (2002) The dialects of Erzurum: Some remarks on adverbial clauses. *Turkic Languages* 6, 199-214.
- Menz, A. (2007). Gagavuzcanın Söz Dizimi ve Dil İlişkisi. *Gagavuz Türkçesi Araştırmaları Bilgi Şöleni* (27-29 Aralık 2009 Ankara), 161-168. TDK Yay.
- Öçalan, M. (2004). *Sakarya İli Ağızları*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi
- Özgül, A. G. (2020). *Ladik (Samsun) Ağzı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
- Özmen, S. (2018). Kıbrıs Türklerinin Kökeni ve Sosyo-Kültürel Özellikleri. *Kıbrıs Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, (2)3, 21-33.
- Öztürk, R. (2009). *Kıbrıs Konuşuyor: Kıbrıs Üzerine İncelemeler*. Kesit Yayınları
- Rahimian, J. (1999). Obligatory, Optional and Contrastive Occurences of ke in Modern Persian. *Linguistica Atlantica* (21), 137-151.
- Sağlam, B. & Buran, A. (2020). Doğu Grubu Ağızlarında Eylemlerin Söz Dizimsel İstem Farklılıkları. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi* (6)1, 287-315.
- Sariahmet, E. (2018). *Rize Çamlıhemşin Ağzı*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Tekin, T. (1968). *A grammar of Orkhon Turkic*. Indiana University.
- Yakup, A. (2016). Focus in Turkish and Uyghur: A preliminary report on an ongoing contrastive investigation. *Turkic Languages* (20)1, 113-131. (çev. Gülşah Tuğlacı & Emre Çetinkaya). Türkçe ve Uygurcada Odak: Sürmekte Olan Karşılaştırmalı Bir Çalışmanın Ön Raporu. *Turkic Linguistics and Philology* 2(1), 33-51.
- Yıldız Yalçındağ, E. (2022). Üsküp Türk Ağızlarında Cümle Bilgisi. *Türkoloji* (111), 93-115.
- Yousef, S. (2018). *Persian: A Comprehensive Grammar*. Routledge.

12. Gül Yetiştiren Adam'da Söz Varlığı¹

Bilal UYSAL²

Sevgi KARAKAYA³

APA: Uysal, B. & Karakaya, S. (2024). Gül Yetiştiren Adam'da Söz Varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 224-237. DOI: 10.29000/rumelide.1439604.

Öz

Genel tabirle bir dile ait sözler bütünü olan söz varlığı, özel olarak bir dilin ve o dili konuşan toplumun duygu ve düşünce evrenini yansıtmaktadır. Bu sebeple toplumun kullanımındaki her türlü deyim, atasözü, ikileme, kalıplaşmış söz vb. unsurların dilin söz varlığı kapsamında değerlendirilmesi gerekir. Söz unsurlarının oluşumu dikkate alındığında, dili kullanan her bireyin kendi duygu ve düşünce dünyasından hareket ettiği, bu nedenle her yazar veya şairin özgün bir üsluba sahip olduğu görülmektedir. Şair ve yazarlar sahip oldukları söz varlığına göre dili işleyip şekillendirirler. Edebî eserler de bu işleyiş neticesinde ortaya çıkar. Zengin bir söz varlığına ve geniş anlatım imkânlarına sahip olan Türkçenin de bu özelliklerini koruyup saklamada edebî eserlerin önemi büyüktür. Bu çalışmada Rasim Özdenören'in *Gül Yetiştiren Adam* adlı eserindeki söz varlığı unsurlarını tespit etmek ve bu tespit üzerinden yazarın dili ve üslubuna yönelik çıkarımlarda bulunmak hedeflenmiştir. Hedef doğrultusunda yazarın dili nasıl kullandığı, hangi söz varlığı unsurlarından ne oranda yararlandığı tespit edilmiştir. Nitel araştırma yönteminden faydalanılan çalışmada söz varlığı sekiz başlıkta (atasözü, deyim, ikileme, kalıplaşmış söz, ilişki sözleri, terim, argo ve yöresel kullanımlar) ele alınmıştır. Eserden 328 deyim, 140 tekrar öbeği, 68 ilişki sözleri, 148 terim, 40 yöresel sözcük, 35 argo kullanım ve birer de atasözü ve kalıplaşmış söz tespit edilmiştir. Bu da eserin dilimizin anlatım imkânlarının çeşitliliğini gösteren pek çok söz unsuru içerdiğini ve bu söz unsurlarının yazarın düşünce evreninden izler taşıdığını göstermektedir. Yapılan bu tespitler yeni yapılacak söz varlığı çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu yönüyle eserin okuyucuların sözcük hazinelerinin geliştirilmesine, değerlerimizin ve kültürümüzün aktarılmasına katkı sağlayacağı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rasim Özdenören, Türkçe, *Gül Yetiştiren Adam*, dil, söz varlığı, üslup

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale Sevgi KARAKAYA'nın Dr. Öğr. Üyesi Bilal UYSAL danışmanlığında hazırladığı "Rasim Özdenören' in Gül Yetiştiren Adam Adlı Eserinde Söz Varlığı" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %20

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439604

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi / Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Turkish Education (Afyonkarahisar, Türkiye), buysal@aku.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7198-8760, **ROR ID:** https://ror.org/03a1crh56, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

³ ????? (Afyonkarahisar, Türkiye), sevgi1837837@gmail.com, **ORCID ID:** 0000- 0002-9693-8532, **ROR ID:** https://ror.org/03a1crh56, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

Vocabulary in The Man Who Grew Roses⁴

Abstract

In general terms, the vocabulary, which is the totality of words belonging to a language, reflects the universe of feelings and thoughts of a language and the society that speaks that language. For this reason, all kinds of idioms, proverbs, doubling, and set phrase in the use of society should be evaluated within the scope of the language's vocabulary. When the formation of lexical elements is considered, it is seen that each individual using the language acts from his/her world of emotion and thought. Therefore, each writer or poet has a unique style. Poets and writers process and shape the language according to their vocabulary. Literary works emerge as a result of this process. Literary works are of great importance in protecting and preserving these features of Turkish, which has a rich vocabulary and broad expression possibilities. This study aims to determine the elements of vocabulary in Rasim Özdenören's The Man Who Raised Roses and to make inferences about the language and style of the author through this determination. In line with this goal, it was determined how the author uses the language, which vocabulary elements he utilizes, and to what extent. In the study, which utilized qualitative research methodology, vocabulary was analyzed under eight headings (proverbs, idioms, doubling, stereotypes, relationship words, terms, slang and local usages). 328 idioms, 140 repetition phrases, 68 relationship words, 148 terms, 40 regional words, 35 slang usage and one proverb and stereotype were identified from the work. This means that the work contains many verbal elements that show the diversity of the expression possibilities of our language.

Keywords: Rasim Özdenören, Turkish, *Gül Yetiştiren Adam*, language, vocabulary, style

1. Giriş

Sahip olduğu birtakım kurallar ve kendine özgü söz varlığı ile dil, sosyal bir varlık özelliği göstermektedir. Bu yönüyle dil, kullanıcıma kendi kurallarını kabul ettirir, bu kurallar dâhilinde değişir, gelişir. "Dil aslında sosyal bir kurum olmakla birlikte çok karmaşık bir olgudur. Kişiye ait bir meleke olması bakımından ruhî, konuşma aygıtından gelmesi sebebiyle fizyolojik ve bir ses olayı olmakla fizik yönleri vardır. Bu sebeple zamanımızda türlü yönlerden ve farklı maksatlarla incelenen bir konu olmuştur" (Banguoğlu, 1998: 18). Dilin bu sosyalliğinden ve kişiselliğinden hareketle dile ait söz zenginliği tespit edilebilir. Bir dile ait söz zenginliği de bir güne, aya veya yıla mahsus olmayıp dilin varoluşundan bu yana geçirmiş olduğu değişikliklere bakılarak fark edilebilmektedir. Bu değişiklikleri takip edebilmek için yapılması gerekenlerden birisi de söz varlığı çalışmalarıdır.

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** This article is derived from Sevgi KARAKAYA's master's thesis titled "Vocabulary in Rasim Özdenören's Rose Growing Man", prepared under the supervision of Dr. Lecturer. This article is derived from Sevgi KARAKAYA's master's thesis entitled "Rasim Özdenören's Rose Growing Man's Work", prepared under the supervision of Dr. Bilal UYSAL.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 20

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 02.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439604

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Söz varlığı çalışmaları, dile ait söz bütünü belirleyip geniş bir kapsamda ortaya koymayı hedeflemektedir. Bir dilin, bünyesinde barındırdığı her söz unsuru aynı zamanda o dilin özelliklerini; dili konuşan toplumun kültürünü ve düşünce evrenini yansıtmaktadır. Dilin söz varlığının tespitinde ele alınacak temel iki kavram söz ve sözcüklerdir. Sözcük, “manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğu” (Ergin, 2013, s. 95) şeklinde tanımlanırken sözler, sözcüklerden oluşan anlatım bütünlüğünü anlatmaktadır. “Sözcükler, bir ya da birden çok birimden oluşan, ancak tek bir kavrama karşılık gelen dil birlikleridir. Sözler ise bir ya da birden çok sözcüğün bir bağlam içerisinde kullanıldığında anlam ve görev kazanmasıyla oluşan daha üst bir kavramın karşılıklarıdır” (İlgör, 2015, s. 8). Buna göre söz varlığını bir dilin tüm söz ve sözcükleri olarak tanımlamak daha doğrudur.

Söz varlığı denildiğinde bir dile ait tüm sözler aklı gelmektedir. Dilimizde; *kelime hazinesi*, *kelime kadrosu*, *söz dağarcığı* ve *söz hazinesi* gibi ifadeler de *söz varlığı* yerine kullanılabilen kavramlardır. *Türkçe Sözlük* söz varlığını “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabülerdir” (GTS, 2023) şeklinde tanımlamaktadır. “Söz varlığı, sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar - ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler - olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir” (Aksan, 1996, s. 7).

Türkçe, günümüzde konuşulduğu coğrafya ve konuşan sayısı bakımından dünya dilleri arasında önemli bir konuma sahiptir. Akalın’a göre “Türk dili, yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon nüfusun konuştuğu, yüze yakın ülkede öğretiminin yapıldığı, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip bir dünya dilidir” (2009: 204). Başka araştırmacılar tarafından konuşur sayısı ve söz varlığına dair farklı tespitler de vardır. Nitekim Yaman’a göre de “Bugün dünyanın çeşitli bölgelerinde Türkçe konuşan yaklaşık 250 milyon civarında bir Türk nüfusunun söz varlığı da dikkate alındığında kelime sayısının tahmini olarak 1 milyonun üzerine çıkabileceği söylenebilir” (2016: 86). Verileri farklı olsa da ilgili açıklamaların ortak noktası, dilimizin nicelik ve nitelik bakımından zengin bir söz varlığına sahip olduğudur.

Dilin somut bir kimliğe büründüğü yer, yazılı metinlerdir. Bu metinler içinde de yazı dilinin en kıvrak, işlek ve zengin hâliyle kullanıldığı yerler edebî eserlerdir. Edebî eserlerde dil; eş, zıt, yan ve mecaz anlam gibi alt anlam alanların birçoğunu barındırmasının yanında yazarın üslubuyla da birleşerek konuşma dilinde olmayan söz unsurlarını da içerebilmektedir. Zira edebî dilde, sanatçı değişirken duygu ve düşüncenin yansımaları olan dil de değişmektedir. Bu değişim, konuşma dilindeki kadar sınırlı değildir, yazı dilinde anlam kalıplarının zorlanmasına kadar varmaktadır. İşte bu yeni anlam kalıpları, farklı anlatım tarzları, günlük dil yerine işlenmiş dile ulaşma çabası ve öznellik yazarda üslup denilen olguyu doğurmaktadır. “Üslûbun oluşmasında sözcüklerin her sanatçıda farklı yapı ve anlamlarda kullanılmasının rolü vardır” (Karabulut, 2021, s. 19). Bu durumda edebî eserler üzerinden söz varlığı çalışması yapmak daha somut verilere erişmeye imkân taniyacaktır. Eserlerdeki söz varlığı unsurları da taşıdığı farklı ve yeni anlamlar ile dilimizin söz zenginliğini ve kullanılabilirliğini ortaya koyacaktır. Rasim Özdenören’in de çağrışımlı, özgün bir dile sahip olması, *Gül Yetiştiren Adam* (GYA) romanındaki özgün dil kullanımları; onun tek romanı olan bu eser üzerinde söz varlığı incelemesi yapılmamış olması bu çalışmaya zemin hazırlamıştır. “Rasim Özdenören’in günümüze kadar gelen hikâye yolculuğunda ilk kitabında da son kitabında da söz varlığı öğelerine yoğun bir şekilde yer verdiği tespit edilmiştir. Bu durum eserlerini dil bakımından akıcı kılarak şiirsel bir üsluba sahip olmasını sağlamıştır” (Sert, 2021,

s. 576). Bu gerekçelerle GYA'nın söz varlığı üzerinde yapılan bu çalışma, zengin bir veri ortaya koymuştur.

Edebî eserler dile ait pek çok söz unsurunu barındırabilmesi yönüyle söz varlığı çalışmalarına imkân tanıyan ürünlerdir, aynı zamanda bu tür eserlerde söz varlığı unsurları hem en başarılı şekilde kullanılır hem de dilin imkânlarını zorlayan sanatçıların özgün edebî yönleri de ortaya çıkar.

Edebî türler ya da yayın organları üzerinde yapılan araştırmalarda, örnek alınan türün özellikleri bazı söz varlığı unsurlarına daha fazla yer vermektedir. Her edebî türün kendine özgü kelime dünyası vardır. Masal, efsane ya da destanda çok büyük sıklığa sahip bir kelime, roman ya da hikâyede olmayabilir (Baş, 2011, s. 55).

Çalışmada tespiti yapılan söz unsurları Aksan'ın söz varlığı değerlendirmesi çerçevesinde belirlenmiştir. Aksan'a göre "Filoloji ve dilbilim çalışmalarında, bir dilin sözcükleri, terimleri, yabancı dillerden gelme öğeleri, atasözleri, deyimleri, insanlar arasındaki ilişkilerde kullanılması gelenek olmuş kalıp sözleri ve kalıplaşmış birtakım özdeyişler, bir bütün olarak söz varlığı adı altında ele alınır" (2006, s. 13). Çeşitli araştırmacılar tarafından tanımlanan söz varlığı kavramını Gökdayı da şu şekilde tanımlamaktadır:

Birtakım söz unsurlarının konuşan kişinin her kullanımda özgürce seçebildiği, bağımlı ve bağımsız kullanılabilen, sözlüklerde madde başı olan sözcüklerdir (elma, uzay, cam, söz, ile, gibi, koş(mak), arA - (mak), vb.). Bunların yanında bir başka grup da her zaman belirli bir biçimde kullanılan atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözlerden oluşan kalıplaşmış öğeleri içerir (Gökdayı, 2008, s. 90).

Çalışmanın amacı GYA'da yer alan söz varlığı unsurlarını tespit etmek ve bu tespit üzerinden dilimiz ve yazarın üslubuna yönelik çıkarımlarda bulunmaktır. Dilin anlatım imkânlarının ve gücünün ortaya konulması, yazarın dil kullanımındaki özgün yönlerin fark edilmesi gibi alt amaçlar da hedeflenmiştir. Çalışma, GYA'da yer alan söz varlığı unsurlarından hareketle yazarın dili nasıl kullandığını, hangi söz varlığı unsurlarından ne oranda yararlandığını ortaya çıkarabilmeyi ve Türkçe ile ilgili yapılacak söz varlığı çalışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Yapılan bu çalışma ile eserin dilindeki farklılıkların ortaya konulması ve bu farklılıklardan okuyucuların söz zenginliklerini geliştirmek için yararlanması hedeflenmiştir.

2. Yöntem

Çalışmada Rasim Özdenören'in *Gül Yetiştiren Adam* (GYA) adlı romanındaki (İz Yayıncılık 2021 42. Baskı) söz varlığı unsurları nitel araştırma yöntemine göre incelenmiştir. "Nitel araştırma yaklaşımı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 19). Romandaki söz varlığı unsurları belirlenmiş, veriler Aksan'ın (1996, s. 26) *Türkçenin Söz Varlığı* adlı eserine uygun şekilde yabancı sözcükler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri (kalıp sözler), kalıplaşmış sözler, terimler ve çeviri sözcükler olarak sınıflandırılmıştır. Eserdeki sözcük ve söz unsurları bu sınıflama çerçevesinde ele alınmıştır.

3. Kapsam

Çalışma GYA'da yer alan söz varlığı unsurlarının tespiti ile sınırlıdır. Ayrıca bu kapsamda yukarıda çerçevesi çizildiği üzere söz varlığı unsurları da yalnızca atasözü, deyim, ikileme, kalıplaşmış söz, ilişki sözleri, terim, argo ve yöresel kullanımlar ile sınırlandırılmıştır.

4. Bulgular

Eserden yalnızca atasözleri ve kalıplaşmış sözlerden birer örnek tespit edilmiş, söz varlığına dair diğer başlıklarda ise birden fazla örnek vardır. Çalışmada çevrim içi *Güncel Türkçe Sözlük*, *Kubbealtı Lügati*, *TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* ve Ömer Asım Aksoy'un *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (Aksoy, 1998) esas alınmıştır. Eserden en fazla örnek tespiti yapılan deyimler, örneklerin orijinal olması ve benzerlerinin bulunmaması nedeniyle yöresel kullanımlar ile ikinci dilde söylem ve ayetlere dair tüm örneklere çalışmada yer verilmiştir. Ancak diğer sözcük türlerinde örnek sayısı ondan fazla ise tespit edilen toplam örnek sayısı belirtilip yalnızca on örnek verilmiş, örnek sayısı on veya daha az ise elde edilen örneklerin tamamı verilmiştir.

4.1. Atasözleri

Milletlerin yaşadığı her türlü tecrübeye dayalı olarak oluşturulmuş ve kuşaktan kuşağa aktarmak suretiyle toplumun bağlı kaldığı bir ilke hâlini almış sözlere atasözü denir. “İnsanoğlunun deneyimlerinden, bilgeliğinden ve benzetme gücünden kaynaklanan atasözleri dünyanın her dilinde vardır; çoğunlukla bir tümce biçiminde oluşarak bir yargı anlatan, kimi zaman ölçü ve uyakla, söyleyiş açısından daha etkili olmaya yönelen sözlerdir” (Aksan, 1998, s. 38). Eserden yalnızca bir atasözü tespit edilmiştir:

Avcının iyisi keklik avında belli olur (GYA - 24).

4.2. Deyimler

Toplum kültürü içinde şekillenip gelişen deyimler, kendine özgü anlamlar barındıran söz öbekleridir. “Deyim en az iki sözcükten kurulan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü artıran, anlam yönünden yer yer mantık dışına taşan bölümleri olabilen, yapısındaki kimi sözcükleri anlam değişmesine uğrayan, kalıplaşmış söz öbeklerine verilen addır” (Çotuksöken, 1988, s. 7). Eserden alt başlıklarıyla toplam 328 deyim tespit edilmiştir. Tespit edilen bütün örnekler, aşağıdaki başlıklarda verilmiştir.

4.2.1. Kaynaklara Geçmiş Deyimler

Bu başlık altında bulgular kısmında belirtilen kaynak ve sözlüklerde yer alan deyimler yer almıştır. Eserden tespiti yapılan kaynaklara geçmiş 244 deyim tespit edilmiştir.

Acele etmek (GYA - 11), açgözlü olmak (GYA - 96), açığa vurmak (GYA - 52), açık açık (GYA - 107), açık konuşmak (GYA - 77), açık söylemek, (GYA - 110), ad koymak (GYA - 28), adam etmek (GYA - 12), adım atmak (GYA - 47), adım başı (GYA - 27), ağır olmak (GYA - 60), ağzı kalabalık olmak, (GYA - 100), akıl baliğ olmak (GYA - 102), akıl erdirememek, (GYA - 66), akıl kârı olmamak (GYA - 31), akıllara durgunluk vermek (GYA - 66), akli başına gelmek (GYA - 11), akli başında olmak (GYA - 69), aklına gelmek (GYA - 38), aklında tutmak (GYA - 25), aklından geçirmek (GYA - 76), alay etmek, (GYA - 66), alet olmak (GYA - 52), anca beraber kanca beraber (GYA - 109), apansız gelmek (GYA - 9), ara vermek (GYA - 73), arkasına sığınmak, (GYA - 31), arkasından konuşmak (GYA - 107), arkasından koşmak (GYA - 61), arkasını getirmek, (GYA - 56), ateş açmak, (GYA - 131), ateşe vermek (GYA - 23), ayaküstü (GYA - 73), ayakları yere basmamak (GYA - 48), ayağına kapanmak (GYA - 94), basıp gitmek (GYA - 74), basite indirgemek (GYA - 89), baş başa kalmak (GYA - 70), baş döndürücü (GYA - 55), baş göz etmek (GYA - 52), başı ağırlaşmak (GYA - 42), başı dertte olmak (GYA - 22), başı dönmek (GYA - 27), başı sonu belli değil (GYA - 86), baştan çıkarmak (GYA - 43), benden söylemesi (GYA - 78), bertaraf etmek (GYA - 99),

bilmece çözmek (GYA - 73), bilmezlikten gelmek (GYA - 10), boy atmak (GYA - 23), can sıkmak, (GYA - 85), can atmak (GYA - 106), can vermek (GYA - 9), canı sıkılmak (GYA - 106), cesaret etmek (GYA - 45), çıkar yol (GYA - 32), çiçeği burnunda olmak (GYA - 49), çizgi çekmek (GYA - 48), dal budak salmak (GYA - 31), dayanak noktası (GYA - 14), derinden derine (GYA - 48), dert değil (GYA - 20), dile getirmek (GYA - 55), dili varmamak (GYA - 64), dolup taşmak (GYA - 53), durup dururken (GYA - 31), dünyası yıkılmak (GYA - 102), düş kırıklığına uğramak (GYA - 89), el koymak (GYA - 132), elde etmek (GYA - 37), ele vermek (GYA - 59), elinde olmamak (GYA - 42), elinden bir şey gelmemek (GYA - 73), elinden geleni yapmak (GYA - 44), elinden gelmek (GYA - 110) enikonu (GYA - 53), farkında olmak (GYA - 46), farz etmek (GYA - 102), fırsat bulmak (GYA - 12), gizliden gizliye (GYA - 51), göz aşınası olmak, (GYA - 121), göz atmak (GYA - 45), göz doldurmak (GYA - 70), gözyaşı akıtmak (GYA - 25) göz yummak (GYA - 77), göze almak (GYA - 52), göze batmak (GYA - 96), gözleri dolmak, (GYA - 61), gözleri kamaşmak (GYA - 26), gözleri parlamak (GYA - 54), gözü kara olmak, (GYA - 122), gözünde büyütme (GYA - 88), gözünden kaçmamak (GYA - 16), gülüp geçmek (GYA - 52), gürlütü etmek, (GYA - 46), güven vermek (GYA - 67), haber almak (GYA - 44), haber vermek (GYA - 15), haberi olmak (GYA - 23), haklı çıkmak (GYA - 93), hatırı sayılmak (GYA - 51), hayallere dalmak (GYA - 67), hayrete düşmek (GYA - 67), haz duymak (GYA - 49), hesap etmek (GYA - 51), hırsa kapılmak (GYA - 47), hiç olmazsa (GYA - 17), hor/hakir görmek (GYA - 67), hoş görmek (GYA - 9), hoşuna gitmek (GYA - 28), ısrar etmek (GYA - 12), iç çekmek (GYA - 26), içi cız etmek (GYA - 115), içi kan ağlamak, (GYA - 50), içinde kalmak (GYA - 50), içinden geçirmek (GYA - 63), içine sinmek (GYA - 9), içini okumak (GYA - 88), iftihar etmek (GYA - 64), iftira atmak (GYA - 53), ileri gelmek (GYA - 76), ileri gitmek (GYA - 61), istifini bozmamak (GYA - 122), işe yaramak (GYA - 51), işi olmak (GYA - 97), işin başı (GYA - 106), işin kötüsü (GYA - 32), iyi görmemek (GYA - 75), izin vermek (GYA - 20), kafasına takılmak (GYA - 82), kan beynine sıçramak (GYA - 79) kapana kısılmak (GYA - 74), kapılıp gitmek (GYA - 75), karanlığa karışmak (GYA - 101), karar vermek (GYA - 54), karga tulumba etmek (GYA - 50), karşı koymak (GYA - 45), karşılık vermek (GYA - 85), karşısına almak (GYA - 86), kelle vermek (GYA - 31), kendine gelmek, (GYA - 48), kendine pay çıkarmak (GYA - 60), kendini alamamak (GYA - 33), kendini avutmak (GYA - 52), kendini bırakmak (GYA - 15), kendini bilmezlik (GYA - 65), kendini göstermek (GYA - 100), kendini kandırmak (GYA - 36), kendini kaptırmak (GYA - 48), kendini tutmak (GYA - 122), kıs kıs gülmek (GYA - 51), kim bilir (GYA - 61), kimin nesi? (GYA - 122), korku vermek (GYA - 80), koşar adım (GYA - 118), kötek atmak (GYA - 11), kötüye gitmek (GYA - 77), kulak asmamak (GYA - 99), kulak kabartmak (GYA - 101), kulağına gelmek (GYA - 100), laf karıştırmak (GYA - 37), macera aramak (GYA - 60), mahcup olmak (GYA - 64), meydan okumak (GYA - 19), naz etmek (GYA - 9), ne arıyor? (GYA - 28), ne çıkar? (GYA - 31), ne demek (GYA - 29), ne haber (GYA - 114), ne münasebet (GYA - 8), ne ki (GYA - 58), ne var ne yok? (GYA - 8), neden sonra (GYA - 40), numara yapmak (GYA - 93), oluruna bırakmak (GYA - 52), ortadan kaldırmak (GYA - 30), ortaya çıkmak (GYA - 45), ortaya koymak (GYA - 76), oyunbozanlık etmek (GYA - 106), ödev bilmek (GYA - 51), ölümü beklemek (GYA - 18), ölümü göze almak (GYA - 37), önem vermek (GYA - 52), öyle gelmek (GYA - 38), öyle olsun (GYA - 54), öyle ya (GYA - 66), patlak vermek (GYA - 108), pes demek (GYA - 107), peşinde koşmak (GYA - 13), peşkeş çekmek (GYA - 78), poz vermek (GYA - 12), sâkıt olmak (GYA - 33), ses etmek (GYA - 104), ses çıkarmamak (GYA - 121), sesi kesilmek (GYA - 101), sığağı sığağına (GYA - 133), silip süpürmek (GYA - 46), soğukkanlı olmak (GYA - 61), sopa atmak (GYA - 11), söz açmak (GYA - 62), söz etmek (GYA - 64), söz konusu olmak (GYA - 93), söze atılmak (GYA - 38), sözü mü olur (GYA - 26), sözü uzatmak (GYA - 127), suya düşmek (GYA - 48), şakaya almak (GYA - 94), şansını denemek (GYA - 57), şehit düşmek (GYA - 37), takıp takıştırmak (GYA - 12), talan etmek (GYA - 96), tat almak (GYA - 49), tatsızlık getirmek (GYA - 111), tek başına (GYA - 22), telafi etmek (GYA - 48), tepeden tırnağa (kadar) (GYA - 50), teşhir etmek (GYA - 16), tozu dumana katmak (GYA - 66), tüyleri diken diken olmak (GYA - 121), tüyleri ürpermek (GYA - 10), umuda kapılmak (GYA - 81), umudu kesilmek (GYA -

58), umut bağlamak (GYA - 61), uykusu kaçmak (GYA - 42), uykusu gelmek (GYA - 106), uzak düşmek (GYA - 33), uzun uzadıya (GYA - 68), üstüne basmak (GYA - 93), üzerinde durmak (GYA - 56), üzerine almak (GYA - 82), vakit geçirmek (GYA - 47), vaktini almak (GYA - 47),vız gelmek (GYA - 37),yağma yok (GYA - 95), yakasına yapışmak (GYA - 48),yazı tura atmak (GYA - 113), yerli yerinde olmak (GYA - 110),yok canım (GYA - 45), yol açmak (GYA - 80),yola çıkmak (GYA - 99), yuva kurmak (GYA - 8), yüz yüze gelmek (GYA - 31), yüzüne vurmak (GYA - 53), zoruna gitmek (GYA - 37).

4.2.2. Kaynaklarda Bulunmayan Deyimler

Bulgular kısmında yer alan, kaynak ve sözlüklerde bulunmayan deyimler bu başlık altında ele almıştır. Buna göre eserde kaynaklarda bulunmayan 18 deyim tespit edilmiştir.

Adım atacak yer yok (GYA - 105), akli öne almak (GYA - 135), asabı bozulmak (GYA - 11), bakış atmak (GYA - 42), bedavaya getirmek (GYA - 27), gıpta etmek (GYA - 31), hilkat garibesı gibi (olmak) (GYA - 65), hudaıınabit gibi (olmak) (GYA - 91), himaye etmek (GYA - 29), içinde haram karışığı olmak (GYA - 65), kafası yatmak (GYA - 46), keçi getirmiş kâhya gibi yayılmak (GYA - 49), masrafları çıkarmak (GYA - 84), sinir basmak (GYA - 43),umut vermek (GYA - 81), yaşama gücü vermek (GYA - 16), yok saymak (GYA - 48), yüzüne duman üflenmiş kedi gibi olmak (GYA - 94).

4.2.3. Yapısı Değiştirilmiş Deyimler

Romanda yapısı yazar tarafından değiştirilmiş (sözcük yerleri değiştirilmiş deyimler, arasına deyim dışı sözcük alan deyimler, eş/yakın anlamlısı ile kullanılanlar deyimler gibi) deyimler de kullanılmıştır. Eserden elde edilen 66 yapısı değişmiş deyim, yazarın dilinin özgünlüğüne işaret etmektedir.

Acele etmek (GYA - 114), ağzı laf yapmak (GYA - 10), ağzından çıkmak (GYA - 88), akıl almamak (GYA - 32), akla yakın olmak (GYA - 79), aklına gelmek (GYA - 30), aklından geçirmek (GYA - 32), alay etmek (GYA - 63), aşkından ölmek (GYA - 10), başına gelmek (GYA - 42), başına toplamak (GYA - 44), başını taştan taşa vurmak (GYA - 9), canı çekmek (GYA - 101), deli dana gibi dönmek (GYA - 70), deli divane olmak (GYA - 43), dik dik bakmak (GYA - 111), diyeceği olmamak (GYA - 113), dizginleri salıvermek (GYA - 54), dizginleri ele almak (GYA - 52), elden ne gelir (GYA - 45), elinde olmamak (GYA - 75), elinden bir şey gelmemek (GYA - 33), farkında olmak (GYA - 30), geri planda olmak (GYA - 55), gözlerini ayırmamak (GYA - 80), göz gezdirmek (GYA - 125), gözü takılmak (GYA - 131), haberi olmamak (GYA - 74) hafakan basmak (GYA - 90), haklı bulmak (GYA - 45), heyheyleri üstünde olmak (GYA - 70), içinden geçirmek (GYA - 118), içli dışlı olmak (GYA - 50), insan içine çıkmak (GYA - 13), işin içyüzü (GYA - 50), iyiye gitmek(GYA - 31), kaçacak delik aramak (GYA - 33), kafa çekmek (GYA - 102), kafası kalmamak (GYA - 102), kafa yormak (GYA - 56), kafası dolmak (GYA - 92), akıl erdirememek (GYA - 60), adam içine çıkmak (GYA - 64), kelleyi ortaya koymak (GYA - 31), kendinde olmamak (GYA - 72), kendini bırakmak (GYA - 17), kendini ele vermek (GYA - 59), kuru gürültüye pabuç bırakmamak (GYA - 95), kuruntuya kapılmak (GYA - 107), minnet duymak (GYA - 34), aklına esmek (GYA - 50), numara çevirmek (GYA - 86), olacak gibi değil (GYA - 58), oralı olmamak (GYA - 113), oyuna gelmek (GYA - 53), parmaklarını yemek (GYA - 34), piyango vurmak (GYA - 58), sözünü tutmak (GYA - 110), tetikte olmak (GYA - 24), umudu kırılmak (GYA - 58), üstüne toz kondurmamak (GYA - 10), vakit öldürmek (GYA - 49), vurdumduymazlıktan gelmek (GYA - 11), yalvarıp yakarmak (GYA - -18), zararı dokunmak (GYA - 34).

4.3. Tekrar Öbekleri (İkilemeler)

Türkçede ifadeyi güçlendirmek için birden fazla sözcük, sözcük grubunun yinelenmesi ile oluşan yapılardır. “Anlamı güçlendirmek için, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran sözcüklerin yan yana kullanılması: yavaş yavaş, ağır ağır, tak tak, koşan koşana vb.” (Hatipoğlu, 1978, s. 70). Eserde çeşitli başlıklarda olmak üzere toplam 140 tekrar öbeği tespit edilmiştir. Aşağıda tespit edilen alt başlıklardaki tekrar öbeklerine yer verilmiştir:

4.3.1. Aynen Tekrar Öbekleri

Acı acı (GYA - 70), baş başa (GYA - 18), cıvıl cıvıl (GYA - 14), dalgın dalgın (GYA - 92), el ele (GYA - 96), gürül gürül (GYA - 97), hemen hemen (GYA - 71), hızlı hızlı (GYA- 101), kırmızı kırmızı (GYA - 118), kolay kolay (GYA - 58).

4.3.2. Yakın Anlamli Sözcüklerle Oluşturulmuş Tekrar Öbekleri

Ayda yılda (GYA - 69), deli divane (GYA - 43), derli toplu, (GYA - 133), doğru dürüst (GYA - 47), karı koca (GYA - 78), kıyıda köşede (GYA - 67), mal mülk (GYA- 122) oraya buraya (GYA - 21), toz toprak (GYA - 23) ufak tefek (GYA - 44).

4.3.3. Zıt Anlamli Sözcüklerle Oluşturulmuş Tekrar Öbekleri

Az çok (GYA - 69), içi dışı (GYA - 131), iyi kötü (GYA - 98), uzaktan yakından (GYA - 119), yaz kış (GYA - 55), gidip gel (108), inip kalkan (GYA - 86).

4.3.4. Sayılı Tekrar Öbekleri

Beş on (GYA - 31), iki üç (GYA - 64), kırk elli (GYA - 121), sekiz on (GYA - 104), üçer beşer, (GYA - 116), ikişer üçer (GYA - 25), on on beş (GYA- 32), on beş yirmi (GYA -99), yirmi beş otuz (GYA - 124).

4.3.5. Edatlarla Oluşturulmuş Tekrar Öbekleri

İçin için (GYA - 64).

4.3.6. İlaveli Tekrar Öbeği

Kelime başına ekleme/ilave yapılarak oluşturulan tekrar öbekleridir. İki grup olarak ('M' ilaveli tekrar ve hece ilaveli tekrar) değerlendirenler vardır. Ayrıca bu sözcükleri tekrar değil, pekiştirme sözcükleri olarak değerlendirenler de vardır.

Bambaşka (GYA - 30), bembeyaz (GYA - 24), bomboş (GYA - 98), büsbütün (GYA - 65), daracık (GYA - 50), darmadağın (GYA - 11), dupduru (GYA - 101), düpedüz (GYA - 37), karmakarışık (GYA - 87), koskoca (GYA - 81).

4.4. İlişki Sözlere (Kalıp sözler)

Günlük hayatta sıkça kullanılan ve hatta her toplum ve dilde aynı amaca hizmet eden kullanımlar ilişki sözleri (kalıp sözler) olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada *kalıplaşmış sözler* ile karışmaması için *ilişki sözleri* tercih edilmiştir. Gökdâyı bunlara şu ifadeleri örnek göstermiştir:

Söz gelimi, Sizden iyi olmasın, Ellerin dert görmesin, Allah anahı babahı büyütsün, Kolay gelsin, Ayıptır söylemesi, Hemşerim, Üzerinize afiyet, Sırtınızda eskisin, Ellerinizden öperim, Başınız sağ olsun, Güle güle giyin/oturun/kullanın, Sözüm meclisten dışarı, Eline sağlık, Canın sağ olsun kalıp sözlerini başka dillerde bulmak kolay değildir (2016, s. 389).

4.4.1. Selamlaşma ve Hatır Sorma Bildirenler

Aleykümselam. (GYA - 8), Alo! (GYA - 26), Günaydın. (GYA -15), Merhaba. (GYA -132), N'aparsın (GYA - 53), Nasılsınız? (GYA - 135), Ne arıyorsunuz? (GYA - 135), Ne haber? (GYA- 114), Selamünaleyküm. (GYA - 8), Ne var ne yok? (GYA - 8).

4.4.2. Karşılama ve Davet Bildirenler

Buyrun buyrun. (GYA - 8), Hoş geldiniz. (GYA - 8).

4.4.3. Dinî İnanç ve Hayır Duası Bildirenler

Allah aşkına. Bırak alla'shkına. (GYA - 84), Allah bilir. (GYA - 118), Allah dilerse iyi olur. (GYA - 98), Allah korusun. (GYA - 127), Allah rahmet eyleye. (GYA - 10), Allah dilerse olur. (GYA - 98), Allah korusun. (GYA - 127), Allah şifalar versin. (GYA - 8), Bismillah. (GYA - 33), İnşallah (GYA - 74).

4.4.4. Beddua, İlenç ve Küfür İçerenler

Allahın belası. (GYA - 17), Allahtan kork. (GYA - 126), Allah kahretsin. (GYA - 45, 101), Yuh Be! (GYA - 102).

4.4.5. Emir, Rica ve Onay Bildirenler

Evet. (GYA - 13), Elbette. (GYA - 14), Haydi. (GYA - 16), Lütfen. (GYA - 16), Peki (GYA - 13), Sen bilirsin. (GYA - 104), Tabii. (GYA - 30), Ta kendisi. (GYA - 81).

4.4.6. Vedalaşma Bildirenler

Baybay. (GYA - 15), Görüşürüz. (GYA - 101).

4.4.7. Özür, Kibarlık ve İyi Dilek Bildirenler

Afedersin. (GYA - 41), Affet. (GYA - 95), Afiyet olsun. (GYA - 34), Bildiğin gibi. (GYA - 8), İyi geceler. (GYA - 96), İyiyim, ellerinizden öperim. (GYA - 80), Kusura bakma. (GYA - 74), Müsaadenle. (GYA - 78), Önemli değil. (GYA - 111), Özür dilerim. (GYA - 44).

4.4.8. Teşekkür Bildirenler

Sağol. (GYA - 8), Teşekkür ederim. (GYA - 63), Var ol. (GYA - 15).

4.4.9. Şaşkınlık, Öfke ve Sitem Gibi Duygusal Tepki Bildirenler

Aman. (GYA - 11), Benden söylemesi. (GYA - 78), Bırak canım. (GYA - 135), Dikkat et. (GYA - 36), Hadi canım. (GYA - 20), Hay Allah! (GYA - 120), Hayırdır inşallah. (GYA - 117), Hayrola? (GYA - 97), Her neyse. (GYA - 48), Hasbinallah. (GYA - 119).

4.5. Terimler

Bilim, sanat, meslek dalıyla ilgili bir kavramı karşılayan sözcüklere terim denir. "Terimler uzmanlar arasında etkin bir bildirişim sağlanması için gerekli temel nitelikli ögelerdir. Genel dilde geçerli olan çok anlamlılığa karşın, terim alanında tek anlamlılığa yöneliş görölür" (Vardar, 2007, s. 72). Eserden toplam 148 terim tespit edilmiştir; bu terimler, ilgili başlıklarda örnek olarak verilmiştir. Buna göre askeri terimler, denizcilik terimleri, edebiyat ve sanat terimleri, felsefi terimler, fizik, kimya ve maden terimleri ve tıbbi terimler 10'dan az örneğe sahipken diğer terim başlıkları 10'dan fazla örneğe sahiptir.

4.5.1. Askerî Terimler

Bomba (GYA - 68), kurşun (GYA - 33).

4.5.2. Coğrafya Terimleri

Bu başlık altında 15 örnek tespit edilmiş, aşağıda yalnızca 10 örneğe yer verilmiştir.

Ada (GYA - 131), bağ (GYA - 115), bataklık (GYA - 17), boğaz (GYA - 128), çoban yıldızı (GYA - 118), dere (GYA - 31), kavak (GYA - 48), krater (GYA - 128), ova (GYA - 32), plato (GYA - 128).

4.5.3. Denizcilik Terimleri

Duba (GYA - 129), iskele (GYA - 129), liman (GYA - 129), mavna (GYA - 128), şilep (GYA - 128).

4.5.4. Dinî Terimler

Bazı dinî terimler ile mimari terimlerin kullanıldıkları cümleden bağımsız düşünölüğünde sözlüklerde birbirine karıştığı görölmektedir. Bu nedenle çalışmada terimlerin cümledeki kullanımlarına bakılarak bir ayırım yapılmaya çalışılmıştır. Bu başlık altında 40 örnek tespit edilmiş, aşağıda yalnızca 10 örneğe yer verilmiştir.

Abdest (GYA - 9), cemaat (GYA - 9), dua (GYA - 123), ezan (GYA - 117), farz (GYA - 9), felek (GYA - 54), halife (GYA - 30), hutbe (GYA - 33), Kur'an (GYA - 13), meal (GYA - 123).

4.5.5. Edebiyat ve Sanat Terimleri

İmge (GYA - 67), masal (GYA - 23), rol (GYA - 93), şiir (GYA - 102).

4.5.6. Felsefi Terimler

Mistik (GYA - 10), sezgi (GYA - 14).

4.5.7. Fizik, Kimya ve Maden Terimleri

Bakır (GYA - 68), çimento (GYA - 99), çinko (GYA - 69), demir (GYA - 68), kalay (GYA - 68), mermer (GYA - 9).

4.5.8. Kent Bilimi Terimleri

Bu başlık altında 11 örnek tespit edilmiş, aşağıda 10 örneğe yer verilmiştir.

Asfalt (GYA - 116), bina (GYA - 32), çeşme (GYA - 120), istasyon (GYA - 17), kabristan (GYA - 7), kale (GYA - 19), koruluk (GYA - 8), mesire (GYA - 7), motel (GYA - 27), otel (GYA - 26), pasaj (GYA - 11).

4.5.9. Mimarlık Terimleri

Bu başlık altında 11 örnek tespit edilmiş, aşağıda yalnızca 10 örneğe yer verilmiştir.

Antre (GYA - 9), avlu (GYA - 8), cami (GYA - 8), kerpiç (GYA - 101), kiremit (GYA - 66), köprü (GYA - 19), kubbe (GYA - 130), mihrap (GYA - 121), minare (GYA - 8), sofa (GYA - 14).

4.5.10. Müzik Terimleri

Bu başlık altında 16 örnek tespit edilmiş, aşağıda yalnızca 10 örneğe yer verilmiştir.

Aranjman (GYA - 129), caz (GYA - 71), ezgi (GYA - 69), gramofon (GYA - 99), hoparlör (GYA - 70), nota (GYA - 71), orkestra (GYA - 106), oryantal (GYA - 15), pikap (GYA - 17), pist (GYA - 105).

4.5.11. Ruh Bilimi Terimleri

Bu başlık altında 14 örnek tespit edilmiş, aşağıda yalnızca 10 örneğe yer verilmiştir.

Bilinç (GYA - 14), cınnet (GYA - 48), düş (GYA - 33), güdü (GYA - 79), havsala (GYA - 48), heves (GYA - 40), irade (GYA - 76), kaygı (GYA - 48), melankoli (GYA - 70), menfur (GYA - 38).

4.5.12. Tıbbi Terimler

Kadavra (GYA - 5), koma (GYA - 21), hap (GYA - 22), serum (GYA - 22), aspirin (GYA - 27), sıtma (GYA - 17), tedavi (GYA - 22), kriz (GYA - 21).

4.5.13. Zanaat ve İktisat Terimleri

Bu başlık altında 16 örnek tespit edilmiş, aşağıda yalnızca 10 örneğe yer verilmiştir.

Ark (GYA - 24), balmumu (GYA - 63), bono (GYA - 11), cila (GYA - 67), çek (GYA - 108), çuha (GYA - 73), fiş (GYA - 108), ihraç (GYA - 89), kendir (GYA - 129), koloni (GYA - 89).

4.6. Yöresel Kullanımlar

Yazarın özgün yönlerinden biri, sahip olduğu duygu-düşünce evreni kadar içinde bulunduğu çevreyi de eserine yansıtmasıdır. Bu yön, eserde söz varlığına da yansımıştır. Roman, içerdiği yöresel sözcükler bakımından da zengindir. Eserde geçen ve tespiti yapılan tüm yöresel kullanımlar bu başlık altında sıralanmıştır.

Alambaç (GYA - 22), bastık (GYA - 23), bellemek (GYA - 18), bildirki (GYA - 98), çemremek (GYA - 9), çıkın (GYA - 103), daraba (GYA - 68, 127), demin (GYA - 36), dinlence (GYA - 24), dönenmek (GYA -

21), eprimek (GYA -9), gardaş (GYA - 8), gurban (GYA -8), gücenmek (GYA - 37), haydin (GYA -15), haza / hazar (GYA - 52), hezen (GYA - 24), hezaren (GYA - 9), hudayinabit (GYA - 91), ırgalanmak (GYA - 15), peder (GYA - 8), samsa (GYA - 23), seğırtmek (GYA - 108), kanırtmak (GYA - 129), kazmak (GYA - 12), keh (GYA - 117), kekreleşmek (GYA - 49), kerevet (GYA - 11), mesere / mâsere (GYA - 117), nahır (GYA - 68, 118), pisipisi (GYA - 70), purluk (GYA - 24), savuşmak (GYA - 72), sele (GYA - 23), şıra / şire (GYA - 6), tiyek (GYA - 25), yazı (GYA - 69), yeltenmek (GYA - 16), zahire (GYA - 23), zerzevat (GYA - 24).

4.7. Argo ve Kaba Sözler

Aynı uğraş ile meşgul insanların, diğerlerince anlaşılamayan, kendi gruplarına özgü kullandıkları ortak sözcükler vardır, genel dilden ayrı bu özel kullanımlar argodur. “Sosyal bir toplumun malı olan argo, özel diller zümresindedir; genel dilin kelimelerine bazı özellikler vermek ve özel kelimeler katmakla meydana gelmiştir. Özel diller ise genel dilden ayrılarak küçük sosyal gruplara bağlı kimseler arasında, az çok gizli düşüncelerin anlatılmasına yarayan ve canlı dillerin ortak mihrakı üstünde gelişen dillerdir” (Devellioğlu, 1990, s. 21). Bu başlık altındaki deyimlerin tespiti *Büyük Argo Sözlüğü* (Aktunç, 2002) üzerinden yapılmıştır. Bu başlık altında 35 örnek tespit edilmiş, aşağıda yalnızca 10 örneğe yer verilmiştir.

Âdî (GYA - 16), Afyonlanmak (GYA - 101), Aptal (GYA - 58), Babalık (GYA - 125), Bendensiniz (GYA - 105), Dalkavuk (GYA - 26), Cabadan (GYA - 14), Deyyus (GYA - 11), Forsu olmak (GYA - 69), Matrak geçmek (GYA - 94).

4. 8. Ayetler

Romanda *Kur'an-ı Kerim*'den ayetler de alınmıştır. Rahman suresinden dört, Maide suresinden iki olmak üzere toplam altı ayet tespit edilmiştir:

“Artık gök yarılıp da kırmızı sahtiyan gibi bir gül olduğu zaman/ Rabbinizin hangi nimetlerini sayarsınız yalan” (KK, Rahman Suresi 37-38. Ayetler) / (GYA -123), “...Mücrimler simalarından tanınır da yakalanır perçemleriyle ayaklarından/ Şimdi Rabbinizin hangi nimetlerini sayarsınız yalan...” (KK, Rahman Suresi 41-42. Ayetler) / (GYA -123), “Kâfirleri dost edinenler ve onlara benzemek isteyenler onlardan olur. Onlar zalimlerdir.” (KK, Maide Suresi 51. Ayet) (GYA - 126), “Allahtan korkun!” (KK, Maide Suresi 35. Ayet) (GYA - 126).

4.9. İkinci Dilde Söylemler

Eserden yazarın özellikle İngilizce sözcük ve cümleleri de (17) tespit edilmiştir.

“Kiss me, diyor Sitare.” (GYA - 12), “Oh, come on, diyor.” (GYA - 12), “Oh, darling, diyor, come on.” (GYA - 12), “Kiss me, diye fısıldıyor, kiss me, kiss me, kiss me.” (GYA - 21), “It's silly, diyor.” (GYA - 28), “Why not, diyorum.” (GYA - 28), “Yeah, diyorum.” (GYA - 28), “Well, diye yuvarlıyorum, bilmiyorum.” (GYA - 29), “oh, no, no.” diye itiraz ediyordu...” (GYA - 49), “...havaya söyler gibi “Thank you” diyor anlamsız bir sesle.” (GYA - 51), “It's a good idea, dedi gözleri parlayarak.” (GYA - 54), “İki kahve söylüyorum kıza, ‘with cream, please’ diye ekliyorum, sonra Sitare'ye dönerek ‘as a second thought’ diyorum” (GYA - 57), “Biraz ötemizde bir ‘slot machine’ duruyor.” (GYA - 57), “...az ilerde küçük bir dansing var...” (GYA - 73), “Dansinge gitmek ister misin?” (GYA - 74), “Okey, dedim.” (GYA - 75), “Allahumme entesselâmu...” (GYA - 123).

4.10. Kalıplaşmış sözler

Önemli şahsiyetlerin olaylar karşısında dile getirdikleri, söylene söylene tüm topluma yayılan ve kullanımı evrenselleşen ifadelere kalıplaşmış sözler denir. Eserde bu tarz kullanımdan yalnızca bir örnek tespit edilmiştir.

Bir kimse zalim bir padişaha âdildir dese kâfir olur. (GYA -18)

5. Tartışma ve Sonuç

Rasim Özdenören, dilin kullanımı konusunda estetik kaygı sahibi, titiz ve yetkin bir sanatçıdır. Onun romanı üzerine yapılan çalışmada da 8 başlıkta (*Atasözleri, deyimler, tekrar öbekleri / ikilemeler, kalıplaşmış sözler, ilişki sözleri (kalıp sözler), terimler, argo ve yöresel kullanımlar*) söz varlığı tespiti yapılmıştır. Bunlar yazarın özlü bir dil kullandığına işaret ederken, Türkçenin de zengin anlatım imkânlarını ortaya koymaktadır.

İncelemesi yapılan roman, toplam 26.057 sözcükten meydana gelmiştir. Eserden 328 deyim, 148 terim, 140 tekrar öbeği, 68 ilişki sözleri, 40 yöresel sözcük, 35 argo kullanım ve birer de atasözü ve kalıplaşmış söz tespit edilmiştir. Romandan tespiti yapılan tek atasözü yöresel nitelikte olup az bilinirliğe sahiptir. Yazarın dilinin özgünlüğünü şu bulgularda görmek mümkündür: Eserde kaynaklara geçmemiş deyimler ve yapısı yazar tarafından değiştirilmiş (yerleri yer değiştirilmiş sözcükler, arasına deyim dışı sözcük almış, eşanlamlısı ile kullanılmış deyimler gibi) deyimler, 6 ayet meali, 17 de ikinci dilde söylem (Türkçe olmayan) tespit edilmiştir. Yöresel sözcüklerin sıklığı da (66) yazarın yaşadığı coğrafyayı yansıtan bir üsluba sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum yazarın kültürünün genişliğini, Türkçeyi kullanmadaki yetkinliğini, söz varlığını yerinde kullandığı maharetini ve eserin özgün bir söz varlığına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yazarın dilinin karakterlerin sosyal rollerine ve düşünce tarzlarına uygun şekilde oluşturulmuş kavram ve söz unsurları ile kurulu olduğu da diğer bir saptamadır. Özellikle yöresel kullanımlar, deyim ve ilişki sözlerinin sıklığı üslup açısından yazarın halkın dilini kullanmaya yatkın olduğunu göstermektedir.

Yazar iki farklı hayat tarzını işlediği eserinde, Doğu ve Batı kültürünü zengin söz varlığı sayesinde, uygun yerlerde ayet (6), hadis ve ikinci dilde söylem (17) ile başarılı bir şekilde ortaya koymuştur.

Deyimler anlatımı güçlendirirken az sözle çok şey anlatmayı da kolaylaştırmaktadır. Yazarın deyimleri sözün etkisini artırmak ve anlatılanların daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla ustaca kullandığı görülmektedir. Eserden, kaynaklarda bulunmayan deyimlerin de (18 deyim) tespit edilmesi yazarın özgünlüğünü göstermesi, Türkçenin zenginliğinin kaydedilmesi ve dilimizin söz varlığının güncellenmesi açısından değerlidir.

Yazar, uzun tasvir cümlelerinin yanında akıcı ve şiirsel bir dil kullanımı ile okuyucuyu yormayan bir üsluba sahip olduğunu göstermektedir. Kısa bir roman olan GYA'da tüm başlıklar için örneğin bulunması, yazarın Türkçenin zengin söz varlığı hazinesinden başarılı bir şekilde yararlandığını göstermektedir. Türkçenin, içerdği söz unsurlarının çeşitliliği ile zengin bir dil olduğu, Rasim Özdenören'in de bu dili kullanmada yetkin bir yazar ve GYA'nın da bu yetkinliğin sergilendiği bir eser olduğu tespit edilmiştir. Söz unsurlarının tamamına ait örneklerin bulunması eserin dil bakımından zenginliğini gösterirken, yerel söylemler, yabancı sözcükler, ayet ve hadisler ise yazarın üslubundaki özgünlüğü ortaya koymaktadır. Eser, bu yönüyle okuyucunun söz hazinesinin de gelişimine ve medeniyet değerlerimizin yeni nesillere aktarılmasına katkı sağlayacak yetkinliktedir.

Kaynakça

- Akahn, Ş. H. (2009). *Türk Dili: Dünya Dili*. Türk Dili Dergisi. 687, 195-204.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (2 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin Söz Denizinde* (2 b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (7 b.). İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Aktunç, H. (2002). *Büyük Argo Sözlüğü* (3 b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin Grameri* (5 b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 27-61.
- Çotuksöken, Y. (1988). *Deyimlerimiz*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1990). *Türk Argosu* (7 b.). Ankara: Aydın Kitabevi.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede Kalıp Sözler. *Bilig*, (44), 89-110.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözler. *Turkish Studies*, 11 (19), 379-394.
- Güncel Türkçe Sözlük (GTS), <https://sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 12.12.2023)
- Hatipoğlu, V. (1978). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü* (3 b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- İlgör, A. Ş. (2015). *İhsan Oktay Anar'ın "Puslu Kıtalar Atlası" Romanında Söz Varlığı*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Karabulut, M. (2021). Edebî Metinlerde Dil, İfade ve Üslûp İlişkisi. İçinde; Edebiyatta Üslûp Meselesi (Ed: M. E. Harmancı, M. Kuzubaş, ve M. Özdemir), ss. 17-21. Ankara: İksad Global Yayıncılık.
- Özdenören, R. (2021). *Gül Yetiştiren Adam* (42 b.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sert, A. (2021). Rasim Özdenören'in "Hastalar ve Işıklar" İle "Uyumsuzlar" Adlı Hikâye Kitaplarında Söz Varlığı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Yaman, E. (2016). Türkçenin Güncel Söz Varlığı. *Milli Eğitim Dergisi*. 45(210), 85-91.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2 b.). Ankara: Seçkin.

13. Türkçe/Dil Sanatları Dersinde Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Kullanılan Bir Yöntem: Hikâye Küpleri¹

Mehmet YEŞİLKAYA²

APA: Yeşilkaya, M. (2024). Türkçe/Dil Sanatları Dersinde Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Kullanılan Bir Yöntem: Hikâye Küpleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 238-248. DOI: 10.29000/rumelide.1439606.

Öz

Bu çalışmada Küçükçekmece Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören Türkçe/Dil Sanatları dersi öğrencilerinin 5N1K sorularının cevabını içeren *hikâye, fabl, masal, haber metni* gibi çeşitli olay yazısı türlerini yazabilme ve anlatabilme becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla *hikâye küpleri* yöntemi ile bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın deney grubunu hikâye küpleri etkinliği öncesi yazılı/sözlü anlatımlar; kontrol grubunu ise hikâye küpleri etkinliği sonrası yazılı/sözlü anlatımlar oluşturmaktadır. Çalışmada 12 hikâye küpü kullanılmış olup bu hikâye küplerinin 6 tanesine 5N1K sorularının cevabını içeren çeşitli görseller ve yazılar eklenmiştir, bunların uygulama esnasında kullanımı zorunlu kılınmıştır. Diğer 6 küpte ise deyimler ve Türkçede sıkça yanlış yazılan kelimelerin doğru yazımları kullanılmıştır. Bu altı küpün seçilmesi ise isteğe bağlı bırakılmıştır. İlk önce Küçükçekmece BİLSEM Türkçe/Dil Sanatları dersinde eğitim gören 30 öğrencinin yazılı anlatım çalışmaları incelenmiş, ardından aynı öğrencilere hikâye küpleri ile yeni çalışmalar yaptırılmıştır. Öğrencilerin bu yöntemi kullanarak daha sağlıklı ve doğru bir şekilde olay yazıları yazabildiği gözlenmiştir. Çalışma kapsamında 5N1K şeklinde kısaltılan *kim/ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl* sorularının cevabını içeren hikâyeler yazabildikleri, tüm soruların cevabını içeren senaryolar oluşturmada başarılı oldukları tespit edilmiştir. Çalışmanın ardından yapılan incelemede yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde olumlu gelişmenin belirgin bir şekilde ortaya çıktığı grafik üzerinde gösterilmiştir. Kullanımı isteğe bağlı bırakılan küpleri kullanan öğrencilerin yazıları incelendiğinde, deyim kullanma becerilerinin arttığı ve sıklıkla yanlış yazılan kelimelerin doğru yazımını öğrendikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: 5N1K, Hikâye küpleri, Bilim ve Sanat Merkezi, Anlatım Becerileri

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, 10-11 Aralık 2023 tarihinde 6. Uluslararası İnsan Çalışmaları Kongresi'nde sunulan "How Can Expression Skills Be Improved in Turkish/Language Arts Class?" adlı bildirinin genişletilmiş hâlidir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439606

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili / Dr., İstanbul Medeniyet University, Department of Turkish Language and Literature, New Turkish Language (İstanbul, Türkiye), mehmetyes34@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-8905-3306 **ROR ID:** https://ror.org/05j1qpr59, **ISNI:** 0000 0004 0454 921X, **Crossref Funder ID:** 100018573

Story Cubes as a Technique for Developing Oral and Written Expression Skills in Turkish and Language Arts Classes³

Abstract

In this study, the written and oral expression skills of students studying at Küçükçekmece Science and Arts Center (BİLSEM) were investigated. The written and oral expression skills of the students taking the writer's workshop and Turkish Language class were investigated in terms of the oral and written answers to Five Ws and One H questions in stories, fables, tales, news texts were observed for their work as responses to stories, fables, tales, and news texts in the writer's workshop. An intervention study was applied using story cubes in order to develop the students' written and narrative skills. Before the story cubes intervention, oral and written narratives were assigned. In this study, 12 story cubes were used. 6 of the story cubes were designed with several visual and written aids consisting of the answers to the Five Ws and One H questions and it was made obligatory to use these during the application of the activity. The remaining 6 cubes included the accurately written versions of frequently misspelled vocabulary in the Turkish language and accompanied by some idioms. Those 6 cubes were introduced as optional to use. After the story cubes were used during the writer's workshop and Turkish Language class, oral and written narratives were assigned again. First things first, written narrative work of 30 students taking the writer's workshop and Turkish and Language Arts class were examined, and the same students were given new assignments with the story cubes. It was observed that the students were able write/tell events more accurately and conveniently. Within the context of the study, it was seen that they were able to write stories by providing answers to the questions starting with who/what, where, when, why, and how within the framework of Five Ws and One H, and that they were significantly more successful in creating scenarios with all kinds of answers to all of the questions asked. The graphics created in post-intervention study show that there is significant difference in enhancement of the students' written and oral narrative skills. The analyses of the written narrative work by the students who used the optional cubes, it was seen that the students developed their skills in using the idioms and learned writing the frequently misspelled vocabulary accurately.

Keywords: Five Ws and one H, Story Cubes, Science and Arts Center (BİLSEM), Narrative Skills

Giriş

Oyunlaştırarak öğretim araçlarından biri olan küpler, çeşitli alanlarda kullanılabilir. Üzerinde görsellerin, yazı veya rakamların bulunduğu altı yüzeye sahip küpler sözel, sayısal gibi pek çok alanda kullanılmaktadır. Ana sınıftan yükseköğretime kadar her yaş düzeyinde öğretim ve oyunlaştırma

³ This study, is an extended version of the proceeding titled "How Can Expression Skills Be Improved in Turkish/Language Arts Class?" which was presented in the 6th International Congress of Human Studies taking place between 10-11 December 2023.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 05.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439606

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

amacıyla yaş, akademik düzey, cinsiyet, zekâ seviyesi gibi pek çok etken dikkate alınarak küpler tasarlanmaktadır. Küplerin her bir yüzeyine öğretilecek konu özelinde çeşitli tasarımlar yapılmakta veya sözel/dilsel ifadeler eklenmektedir. Ana sınıfında oyunlarla sayı öğretiminde, ilkokullarda algoritma kullanımında, ortaokul, lise ve yükseköğretimde alana özgü öğretimde küplerin oluşturulduğu ve oyunlaştırma teknikleri kullanılarak öğretim hedeflerine ulaşıldığı bilinmektedir. Ayrıca yabancılarla Türkçe öğretiminde de küpler üzerinde görseller kullanılarak öğretimin kalıcılığı ve başarı oranının artırılması hedeflenmektedir.

Hikâye küplerinin Türkçe/Türk Dili alanında kullanımına daha sık rastlanmaktadır. Bir çalışmada, çocuk edebiyatı alanında tasarlanan hikâye küplerinin faydalı olduğu tespit edilmiş ve bu tür çalışmaların sayısının artırılmasının yararlı olacağı (Aksungur, 2023) ifade edilmiştir. Bir başka çalışmada *işitme engelli* öğrencilere Türkçe öğretiminde resimli kartlarının kullanıldığı ifade edilmiş, bilgileri hatırlama oranının görsel uyarıcılarda daha yüksek olduğu (Tiryaki, 2015, s. 5) vurgulanmıştır. Resimli kartlarla oluşturulan *kelime bulmaca, kelime-görsel ilişkisi ve eşleştirme, anlat bakalım, resim yorumlama ile dilbilgisi öğretimi* (sıfat bulma gibi) gibi oyunlaştırma teknikleri Türkçe/Dil/Edebiyat dersleri için oldukça faydalı ve pekiştirici etkinlik araçlarıdır. Yabancı dil öğretiminde ve yabancılarla Türkçe öğretiminde de bu oyunlaştırma araçları kullanılmaktadır. Oyun ve bulmacayla öğretim; öğrencilerin derse ilgisini artırmakta, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır (Gürdal & Arslan, 2012, s. 269). Hikâye küpleri ile benzer bir işleve sahip olan *resimli hikâye kartlarının*, çocukların ifade becerilerine olumlu bir şekilde etki ettiği (Akçay & Akçay, 2017, s. 428) deneysel bir çalışma ile belirlenmiştir.

Amaç

Bu çalışmada, Türkçe/Dil Sanatları dersinde hikâye küpleri etkinliği ile öğrencilerin anlatım becerilerinin başarıya ulaştığını açıklamak amaçlanmıştır. Bu etkinliğin yaygınlaştırılarak Bilim ve Sanat Merkezlerinde Türkçe/Dil Sanatları dersinde kullanılması da çalışmamızın bir başka amacıdır. Etkinliğin amacı ise hikâye küpleri ile öğrencilerin görselleri anlamlandırma, görseller ile kelimeler arasında bağ kurma, görselleri kelimelerle ifade etme, görsellerden yola çıkarak kurgu ve senaryo oluşturma becerilerini artırmaktır. Ayrıca hazırlıksız konuşma, hikâye türünü kavrama, hikâye anlatıcılığı becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra hikâye küpleri ile verilen deyimlerin, sıkça karıştırılan sözcüklerin doğru yazımı küpleri ile öğrencilerin deyim dağarcığının artırılması, günlük hayatta bunları kullanması, yazılı ve sözlü anlatımlarda deyim kullanmanın anlatımı güçlendireceğini fark etmesi, Türkçeyi doğru kullanma becerisinin artırılması hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır. Konu seçiminde evrensel değerlere yer verilerek bu değerler hakkında bir bilinç ve farkındalık oluşturmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma nitel, nicel ve uygulamalı bir çalışmadır. Çalışmada veri analizi, istatistik, gösterip yaptırma, yazılı ve sözlü anlatım yöntemlerinden faydalanılmıştır. Çeşitli oyunlarda kullanılan ve 6 yüzlü bulunan oyun zarlarını andıran ancak daha büyük boyutta (2 cm) 12 adet ahşap küp temin edildi. Bu küplerden 6 tanesinin her bir yüzüne bir nesnenin, durumun, olayın, kişinin veya varlığın görseli yerleştirildi. Bu görsellerin 5N1K sorularının cevabıyla uyumlu olmasına dikkat edildi. Her bir küpün üzerindeki çizimler *FreePik* isimli web sitesinden alındı. Seçilen görsellerin ücretsiz olmasına ve *lisans/telif hakkı* sorunları çıkarmamasına dikkat edildi. Geriye kalan 6 küpün bir tanesine yazılı ve sözlü anlatımda *kim* sorusunun cevabı olabilecek alternatif görseller eklendi. Küplerin 3 tanesine TDK web sitesinin sözlük ana

sayfasında yer alan ve sayfa her yenildiğinde değişen *Türkçede yazımı karıştırılan kelimelerden* 18 tanesi seçildi. Bu kelimeler 3 küpte 6'şar tane olacak şekilde eklendi. Geriye kalan 2 küpten birine *mastar* ile biten 6 deyim, diğerine de *mastar* ile bitmeyen 6 deyim yazıldı. Böylece 12 küpün tamamı kullanılabilir duruma getirildi. Etkinlik esnasında bu küplerin ilk 6 tanesinin kullanımının 5N1K sorularının cevapları olması sebebiyle zorunlu olduğu, diğer küplerin kullanımının isteğe bağlı olduğu vurgulandı.

Etkinlik öğrencinin 6 zardan her birini sallayıp havaya atması (1), masaya düşen zarların üst yüzündeki resimleri incelemesi (2), ilk resimden yola çıkarak bir kurgu/senaryo oluşturması (3), senaryoyu/kurguyu anlatması (4), son resme ulaşana kadar kurguya devam etmesi (5) aşamalarından oluşmaktadır. Böylece anlatıcı bir hikâye anlatımını tamamlamış olur. İsteğe bağlı küplerden deyim, sözcük kullanılması halinde, kurguya bunları da ekleyerek kurguyu/senaryoyu yeniden anlatması istenir. Bu şekilde her bir anlatıcı adayı için 35 farklı resimden 6 tanesi ile anlatabileceği çok sayıda öykü/kurgu senaryosu ortaya çıkabilmektedir. 12 deyimden 2'si ve 18 doğru yazılan sözcükten 3'ü de anlatımda kullanılabilir. Yazılı veya sözlü anlatım için konu seçiminde serbest bırakılmamış, isteğe bağlı olarak evrensel değerlerin yer aldığı konu kartlarından konu seçebileceği ifade edilmiş ve bir seçenek olarak sunulmuştur.

İnceleme

Çalışma kapsamında ilk önce Küçükçekmece BİLSEM'in *Türkçe/Dil Sanatları* dersi öğrencilerinin eğitim sürecinin başında yazmış oldukları 30 olay/kurgu/senaryo yazısı incelenmiştir. Eserler 5N1K sorularının cevabının olup olmadığı, yanlış yazılan kelimelerin bulunup bulunmadığı, deyimlerin kullanılıp kullanılmadığı, kullanılmışsa kaç tane kullanıldığı yönünden değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye ait örnek şablon aşağıda *Tablo-1*'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Eser Değerlendirme Formu

Sıra No	Kim	Ne	Nerede	Ne zaman	Nasıl	Neden	Deyim	Yanlış Yazılan Sözcük Sayısı
1	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabloda ilk sütunda incelenen eserler numaralandırılarak sıra ile yazılmıştır. Diğer 6 sütunda soruların cevabının olup olmadığı artı (+) veya eksi (-) işareti ile gösterilmiştir. *Deyim* sütununda, deyim kullanılıp kullanılmadıkları durumuna göre eksi (-) veya kullanılan deyim sayısı ile gösterilmiştir. Son sütunda yanlış yazılan sözcük sayısı rakam ile yazılmış, sözcük yanlış yazılmamışsa eksi (-) işareti ile belirtilmiştir.

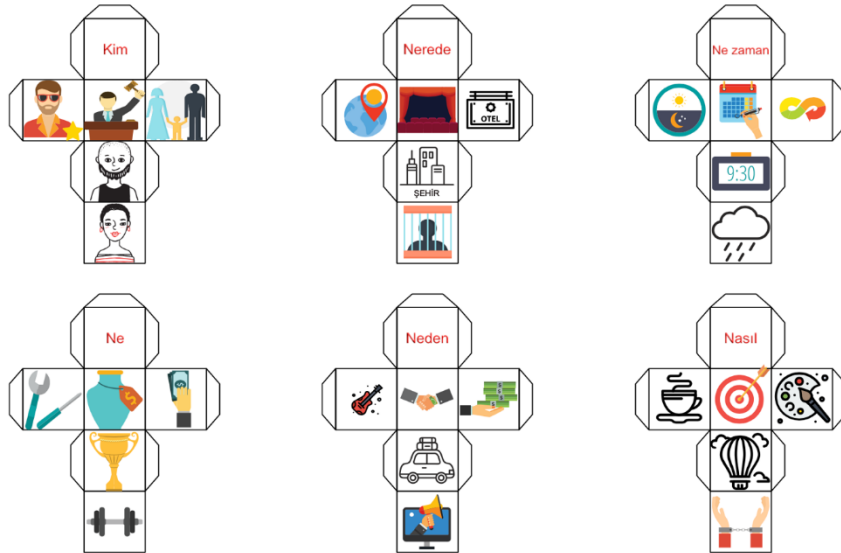
Küplere ait görseller aşağıda yer almaktadır. Birinci görselde 5N1K soruları, ikinci görselde kim sorusunun görseli ile deyimler ve sözcükler yer almaktadır. Görsellerin boyutları 2x2 kare şeklinde hazırlanmış, *Affinity Designer* programı ile küplere yapıştırılabilecek şekilde dönüştürülmüş, resimler her küpe yapıştırılabilecek şekilde 6 parça hâlinde düzenlenmiştir. *Kim* sorusunun cevabı olan küplerde çizim şeklinde şahıs profilleri yer almaktadır. Bunlar; kadın, erkek, sakallı, sakalsız, gözlüklü, gözlüksüz, tek, aile gibi karakterler şeklindedir. Ayrıca bazıları belirli meslekleri andıran biçimdedir. *Nerede* sorusunun

cevabı olan küpte *dünyanın herhangi bir yeri, sinema, otel, şehir, hapishane* resimleri bulunmaktadır. Ne zaman sorusunun cevabı olan küpte *gece/gündüz, takvimden herhangi bir gün, sonsuzluk, saat: 09.30, bulutlu bir havada* seçenekleri görülmektedir. Ne sorusunun cevabı olan küpte bazı nesnelere çizimleri bulunmaktadır. *Neden ve nasıl* sorularının cevapları için de bazı nesnelere ve eylemlere çizimleri seçilmiştir. Küplerdeki çizimler cümle içinde *taşındığı için, gitar çaldığı için, para kazanmak için, rüşvet aldığı için, uçan balonla, kahve içerek, tutuklanması sebebiyle* gibi çeşitli durumlar için kullanılabilir.

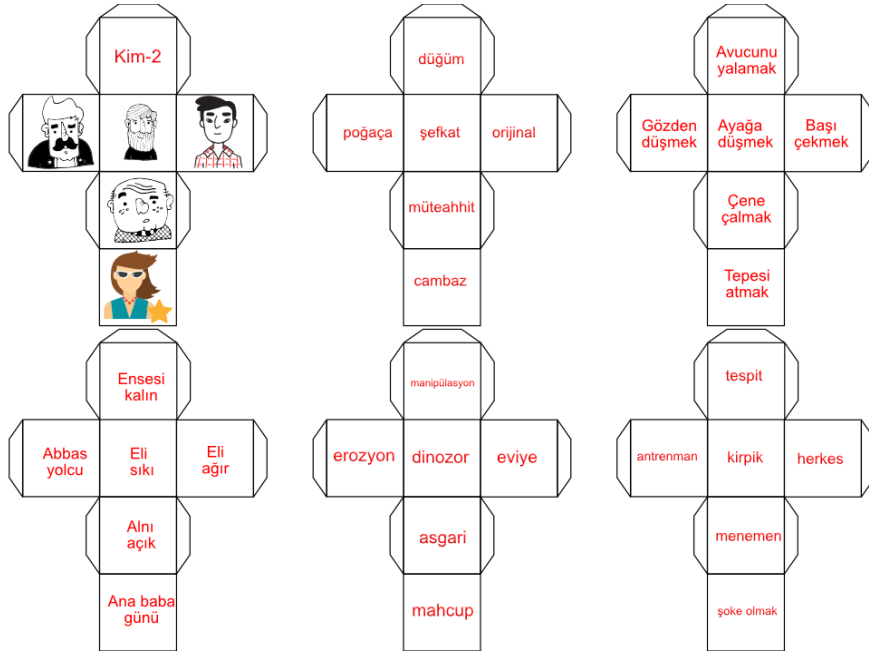
Küplerde kullanılan deyimler şunlardır: *avucunu yalamak, gözden düşmek, ayağa düşmek, başı çekmek, çene çalmak, tepesi atmak, ensesi kalın, Abbas yolcu, eli sıkı, eli ağır, alını açık, ana baba günü.*

Küplerde kullanılan kelimeler şunlardır: *tespit, antrenman, kirpik, herkes, menemen, şoke olmak, düğüm, poğaç, şefkat, müteahhit, cambaz, orijinal, manipülasyon, erozyon, dinazor, eviye, asgari, mahcup.*

Yukarıdaki kelimelerin seçilmesinin nedeni, bunların TDK tarafından *sıkça yanlış yazılan kelimeler* (TDK, 2023) arasında gösterilmesidir.



Resim 1: 5N1K Görselleri



Resim 2: Diğçer görseller, deyimler ve kelimeler

Hikâye küplerinin yanında *evrensel değerlerin* yer aldığı küçük konu kartları da hazırlanmıştır. 18. Millî Eğitim Şûrası kararlarında yazılan *güven, saygı, sevgi, hoşgörü, başarı* (MEB Şûrası, 2023) kullanılmıştır. Ayrıca MEB 6-7-8. sınıf Türkçe ders kitapları metinlerinin incelenmesi sonucu tespit edilen *özgürlük, barış, yardımlaşma, merhamet, cesaret, alçakgönüllülük, empati* değerleri (Çelikpazu & Aktaş, 2011, s. 418-419) seçilmiştir. Bir akademik çalışmada, çok satılan edebî çocuk kitaplarında *eşitlik, adalet, sorumluluk, dürüstlük, farklılıklara saygı* (İpek, 2017) evrensel değerleri tespit ve tasnif edilmiştir. Bu değerler de anlatımdaki konu listesine eklenmiştir. Toplam 17 değer konu olarak seçilmiş ve konu kartlarına yazılmıştır. Bu değerlerin her biri birer konu seçeneği olarak öğrenciye sunulmuş, öğrencilerin yazılı veya sözlü anlatımda kurgulayacağı senaryoyu bu temel değerlerden birine dayandırması tavsiye edilmiştir. Konu kartları, minik dikdörtgen kartlar şeklinde tasarlanmış, her bir kartın içine bir *konu/değer* yerleştirilmiştir. Kartlar aşağıdaki şekildedir:

adalet	alçak gönüllülük	barış
başarı	cesaret	dürüstlük
empati	eşitlik	farklılıklara saygı
güven	hoşgörü	merhamet
özgürlük	saygı	sevgi
sorumluluk	yardımlaşma	

Resim 3: Konu kartları

Hikâye küpleri etkinliği gerçekleştirilmeden önce yapılan gözlem/inceleme sonucu öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin yeterli olmadığı, olay yazıları anlatımında ve yazımında 5N1K sorularından

bazılarının cevabının bulunmadığı, hikâye/fabl/masal yazımında veya anlatımında olay örgüsünün yeterli derecede iyi işlenmediği, olayların gelişme sebebinden bazen bahsedilmediği bazen de üstünkörü ele alındığı ve anlatım içeriğinde bahsedilen olaylar arası bağ kurmada zorluklar yaşandığı görülmüştür. “Neden böyle oldu? Nasıl oraya gitti? Olay nerede gerçekleşti?” gibi sorular sorularak öğrencilerin olaylar arasındaki zincirin kopuk olduğunu fark etmesi ve kurguyu daha sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi sağlanmıştır.

Küçükçekmece BİLSEM’de hikâye küpleri etkinliği gerçekleştirilmeden önce yapılan ilk uygulamada anlatımlarda tespit edilen eser değerlendirme durumu aşağıda *Tablo-2*’de gösterilmiştir.

Tablo-2: Eser ve Uygulama Değerlendirme İlk Sonuçları

Sıra No	Kim	Ne	Nerede	Ne zaman	Nasıl	Neden	Deyim	Yanlış Yazılan/Anlatılan Sözcük Sayısı
TOPLAM	30	22	14	22	21	16	1	Tüm anlatıcılarda ortalama %4,6

Tablo-2 Açıklaması: İncelenen 30 anlatım çalışmasının tamamında *kim* sorusunun cevabı verilmiştir. *Ne* sorusunun cevabı 22 çalışmada, *nerede* sorusunun cevabı 14 çalışmada, *ne zaman* sorusunun cevabı 22 çalışmada, *nasıl* sorusunun cevabı 21 çalışmada görülmüştür. Yapılan incelemede 30 çalışmadan sadece bir tanesinde bir deyim kullanılmıştır.

Tablo incelendiğinde *hikâye küpleri* çalışması yapılmadan önce, öğrenci çalışmalarında yanlış yazılan sözcük oranı %4,6 olarak tespit edilmiştir. Bu oran tüm öğrencilerde dengeli bir dağılım göstermemektedir. Bazı öğrencilerin çalışmalarında hiç yanlış yazılmış sözcük bulunmazken, bazılarında %20 oranında yanlış yazılan sözcük tespit edilmiştir. Tüm öğrencilerin yanlış yazdığı sözcük sayısı alınarak ve öğrenci sayısına bölünerek bu ortalama bulunmuştur. Yanlış yazılmış sözcükler, TDK Sözlük sitesindeki *sıkça yanlış yazılan sözcükler*le kısmen örtüşmektedir.

İlk sonuçların ardından Türkçe/Dil Sanatları grubu öğrencileriyle *hikâye küpleri* etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte öğrencilerin deyimleri kullanması teşvik edilmiş ama zorunlu tutulmamıştır. Sıkça yanlış yazılan sözcüklerin doğru yazımlarının olduğu küpler öğrencilere okutulmuş, öğrencinin doğru yazımı görmesi ve okumasıyla birlikte öğrenmenin daha kalıcı olması hedeflenmiştir. Bu aşamadan sonra hikâye küpleri etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Etkinliğin uygulama aşamaları şu şekildedir:

- Etkinliğe katılan öğrenciler sıra ile çağrılır.
- Sıraya dizilen 6 küpü sırayla havaya atıp, yere düşmesi sağlanır.
- Öğrenciye seçilen her bir küpün üzerindeki resmi incelemesi ve 5N1K sorularından hangisinin karşılığı olarak kullanabileceğini düşünmesi için birkaç dakika süre verilir.
- Ardından isteğe bağlı olarak *ikinci kim küpü*, deyim küpü, sözcük küpü seçilir. Kalan 6 küpün tamamının veya bir kısmının seçilmesi sağlanır. Anlatımın güzelleşmesi, deyimle güçlenmesi, yanlış yazılan sözcüklerin doğru yazımının yaygınlaşması için tüm küplerin seçilmesi tavsiye

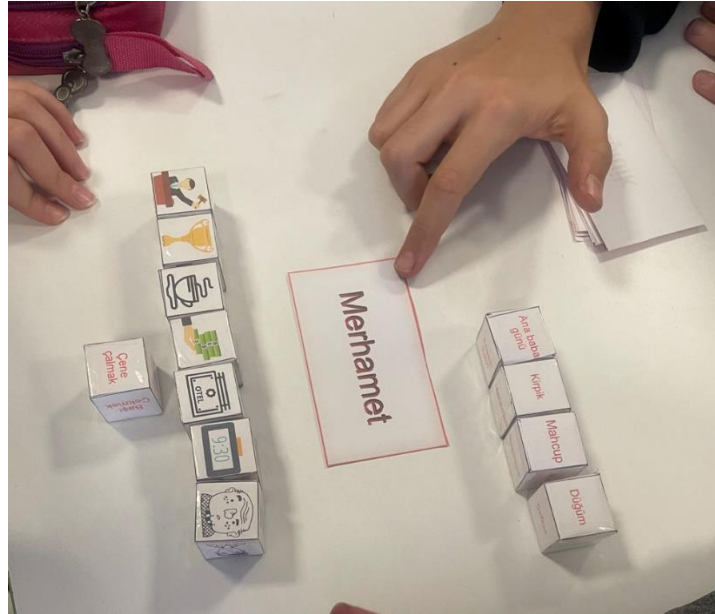
edilir. Seçilen küplerdeki kelime ve/veya deyim in de hikâye anlatımında cümle içinde geçmesi istenir.

- Son olarak *değer kartlarından* bir tanesini seçmesi istenir ve konu üzerine hikâye anlatması/yazması sağlanır.

Hazırlanan küpler ve değer kartlarına ait görseller aşağıda yer almaktadır.

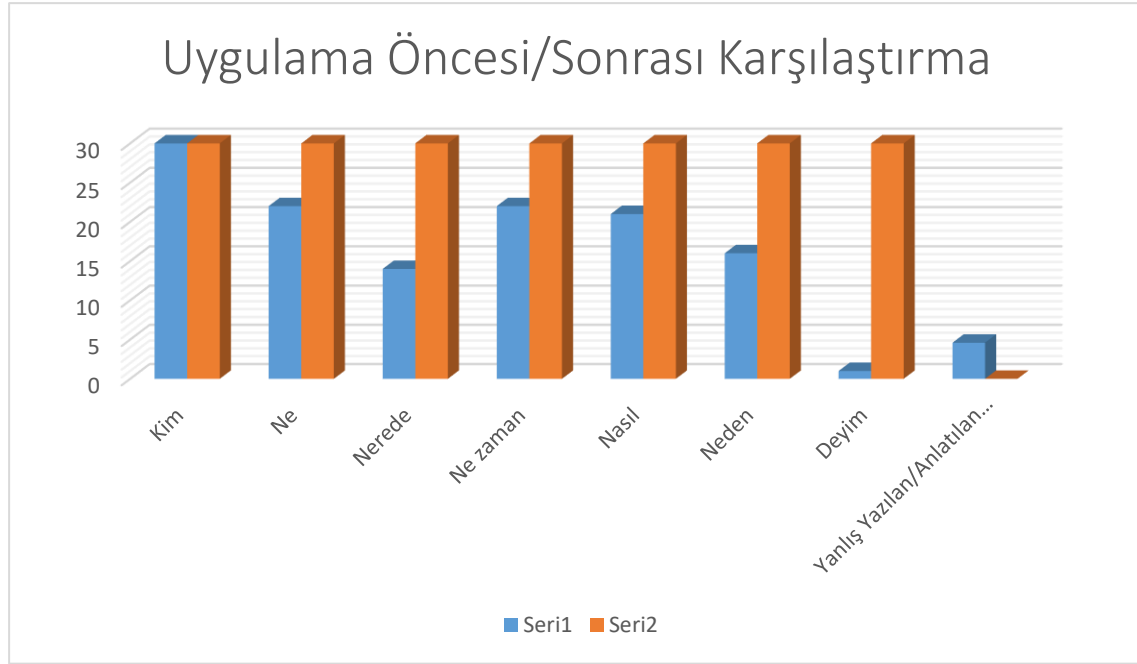


Resim 4: Uygulama-1



Resim 5: Uygulama-2

Hikâye küpleri etkinliğinde, öğrenciler seçtiği küplerdeki görselleri kurgulayıp anlatmışlardır. Etkinliğe katılan tüm öğrencilerin *evrensel değerlerin, deyim in, sıkça yanlış yazılan ve doğrusu ifade edilmiş bir sözcüğün* de yer aldığı şekilde 5N1K kuralına uygun bir senaryo/kurgu anlattığı görülmüştür. Hikâye küplerinin yazılı ve sözlü anlatımdaki becerisi grafiklerle aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Grafikte *Seri1* uygulama öncesini, *Seri2* uygulama sonrasında göstermektedir.

Tablo-3: Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırma Grafiği

Tabloya bakıldığında sıkça yanlış yazılan sözcüklerin doğru kullanımı oranında artış görülmüş, yanlış yazım ortadan tamamen kalkmıştır. *Kim* sorusunun cevabında uygulama öncesi ile sonrasında bir farklılık yoktur. Diğer soruların cevaplarında anlamlı bir değişim görülmektedir. Öğrencilerin *deyim* kullanarak anlatımlarını güçlendirdiği/güzelleştirdiği görülmüştür.

Ortaöğretim *Türk Dili ve Edebiyatı* dersinin özel amaçları arasında da değerlerin kazandırılması bulunmaktadır (Turan & Duman, 2023, s. 267). *TDK Sözlük*'te 8 karşılığı bulunan ve *üstün nitelik, meziyet; kıymet* (TDK, 2023) anlamına da gelen *değer* kavramının *evrensel* yönü tarafımızca vurgulanmıştır. Evrensel değerlerin, Türkçe ders kitaplarında, çeşitli klasik eserlerde vurgulandığı, öğretilmeye/hissettirilmeye çalışıldığı bilinen bir gerçektir. Türk masal ve efsaneleri üzerinde yapılmış bir çalışmada (Muş örneği) *sevgi, dürüstlük, sabır, dostluk, adalet, öz denetim* değerlerinin bulunduğu (Aydeniz, 2021, s. 636) tespit edilmiştir. Bir çalışmada bu değerlerin Açıköğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında da yer aldığı (Kav & Kav, 2023) tespit edilmiştir. Benzer şekilde bu değerler *manilerde* (Bayraktar, 2022) ve *çocuk kitaplarında* (Aydın & Öksüz, 2021) da tespit edilmiştir.

Yukarıdaki grafikte yer almayıp, MEB Şûra kararları arasında yer alan ve bu uygulama ile öğrencilere farkındalık kazandırmaya çalıştığımız önemli bir diğer konu *değer* kavramıdır. Evrensel değerlerden 17 tanesi öğrenci seçimine bırakılarak verilmeye çalışıldı. Bu değerler üzerine çeşitli olay yazıları/hikâyeler kurgulandı ve evrensel değerler hakkında bir farkındalık oluşturulmaya çalışıldı.

Sonuç

Bilim ve Sanat merkezlerinde Türkçe ve Dil Sanatları derslerinde çeşitli uygulamalı etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler arasında drama, gösterip yaptırma, rol yapma, sahne sanatları etkinlikleri de bulunmaktadır. Uygulamalı etkinlikler düz anlatıma oranla oldukça başarılı, kalıcı ve etkili öğretmeyi sağlamaktadır. Uygulamalı etkinliklerin yanında oyunlaştırma, görselleştirme ile de öğrenmenin kalıcılığı hedeflenebilir. Çeşitli akademik çalışmalarda eğitsel oyunların öğrencinin öğrenmesini

kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan Türkçe öğretmenleri üzerinde yapılan bir akademik çalışmada öğretmen görüşlerine yer verilmiş; *storybird*, *storyjumper* kullanarak bir öğretmenin resfebe etkinliği hazırladığı, çeşitli kutu oyunları kullandığı, bazı öğretmenlerin kendi oyunlarını tasarlayıp kullandığı; bir kısmının *sözel zekâ oyunları*, *kutu oyunları*, *hikâye kartları*, *tabu oyunu*, *web-2 araçları*, *board games*, *drama görselleri* kullandığı (Mete, 2021, s. 106-124) ifade edilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin söz varlığını geliştirme, kelime - görsel ilişkisini kavrama, görselleri yorumlama, anlatım becerisini geliştirme, öykü senaryosu oluşturma, resimler arasında senaryoda ve sıralamada anlamlı bir bağ oluşturma, orijinal bir öykü senaryosu ortaya koyma hedeflerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi, hikâye türünü kavraması ve hikâye oluşturma/anlatma becerisi kazanmasını sağlanmıştır. Ayrıca verilen *değer kartları* ile öğrencilere *evrensel değerler* üzerine düşünme, bu kavramları yorumlama ve hikâyeleştirme, hikâyelerde/kurgularda kullanma imkânı sağlanmıştır. Çalışma sonucunda hikâye küpleri etkinliğinin öğrencilerin anlatım becerilerini geliştirme, olay kurgusu yaparken 5N1K kullanma yönünden faydaları görülmüştür. Deyim kullanma oranının %3'ten %100'e yükselmesi, öğrencilerin anlatım becerilerinin geliştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca yazılı anlatımlarda yanlış yazımın azaldığı da tespit edilmiştir. Hikâye küpleri etkinliğinin örnek alınarak buna benzer etkinliklerin Türkçe/Dil Sanatları dersinde kullanılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Çelikpazu, E. E., & Aktaş, E. (2011). *MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi*. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 413-424.
- Akçay, A., & Akçay, N. O. (2017). *Hikâye Kartlarının Çocukların Görsel İfade Becerileri Üzerindeki Etkisi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 417-432.
- Aksungur, F. Ç. (2023, 11 30). *Çocuk edebiyatı ders kapsamında çocuk gelişimi öğrencileri tarafından geliştirilen eğitim materyallerinin incelenmesi: Hikaye küpü tekniği*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Açık Erişim: <http://hdl.handle.net/20.500.11787/3771> adresinden alındı
- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). *Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 579-619.
- Aydeniz, S. (2021). *Masal ve efsanelerde değerler eğitimi: Muş ili örneği*. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 636-659.
- Bayraktar, D. (2022). *Dil ve kültür bağlamında mânilerde değerlerimiz üzerine bir inceleme*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 145-157.
- Gürdal, A., & Arslan, M. (2012). *Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 255-270.
- İpek, D. (2017). *Çok Satılan Yazınsal Çocuk Kitaplarında Evrensel Değerler Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kav, A., & Kav, C. (2023). *Kök Değerler Açısından Açıköğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 232-249.
- MEB Şûrası. (2023, 12 01). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf adresinden alındı
- Mete, G. (2021). *BİLSEM Türkçe Öğretmenlerinin Oyun Temelli Öğretim Yöntemine Yönelik Görüşleri*. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 106-130.
- TDK. (2023, 11 15). *TDK Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

- Tiryaki, E. N. (2015). *Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyaller Üzerine Bir Değerlendirme*. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1-8.
- Turan, O., & Duman, B. (2023). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Öğretici Metinlerin Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 265-287.

14. Tes Yazıtı'nın Güney Yüzünün 3. Satırında Yeni Bir Deyim? İlgerü konmak¹

Mihriban AYDIN²

APA: Aydın, M. (2024). Tes Yazıtı'nın Güney Yüzünün 3. Satırında Yeni Bir Deyim? *İlgerü konmak*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 249-256. DOI: 10.29000/rumelide.1439608.

Öz

Türk runik harfli eski Türk yazıtları, bugün sayısı beş yüzü aşmış, Türkçenin bilinen ilk yazılı belgeleridir. Bu metinler üzerindeki çalışmalar, Vilhelm Thomsen'in yazı sistemini çözdüğünü duyurması ve yayımlaması ile başlar. Dolayısıyla 1893 yılından bugüne kadar bu metinler üzerindeki çalışmalar artık binlerle ifade edilmektedir. Yazıtlar dönemi Türkçesinden elde edilen her bulgu, yalnızca Türkçenin türlü devirleri ve bugünkü çağdaş dönemleri hakkında bilgi vermez; bu metinler, aynı zamanda birçok bilim dalının da ilgi alanına girer. Bunun yanında bazı Asya ve Avrupa halkları hakkında da başvuru kaynakları arasında gösterilir. Bu makalede Uygur Kağanlığı'nın ilk dönemleri hakkında bilgi edinilebilen Tes Yazıtı'nın güney yüzünün 3. satırındaki *ilgerü konmak* ifadesinin gözden kaçmış bir deyim olabileceği öne sürüldü. Makalenin giriş bölümünün ardından birinci bölümde, önceki okuma ve anlamlandırmalara yer verildi. Bu okuma ve anlamlandırmalar üzerinde çeşitli değerlendirmelerde bulunuldu. İkinci bölümde yeni bir okuma ve anlamlandırma dikkatlere sunuldu. Ardından *ilgerü konmak* ifadesi hakkında değerlendirmeler yapıldı. Bir isim ve bir fiilden oluşan bu yapıda anahtar kelime kuşkusuz *ilgerü*dür. Bu nedenle *ilgerü* kelimesinin anlam dünyası hakkında bilinenler sıralandıktan ve ardından *kon-* fiilinin tanıkları verildikten sonra, *ilgerü kon-* deyiminin "doğuya yerleşmek" yerine, "önüne oturmak, başına geçmek" olarak anlamlandırılması gerektiği öne sürüldü. Bu yeni anlam ile satırın anlam bağlamının da daha anlaşılır olduğu dikkatlere sunuldu.

Anahtar kelimeler: Eski Türk Yazıtları, Eski Türkçe, Uygur Yazıtları, Tes Yazıtı, *ilgerü konmak*, ileri

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %11

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439608

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilimi Bölümü / Dr., Dokuz Eylül University, Faculty of Letters, Department of Linguistics (İzmir, Türkiye), mihriban.aydin@deu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0053-7214, **ROR ID:** https://ror.org/ oodb8b73, **ISNI:** 0000 0001 2183 9022, **Crossreff Funder ID:** 501100005771

A New Phrase in Line 3 of the South Side of the Tes Inscription?: *İlgärü qonmak*³

Abstract

The Old Turkic inscriptions with Turkish runic letters, today more than five hundred in number, are the first known written documents of Turkish. Work on these inscriptions began when Vilhelm Thomsen announced and published that he had solved the writing system. Therefore, studies on these texts since 1893 number in the thousands. Every finding obtained from the Turkish of the period of inscriptions does not only provide information about the various periods of Turkish and its contemporary periods; these texts are also of interest to many scientific fields. In addition, it is among the reference sources about some Asian and European peoples. In this article, it has been suggested that the expression *ilgärü qon-* in the 3rd line of the south side of the Tes Inscription, from which information can be obtained about the early periods of the Uyghur Khaganate, may be an overlooked expression. Following the introduction, the first part of the article presents the previous readings and interpretations and makes various evaluations on these readings and interpretations. In the second part, a new reading and interpretation is presented. Then, evaluations were made about the expression *ilgärü qon-*. The keyword in this expression, which consists of a noun and a verb, is undoubtedly *ilgärü*. For this reason, after listing what is known about the meaning of the word *ilgärü* and then giving the witnesses of the verb *qon-*, it was suggested that the meaning of the phrase *ilgärü qon-* should be “set to work”, instead of the usually given “to settle in the east”. With this new meaning, it was brought to attention that the semantic context of the line was more understandable.

Keywords: Old Turkic Inscriptions, Old Turkic, Uyghur Inscriptions, Tes Inscription, *ilgärü qon-*, forward.

Giriş

Mevcut bilgilere göre; yazıt 1915 yılında B. Ya. Vladimirtsov tarafından bulunur ancak her nedense yayımlanmaz. 1976 yılında ise S. G. Klyaştorıny ve S. Karcavbay tarafından yeniden keşfedilir (Klyaştorıny, 1986, s. 151). Yazıt, batı yüzünde 6, kuzey yüzünde 5, doğu yüzünde 6 ve güney yüzünde 5 olmak üzere toplam 22 satırlık Eski Türkçe bir metin içerir (Aydın, 2018, s. 33). Yazıt bugün, Moğolistan Kültürel Miras Merkezi'nin deposunda bulunmaktadır. Aslında Uygur Kağanlığı dönemi yazıtları, başkent Ulanbator'da yeni kurulan Çingiz Han Müzesine nakledilmiş olmasına karşın, 2023 yılı Ekim ayı itibarıyla Tes Yazıtı'nın neden hâlâ Moğolistan Kültürel Miras Merkezi'nin deposunda bulunduğuunu bilmek mümkün değildir.

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 11

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 09.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439608

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Yazıtın yazılıp dikildiği tarih üzerinde uzayıp giden tartışmaların asıl nedeni, bu bilgiyi içeren herhangi bir tarih kaydının bulunmuyor olmasıdır. Örneğin; A. Róna-Tas, Uygur Kağanlığı'nın ilk yazıtı olduğunu belirterek 750 yılında dikildiği kanaatindedir (1986, s. 55-56). G. Doerfer ise, 762 yılında dikilmiş olabileceğini öne sürer (1993, s. 74). Osman F. Sertkaya, 750 yılında yazdırılıp diktirildiğini belirterek yazıtın Uygur Kağanlığı'nın ilk dönemleri için öneminden söz eder (1992, s. 327-328). Yazıtın yarısının elde edilememiş olması, anlatılan bilgilerin de eksik kalmasına neden olmaktadır. Yakın zamanlarda keşfedilmiş olmasına karşın, yazıt hakkında çok sayıda çalışma yapılmıştır.

Aşağıdaki bölümde Tes Yazıtı'nın güney yüzünün 3. satırının ilk bölümünde yer alan *ilgerü konti* cümlesiyle ilgili önceki okuma ve anlamlandırmalara yer verilecektir. Okumadaki farklılıklar, daha çok cümlelerin öznesi olan kişi adının okunması ve anlamlandırması üzerine olduğu söylenebilir.

1. Önceki Okuma ve Anlamlandırmalar

Tes Yazıtı'nın güney yüzünün 3. Satırında *ilgerü kon-* deyiimiyle ilgili daha önce yapılan okuma ve anlamlandırma çalışmaları aşağıda dikkate sunulmuştur:

Klyaştorıny 1983

Elser ilgerü qonty belgüsin bitigin bu urty bu yaratdy “На востоке, в Эльсере (?) он поселился. Свои знаки и свои письмены так повелел выбить. так соорудить.” (s. 88-89). Klyaştorıny notlarında, Elser (?) kelimesinin Böğü Kağan'ın doğudaki karargâhının adı olduğunu ve bunun öteki yazıtlarda geçmediğini belirtir (s. 89).

Klyashtorny 1985

[...]: *elsär ilgärü qontı bälgüsin bitigin bu : urtı : bu yar'atdı* “... he settled in the East at Elser (?) and made this sign of his and this writing of his carved and erected.” (s. 153-154).

Róna-Tas 1986

El sir ilgerü qontı “... El Sir doğuda yerleşmiştir.” (s. 55). Róna-Tas, açıklamalarında ise, El Sir kavminin doğuya yerleştiğinden söz eder (s. 56). Buna göre; satırın başındaki kelimenin kavim adı kanaatinde olduğu anlaşılmaktadır.

Klyaştorıny 1986

... *(e)ls(e)r (i)lg(e)rü konti b(e)lgüs(i)n bitigin bu urtu bu y(a)r(a)rdı* “... doğuda Elser'de (?) yerleşti, (yaşadı). Damgasını, yazısını kazdırdı, (kitâbesini) diktirdi.” (s. 167-168). Metindeki *y(a)r(a)rdı* okuması, ya Rusçadan Çağdaş Uygurcaya ya da Çağdaş Uygurcadan Türkçeye çevirisinde yapılan bir hatadan kaynaklanıyor olmalıdır; zira Klyaştorıny, 1983 yılındaki Rusça neşri ile 1985 yılındaki İngilizce neşrinde *yaratdı* okumaktadır.

Yang Fuxue (杨富学) 1994

.....: *elsär : ilgärü qontı : bälgüsin bitigin bu : urtı : bu yaratdı* “他又在东方的Elser(?)驻扎下来，竖起此碑，刻上他的笔迹。” (s. 24-25)

Ôsawa 1999

älsär ilgärü qontı bälgüsin bitigin bu urtı bu yaratdı “The Älsär (tribe?), he settled down in the East. He inscribed this sign of him and erected this inscription of him.” (s. 160-161).

Berta 2004

...elsär ilyärü qondı “... Keletre (tkp. elóre) letelepedett : Doğuya (ileri) yerleşti” (s. 236 ve 240).

Mert 2009

...(e)ls(e)r (i)lg(e)rü : qoontı : b(e)lgüsin : bit(i)gin : bu : urtı : bu y(a)r(a)tdı: “... doğuya kondu ve damgasını, bengü taşını bu(rada) yazdırdı, bu(rada) yarattı.” (s. 136-137).

Aydın 2011

<...> elser ilgerü kontı belgüsin bitigin bo urtı bo yaratdı “<...> Elser? (kişi adı?) doğuya yerleşti. Damgasını ve yazıtını bu (kişi) hâkketti ve bu (kişi) meydana getirdi.” (s. 37).

Ölmez 2013

... .. l²s²r² ilgerü : kontı : belgüsin bitigin : bo : urdı : bo : yaratdı : “... .. doğusuna yerleşti, nişanını, yazıtlarını bu koydu, yarattı” (s. 270 ve 272).

Şirin 2016

...l²s²r² (e)lg(ä)rü : kontı : b(ä)lgüs(i)n bit(i)gin : bu urdı : bu y(a)r(a)tdı : (s. 649).

Şirin 2016’da anlamlandırma bulunmadığı için *ilgerü kon-* için kelime kelime bakıldığında *ilgärü* maddesinde ‘doğu’ (s. 324 ve 729); *kon-* maddesinde ise ‘(Bir yere) yerleşmek, (bir yeri) mesken tutmak’ anlamı verilir. (s. 512 ve 733).

Aydın 2018

<...> elser ilgerü kontı belgüsin bitigin bo urtı bo yaratdı “<...> Elser? doğuya yerleşti. Damgasını ve yazıtını bu (kişi) hâkketti ve bu (kişi) meydana getirdi.” (s. 37).

Mihriğül Helil (米热古丽·黑力力) 2022

...lsr ilgärü : qontı : bälgüsin bitigin : bo : urdı : bo : yaratdı : “居住了东边，这是他令人刻写建造的印记和碑文……” (s. 211 ve 217). Mihriğül Helil notlarında *lsr* hakkındaki görüşlere değinir (s. 228).

2. Yeni Bir Anlamlandırma

Tes Yazıtı’nın güney yüzünün 3. satırının baş bölümünde bir boşluk bulunduğu için burada ne yazdığını ya da boşluğun bitimindeki kelimenin başının bu kırık yerde olup olmadığını bilmek mümkün değildir. Bu nedenle kişi adı olarak değerlendirilen adın tam olarak nasıl okunması gerektiği belli değildir. Yukarıdaki okuma ve anlamlandırmalardan anlaşıldığına göre *ilgerü kon-* ifadesi daha çok “doğuya

yerleşti.” olarak anlamlandırılmıştır. Cümlelerin doğru anlaşılabilmesi için okumada çok bir farklılık bulunmasa da şöyle bir okuma ve anlamlandırma teklif edilmektedir: ... *elser ilgerü kontı belgüsin bitigin bo/u urtı bo/u yaradı* “... Elser önüne oturdu (başına geçti), damgasını ve yazıt metnini bu (kişi) vurdu ve bu (kişi) meydana getirdi.”

3. Değerlendirme

Yazıtın güney yüzünün 2. satırındaki anlatılanlar ile 3. satırda anlatılanlar birbiriyle bağlantılı olmadığı için 3. satır, anlam bakımından tek başına değerlendirilmelidir. Satırın başından sonuna kadar damgaları vurduran ile yazıt metnini yazdırmanın Elser (?) adlı bir kimse olduğu belirtildiği için bu kimsenin “doğuya yerleştiği” gibi bir anlamlandırma, satırın anlam bağlamıyla uyumsuzdur. Bu nedenle satırda, ‘önüne oturmak, başına geçmek’ anlamında *ilgerü kon-* deyimini bulunduğu öne sürülmüştür. Kişi adının tam olarak nasıl okunması gerektiği muamma olsa da bu adın kavim / kabile adı olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Çünkü kişi adının arkasında “bu kişi ...” diye başlayan cümle, işi yapanı göstermektedir. Anılan kişinin adını okumadan ses karşılıklarını verenlerin yanında, farklı biçimlerde okuyanlar da olmuştur. Bunları kısaca şöyle göstermek mümkündür: Róna-Tas: *El Sir* ‘kavim adı’ (1986, s. 56); Klyastornıy: *elsär* ‘Elser (?)’ (1985, s. 153 ve 154); Yang: *elsär* ‘şehir adı’ (1994, s. 24-25); Ôsawa: *älsär* “The Älsär (tribe?)” (1999, s. 160-161); Berta: *elsär* (2004, s. 236); Mert: ...*(e)ls(e)r* ‘aktarımda yok’ (2009, s. 136 ve 137); Ölmez: *l²s²r²* ‘aktarımda yok’ (2013, s. 270 ve 272); Şirin: *l²s²r²* (2016, s. 649); Aydın: *Elser* ‘kişi adı’ (2018, s. 37). Ayrıca krş. (Aydın, M. 2023, s. 69).

Köl Tegin ve Bilge Kağan yazıtlarındaki metinleri taş aaktarma işini üstlenen Yollug Tegin’in bu işi anlattığı cümle de benzerdir: Köl Tegin güney-doğu: *Bunça bitig bitigme köl tegin atısı yol<l>ug tegin bitidim yegirmi kün olorup bo taşka bo tamka kop yol<l>ug tegin bitidim* “Bunca yazıtı yazan Köl Tegin’in yeğeni Yollug Tegin (ben) yazdım. Yirmi gün oturup bu taş, bu duvara tamamen (ben) Yollug Tegin yazdım.” (Aydın, 2017, s. 69). Yollug Tegin, yazıt işinin başına geçtiğini *olor-/olur-* fiili ile anlatmaktadır. Bilge Kağan güney-batı yüzünde ise; *men ay artukı dört kün [olo]rup bitidim bedizet<d>im y[aratdım]* “ben otuz dört gün oturup yazdım, süsledim, yaptım.” (Aydın, 2017, s. 100). Bu cümlede de yine işin başına geçtiği *olor-/olur-* fiili ile ifade edilir. Buradaki *olor-/olur-* fiili, elbette bilinen ‘oturmak’ anlamında olmayıp yine *ilgerü kon-* gibi ‘önüne oturmak, başına geçmek’ benzeri bir anlamda olduğu açıktır.

Önerilen *ilgerü kon-* deyimindeki anahtar kelime kuşkusuz *ilgerü*’dür. Kelime, Köl Tegin ve Bilge Kağan yazıtlarında çok kez tespit edilirken Tonyukuk Yazıtı’nda hiç tespit edilmemiştir. Uygur Kağanlığı yazıtlarında ise Tes güney 3’tekinden başka, bir kez Şine Usu doğu 8’de ve *iligerü* biçimiyle bir kez Tariat batı 5’te ve bir kez de I. Karabalgasun Yazıtı’nda (III/8); Kırgızistan yazıtlarında ise bir kez Koçkor IV/Kök Say IV/1’de tespit edilmiştir. Dolayısıyla yön ifade eden sözcüğün Yenisey ve Dağlık Altay yazıt bölgesi ile küçük kaya yazıtlarında ele geçmemiş olması rastlantı ve yazıt metinlerinin içeriği ile ilgili olmalıdır. Özellikle Kırgızistan yazıtlarından Koçkor IV/Kök-Say IV Yazıtı’nın 1. satırındaki tanık, anlam bakımından oldukça önemlidir: *Munda ilgerü ew? kış?* “Bundan ileride (doğuda) ev(im) ?” (Alimov, 2014, s. 168).

İlgerü, yazıt dönemi Türkçesinde aşağı yukarı aynı anlamlarla verilir. Örneğin: ‘ileri, ileride, doğuda, doğuya doğru’ (Tekin, 1988, s. 143); ‘doğuda, doğuya doğru’ (Ercilasun, 2016, s. 678); ‘doğu’ (Şirin, 2016, s. 729); ‘doğuya, doğuda’ (Aydın, 2017, s. 154); ‘ileriye (doğuya)’ (Alimov, 2014, s. 168); ‘ileriye, ileride, doğuda’ (Tekin, 2003, s. 244). Kelimedeki +*GAru* eki konusunda tam birlik olsa da tabanın *il* ya da *ilk* olması konusunda herhangi bir birlik yoktur. Örneğin; G. Clauson, *ilgerü*: ve maddebaşının hemen

sağına (**ilkgerü*;) yazar ve *ilk* kelimesinin yön hâli olduğunu, temel anlamının ‘forwards’, sonraki anlamlarının ise ‘eastwards’ ve ‘earlier, preceding’ olduğunu belirtir ve Türkçenin sonraki dönemlerinden bu anlamlardaki örnekleri sıralar (Clauson, 1972, s. 144a). M. Erdal ise *ilgärü* ile *ilki* kelimesini ilişkilendirerek temelde Türklerin çadırlarının girişlerinin doğuya bakacak şekilde yapıldığından söz eder (2004, s. 376, not 572); *ilkinin* de *il+ki* biçiminde olduğunu belirtir (2004, s. 190). Yön eki için ayrıca krş. (Erdal, 2004, s. 177). Tekin, “ileri, öne doğru, doğuya doğru” < **il* “ön” açıklamasını yapar (2003, s. 137); *ilk* ‘ilk, birinci olarak’ maddesinde ise *ilgärü* örneğini tanık gösterir (2003, s. 82). Ahmet B. Ercilasun, eserinin sözlüğünde *il+gerü* biçiminde vererek kökün *il* olduğunu belirtir (2016, s. 678). Suzan Duran ise *ilgerü* de dâhil olmak üzere yön ekleri üzerinde durur; *ilgerünün* eski Türk yazıtlarındaki örneklerini verir ve Gabain’in *il* ‘şark, ön’ (1988, s. 274) anlamlandırmasını tanık göstererek *ilgerü>il-gerü* şeklinde açıklar (1956, s. 12-13). Tüm bu tanıklara göre *ilgerünün* ilk anlamının ‘ön’ tarafı göstermesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. ‘Doğu, doğuya doğru’ vb. ise, kazanılan anlamlar olduğu öne sürülebilir. Yazıtlar dönemi Türkçesinden sonraki dönemlerde de aynı anlamlar görülür. Örneğin Eski Uygur Türkçesinde ‘doğu’ anlamıyla verilir (Wilkens, 2021, s. 303).

Yazıtlar dönemi Türkçesinde Koçkor IV/Kök-Say IV/1 dışındaki tanıkların ‘doğu, doğuya doğru’ anlamı baskın olmakla birlikte, Türkçenin sonraki dönemlerinde ‘ön, önce, önceden’ anlamının öne çıktığı tespit edilmektedir. Ayrıca *gel-*, *geç-*, *git-*, *var-* gibi fiillerle kullanımının da bulunduğu tanık metinlerle gösterilir (Hünerli, 2011, s. 1284). Tarama Sözlüğü’nün *ilerü* maddesinde verilen anlamlar şöyledir: 1. Önce, evvel, mukaddem. 2. Evvelki, eskisi. Ayrıca *ilerü* kelimesi ile kurulmuş deyimler de dikkat çekmektedir: *İlerü çekmek* ‘ilerletmek, yükseltmek’; *ilerü dutmak* 1. ‘ileri sürmek, öne sürmek, teklif etmek’ 2. Üstün saymak, efdal addetmek; *ilerü geçenler* ‘Geçmişteki insanlar, eslâf’; *ilerü gelmek* 1. ‘Ortaya çıkmak, öne çıkmak, meydana gelmek, zuhur etmek’. 2. ‘Terakki etmek, ilerlemek, yükselmek, ileri gitmek’; *İlerü getirmek* 1. ‘Ortaya getirmek, meydana koymak’. 2. ‘ileri sürmek, ortaya atmak’; *İlerü iletmek* ‘İleri götürmek, devam ettirme, başa çıkarmak’ (Tarama Sözlüğü, 1996, s. 2042-2047).

Güncel Türkçe Sözlük’ün *ileri* maddesinde verilen anlamlar da kelimenin tarih boyunca sahip olduğu anlamları desteklemektedir: 1. Herhangi bir şeye göre daha ötede olan yer, geri karşısı. 4. Önde bulunan. 7. Öne doğru. Yine Güncel Türkçe Sözlük’ göre *ileri* kelimesiyle kullanılan deyimler ise şöyledir: *İleri* (veya *ileriye*) *gitmek*, *İleri almak*, *İleri atılmak* (veya *çıkılmak*), *İleri geçmek*, (bir şeyden) *İleri gelmek*, *İleri götürmek*, *İlerisine gitmek*, *İleri sürmek*, *İleri varmak*, *İleriyi görmek*.

Kon- fiili ise yazıtlar dönemi Türkçesinde ‘yerleşmek, yurt tutmak’ anlamındadır. Fiille ilgili verilen anlamlar ile yapısı hakkındaki görüşler şöyle özetlenebilir: Clauson *ko:n-* fiilindeki ünlünün uzun olduğunu belirterek **ko:-* fiilini temel alır ve *ko:d-* fiilini tanık gösterir. Kuşlar için ‘to settle’, insanlar için ‘to stop’, ‘to settle down’ anlamlarını verir (Clauson, 1972, s. 632 a-b). ‘konmak, yerleşmek, sâkin olmak’ (Orkun, 1941, s. 91); ‘konmak, yerleşmek, durmak’ (Gabain 1988: 282); ‘konmak, yerleşmek’ (Tekin, 2003, s. 248); ‘to settle’ (Erdal, 2004, s. 474, 507); ‘(bir yere) yerleşmek, (bir yeri) mesken tutmak’ (Şirin, 2016, s. 512 ve 733); ‘yerleşmek’ (Aydın, 2017, s. 159) vs. Yazıtlar dönemi Türkçesinde fiilin ekle genişlemiş türevleri de bulunmaktadır: *Kontur-* (Köl Tegin doğu 2, 21, 21, 38; Bilge Kağan doğu 4, 17, 18, kuzey 11 (Aydın, 2017, s. 159); *konturma-* (Bayan-Kol (E 100), 3) (Aydın, 2019, s. 206); *konul-* (Ongi 9) (Aydın, 2017, s. 159).

Sonuç

Makalede Tes Yazıtı’nın güney yüzünün 3. satırında bulunan ve yazıt naşirlerince ‘doğuya yerleşmek’ veya ‘doğuyu yurt tutmak’ gibi anlamlarla verilen *ilgerü kon-* ifadesinin gözden kaçmış ‘önüne oturmak,

başına geçmek' anlamında bir deyim olduğu önerildi. *İlgerü kon-* deyiminin Türkçenin sonraki dönemlerinde hiç tespit edilmemiş olması, tarihî Uygur diyalektolojisi için kanıt olarak değerlendirilebileceği gibi rastlantı da olabilir. Ancak satırın anlam bütünlüğü dikkate alındığında Elser(?) adlı kişinin yazıtın damgaları ile yazısını meydana getirdiği belirtildiğine göre; bu kişinin doğuya yerleşmesinin anlatıldığı önerisi satırın anlam bütünlüğüne uymamaktadır. *İlgerü>İleri* sözcüğünün temel anlamının 'öne doğru' olduğu göz önüne alındığında, satır bütünüyle şöyle okup anlamlandırılabilir: ... *ëlser ilgerü kontı belgüsin bitigin bo/u urtı bo/u yaratdı* "... Elser önüne oturdu (başına geçti), damgasını ve yazıt metnini bu (kişi) vurdu ve bu (kişi) meydana getirdi." Bu sayede yazıtlar dönemi Türkçesinin, 'önüne oturmak' veya 'başına geçmek' anlamında *ilgerü konmak* deyimini elde edilmiş olmaktadır.

Kaynakça

- Alimov, R. (2014). *Tanrı Dağı Yazıtları, Eski Türk Runik Yazıtları Üzerine Bir İnceleme*. Konya: Kömen.
- Aydın, E. (2011). *Uygur Kağanlığı Yazıtları*. Konya: Kömen.
- Aydın, E. (2017). *Orhon Yazıtları Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Aydın, E. (2018). *Uygur Yazıtları*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Aydın, E. (2019). *Sibirya'da Türk İzleri, Yenisey Yazıtları*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Aydın, M. (2023). Türkçenin Onomastiğine Katkılar: Uygur Yazıtlarındaki Kişi Adları. *Türkbilig*, 46, s. 55-86.
- Berta, Á. (2004). *Szavaimat Jól Halljátok... A Türk és Uygur Rovásírásos Emlékek Kritikai Kiadásáa*. Szeged: Jate Press.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University Press.
- Doerfer, G. (1993). *Versuch einer linguistischen Datierung älterer osttürkischer Texte*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Duran, S. (1956). Türkçede Cihet ve Mekân Gösteren Ek ve Sözcükler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1956, s. 1-110.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergâh.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Leiden & Boston: Brill Press.
- Gabain, A. von (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. Çev. Mehmet Akalın, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Hünerli, B. (2011). Doğu Trakya Ağızlarında "İleri" Sözcüğünün Eskicil Bir Kullanımı. *Turkish Studies*, 6(1), s. 1283-1292.
- Klyashtorniy, S. G. (1983). Tesinskaya stela. *Sovjetskaya Tyurkologiya*, 1983(6), s. 76-90.
- Klyashtorniy, S. G. (1985). The Tes Inscription of the Uighur Böğü Qaghan. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*, 39(1), s. 137-156.
- Klyashtorniy, S. G. (1986). Tes Abidesi (ilk neşri). Çev. F. S. Bozkurt, *Türk Kültürü Araştırmaları*, 24(2), s. 151-172.
- Mert, O. (2009). *Ötüken Uygur Dönemi Yazıtlarından Tes, Tariat, Şine Us*. Ankara: Belen Yayıncılık.
- Mireguli Heilili (米热古丽·黑力力) (2022). 鄂尔浑文回鹘碑铭研究 [Eerhun wen huihu beiming yanjiu]. Beijing: 中国社会科学出版社 [Zhongguo shehui kexue chubanshe].
- Orkun, H. N. (1941). *Eski Türk Yazıtları IV*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.

Ōsawa, T. (1999). Tes Inscription. T. Moriyasu – A. Ochir (ed.): *Provisional Report of Researches on Historical Sites and Inscriptions in Mongolia from 1996 to 1998* içinde. Osaka: The Society of Central Eurasian Studies, s. 158-167.

Ölmez, M. (2013). *Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları*. Ankara: BilgeSu.

Róna-Tas, A. (1986). Hazar Kavim Adının Tarihi Üzerine Yeni Veriler. Çev. M. Karakurt, *Türk Kültürü Araştırmaları*, 24/2, s. 53-63.

Sertkaya, O. F. (1992). Göktürk Harfli Uygur Kitabelerinin Türk Kültür Tarihi İçerisindeki Yeri. *Türk Kültürü Araştırmaları*, 28(1-2), s. 325-334.

Şirin, H. (2016). *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekin, T. (1988). *Orhon Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.

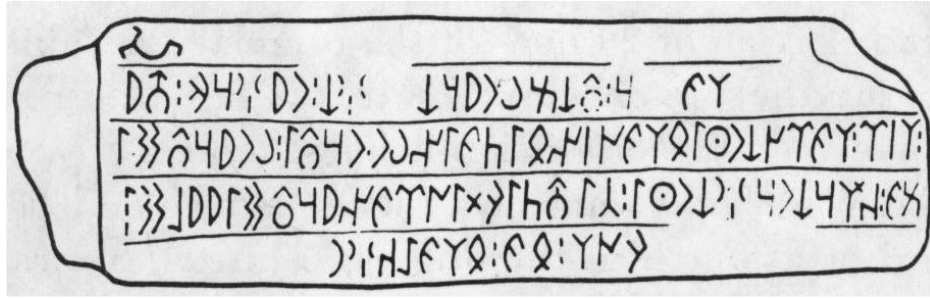
Türk Dil Kurumu (1996). *Tarama Sözlüğü*. c. 3, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen Altuigurisch-Deutsch-Türkisch*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Yang Fuxue (杨富学) (1994). 古代突厥文台斯碑译释 [Gudai Tujuewen taisibei yishi]. 语言与翻译 [Yuyan yu Fanyi] 1994/4: 22-28.

İnternet kaynakları:

<https://sozluk.gov.tr>: Türk Dil Kurumu: Güncel Türkçe Sözlük. (Erişim tarihi: 10.12.2023).



Tes Yazıtı'nın Güney Yüzü. Çizim: Klyāštorny 1985: 142

15. Türkiye Türkçesi ve Yeni Uygur Türkçesinde Yön Zarfları + Fiil Kalıplaşmasıyla Oluşmuş Birleşik Fiiller¹

Aysun DEMİREZ²

APA: Demirez, A. (2024). Türkiye Türkçesi ve Yeni Uygur Türkçesinde Yön Zarfları + Fiil Kalıplaşmasıyla Oluşmuş Birleşik Fiiller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 257-270. DOI: 10.29000/rumelide.1439611.

Öz

Türkçenin söz varlığı türetme, birleştirme, ödünçleme, anlam değişiklikleri, kısaltma, derleme, kalıplaşma vb. yollarla zenginleşir. Ad ve fiil çekim ekleri, cümleler, kelime grupları kalıplaşarak yeni kelimeler türetir. Birleştirme dilde en çok kullanılan türetme yollarından biridir. Birleştirme ve kalıplaşmalar birbiriyle ilişkilidir. Kalıplaşmalarda dil birimleri yapı bakımından sınırlı sayıdaki kelimeyle belirli bir biçim oluşturur; kelime grubu meydana getirir. Ad veya ad soylu bir kelime ya da fiil, bir yardımcı fiille birleşerek yeni bir anlam kazanabilir; aynı yapı kalıplaşma yoluyla da yeni bir kavramı karşılayabilir. Türkiye Türkçesi ve Yeni Uygur Türkçesinde yön zarfı ve fiil birleşmeleriyle meydana gelen kalıplaşmış birleşik fiiller mevcuttur. Yön zarfı + fiil birleşmesiyle meydana gelmiş kalıplaşmış dil birimleri Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinde belirli türde kelime grubu oluşturmuştur. Türkiye Türkçesinde *geri kalmak* “gelişmemek, ilerlememek”, *öngörmek* “bir işin ilerisini kestirmek veya bir işin nasıl bir yol alacağını önceden anlayabilmek ve ona göre davranmak”, *alt etmek* “üstünlük sağlamak, yenmek”, Yeni Uygur Türkçesinde *alğa basmaq* “ilerlemek”, *yuqiri ötmek* “töre geçmek, yüksekçe yere oturmak”, *ilgiri kelmek* “bahtı açık olmak, gelişmek, ilerlemek” vb. sözü edilen kelime grubuna ait kalıplaşmış birleşik fiil örnekleridir. Tek ögeli kalıplaşmış birleşik fiiller arasında “zarf + fiil” bağlantısıyla kalıplaşmış birleşik fiiller üzerinde yapılmış çalışma oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada Türkiye Türkçesi ve Yeni Uygur Türkçesindeki yön zarfı + fiil kalıplaşmasıyla oluşmuş birleşik fiiller incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kalıplaşma, birleşik fiiller, yön zarfları, söz varlığı, fiil- tamlayıcı ilişkisi, Türkiye Türkçesi, Uygur Türkçesi, kelime grubu.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439611

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / Assoc. Prof., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Literature, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures (Ankara, Türkiye), aysun.demirez@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-9933-6988, **ROR ID:** https://ror.org/05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

Compound Verbs Formed By Adverbs of Place + Verb Formulation in Türkiye Turkish and New Uyghur Turkish³

Abstract

Turkish enriches its vocabulary in various ways as derivation, combination, borrowing, meaning changes, abbreviation, compilation, set phrase, etc. Noun and verb inflectional suffixes, sentences, and phrases take a fixed form and create new words. Compounding is one of the most used derivational methods in the language. Combinations and formulations are interrelated with each other. In formulas, language units form a certain form with a limited number of words in terms of structure; It creates a group of words. A noun or nominal word or verb can gain a new meaning by combining with an auxiliary verb; The same structure can also meet a new concept through formulating. In Turkey Turkish and New Uyghur Turkish, there are formulaic compound verbs formed by combining place of adverbs and verbs. Formulaic language units formed by combining place of adverb + verb have formed certain types of phrase in Turkey Turkish and Uyghur Turkish. To fall behind in Turkey Turkish means "not to develop, not to advance", to foresee "to predict the future of a task or to understand in advance how a task will progress and to act accordingly", to overcome "to gain superiority, to defeat", to undercut "to advance", in New Uyghur Turkish, *alga basmaq* means "to be fortunate, to develop, to advance, *yuqiri ötmek* means "to be in good manners, sit high on the ground" etc. They are examples of formulaic compound verbs belonging to the mentioned word group. Among the single element formulaic compound verbs, the studies on formulaic compound verbs with the "adverb + verb" connection are quite limited. In this study, compound verbs formed by place of adverb + verb formation in Turkey Turkish and New Uyghur Turkish were examined.

Keywords: Formulation, compound verbs, place of adverbs, vocabulary, verb complement relation, Turkey Turkish, Uyghur Turkish, phrase.

Giriş

Birleştirme dilde en çok kullanılan türetme yollarından biridir. İki kelime birleşerek yeni ad, fiil veya başka kelime türleri meydana getirebilir. Birleştirme türleri arasında "Bir ad ile bir yardımcı fiilin veya iki ayrı fiil şeklinin yahut da ad soylu bir veya birden fazla kelime ile bir esas fiilin birleşmesinden oluşan ve tek bir kavrama karşılık olan fiillere (Korkmaz 2009: 790)" birleşik fiil adı verilir. Birleşik fiiller arasında zarf + fiil kalıplaşmasıyla oluşmuş birleşik fiiller bulunur. Kalıplaşmış bu birleşik fiillerin yapıları bir ad ve bir yardımcı fiille oluşmuş birleşik fiil yapılarına benzer ve tek ögeli kalıplaşmış birleşik fiiller arasında incelenebilir.

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 1

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439611

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Birleşik fiiller bir hareketi karşılamak veya bir hareketi tasvir etmek üzere yan yana gelen kelimeler topluluğudur (Karahan 2011: 73).

Durum dil bilgisi temsilcilerinden Fillmore, fiilin bütün dillerde cümlelerin oluşmasında temel kurucu rol oynadığını belirtir. Bir konuşur bir fiili kullandığında dinleyicide bu fiillerle çağrıştırılan tüm sahneler etkinleşir. Bu anlayışa göre sahnelerin tasarımının zihinde oluşması veya anıların ve deneyimlerin harekete geçirilmesi sonucunda anlatım araçları seçilir ve başkalarının söyledikleri anlaşılır. Bu çerçevede de dilin betimleme ve öbeklere ayırma işlevi gerçekleşir (Toklu 2013: 90, Lewandowski 1985: 496-500; Bußmann 1990: 368-370'den).

Kalıplaşma bir veya birden fazla birimin göreceli yaygınlık ve kullanım sıklığı sonucunda belirli bir biçime bürünüp çoğunlukla öylece kalması ve yeni anlamdaki biçimiyle anlamın pek dikkate alınmadan uygun bağlamda belirli bir işlevi yerine getirmek üzere tekrar tekrar kullanılmasıdır (Gökdayı 2019: 170). Kalıplaşmalarda kavram, önce belirli biçime girip hafızada saklanır; söyleneceği sırada yeniden üretilmeden veya dil bilimsel olarak ayrıştırılmadan, olduğu gibi hatırlanarak kullanılır, ardışık veya aralı kelimelerden oluşan bir dizi görünümündedir (Wray 2002: 2). Bu dizi için Wray, kalıplaşmış dizi (formulaic sequence) terimini kullanır (2002: 2). Durrant, kalıplaşmalarda ardışık veya aralı olarak dizilen ve kendisini oluşturan alt birimlere ayrılmayıp herhangi bir sebeple birlikte hareket eden dil birimleri içeren dizimlerin ortaya çıktığını belirtir (2016: 37).

Türkçede bu şekilde oluşmuş dil bilimsel kalıplardan biri de yön zarfı + fiil birleşmeleriyle oluşan kalıplaşmış birleşik fiillerdir.

Bu çalışmada Türkiye Türkçesi ve Yeni Uygur Türkçesindeki yön zarfı + fiil kalıplaşmasıyla oluşmuş eş dizimli kalıplaşmış birleşik fiiller tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Türkiye Türkçesi ve Yeni Uygur Türkçesinde Yön Zarfları

Zarflar, fiilden önce gelerek fiili yer, yön, durum, nitelik vb. yönlerden etkileyen, fiilin anlamını belirleyen kelimelerdir. Yön zarfları da hareketin yönünü tayin eder. Türklük bilimi araştırmacılarından Muharrem Ergin (1980: 259); Tahir Nejat Gencan (1971: 343); Zeynep Korkmaz (2009: 498); Tahsin Banguoğlu (1990: 373), Süer Eker (2003: 316) vd. yer ve yön zarflarını aynı grup içinde inceleyip değerlendirmiş ve yer-yön zarflarının fiildeki oluş ve kılışın yerini ve yönünü belirleyen zarflar olduğunu ifade etmişlerdir.⁴

Eski Türkçede yön zarfları *al, ara, asra, asra, iç, ortu, öñ, üsk-üst, taştın, tapa, içre, bärü, yoķaru, kodı* kelimeleridir⁵: *Taş+ra* “dışarı” (Gabain 1998: 65), *taşra yorıyur ti-yin kü äşidip* (E 11) “dışarı yürüyor

⁴ Muharrem Ergin, *Türk Dil Bilgisi*, 5. Baskı, İstanbul: Boğaziçi, 1980; Tahir Nejat Gencan, *Dilbilgisi*, 2. Baskı, İstanbul: TDK, 334, 1971; Tahsin Banguoğlu, *Türkçenin Grameri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1990; Zeynep Korkmaz, *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*, 3.bs., Ankara: TDK, 2009; Süer Eker, *Çağdaş Türk Dili*, 2. Baskı, Ankara: Grafiker, 2003.

⁵ A. Von Gabain, *Eski Türkçenin Grameri*, çev. Mehmet Akalın, Ankara: TDK, 1988: *al* “yan, alt taraf” “alt” *kum alıña ilnsär* (MIII 37, 4) “(su) kum altına girse” (Gabain 1988: 97); *ara* “ara saha” *kalın kuwçağ arasında* (UII 23,18) “kalabalık cemaat arasında”. Gabain, özellikle bu örneğe dikkat çeker: *munuñ ikin(!) arasında* (UII 36, 41) “bu zaman aralığında (bunun ikisi arasında)” (Gabain 1988: 98); *asra* “aşağı, aşağıya” *maytri burhanlığ kün täñri arasında aǵnalım* (USps.177.3) “kendimizi Buda Maitreya, gün tanrının ayaklarına atalım”. Kısaltmalı “aşağıya” (Gabain 1988: 98); *iç* (“iç taraf”) “iç, -da”. *Kar içintä* (Al) “kolun üst kısmında” (Gabain 1988: 98); *ortu* (“orta”) “-nın ortası”. *Linhun ortusında* (al) “nilüferin ortasında”. İsim olarak *kün ortu yınak* (al) “gün ortasına doğru” (Gabain 1988: 98); *öñ* (“ön”) “ön”. *Sizip öñündä* (Gabain 1988: 98); *taştın* (krş. taş “dış”; teşkili ile ilgili olarak krş. *Üst, üstün* “dışında” *sugçun taştınmla* (FTh 148) “Su-chou dışında” (Gabain 1988: 98). *üsk* (krş. üst) “karşısında (angesichts)”. *Burhanlar üskintä* (Al) “Budalar’a karşı” (Gabain 1988: 98); *üst* (krş. üsk) “üst”. *Sol kolunıñ üstintä bazun* (U 51) “sol kolunun üstünden bağlasın” (Gabain 1988: 98); *tapa* (tap- “bulmak”tan) “doğru, karşı” (Gabain 1998: 94); *bärü* “beri” *kögmän yışığ b(ä)rü kâ* (To 29) “Köğmen otlığının bu tarafına geldik” (Gabain 1998: 99); *yoķaru* (*yoķ “yukarı konmuş” tan; yoķ+a-r- “yukarı kaldırmak, üstte

diye ses işitip (isyan etti diye haber alıp)” (Gabain 1998: 86); *kodı* (kod- “koymak”tan “aşağı”) *s(a)l(a)ña kodı yorıpan* (IIF,³⁷) “Selenga’nı aşağısına yürüyüp” (Gabain 1998: 95) vb.

Eski Anadolu Türkçesinde *ilerü, girü, aşığa, yukaru, içerü, dışaru (tışaru), berü* zarfları görülür. Bu yer adları çekimsiz kullanıldıklarında yön zarfı olurlar:⁶ *aşağı in-, beri gel-, içeri gir-* vb. Bunlardan başka bir iki yerde *alt, yan, karşı* (Eski Anadolu Türkçesinde karşı) adları da zarf olarak kullanılır: *alt et-, yan gel-, karşı gel-, karşı dur-*. Eski Anadolu Türkçesindeki *karşı yat-* “karşıda yat-“ vb. Ergin, *öte* adının da eskiden zarf olarak kullanıldığını belirtir: *öte geç-* vb. Bunlara Eski Anadolu Türkçesinde *taşra (çık-), anaru “öte” (gıt-)* yer zarfları da eklenir (Ergin 1980: 259-260).

Türkçede en sık kullanılan yön zarfları *ileri, geri, aşağı, yukarı, içeri, dışarı, beri* vb. zarflardır.

Muharrem Ergin bu zarflar için “boşlukta bir yer ifade eden yer adlarıdır; aşağı yukarı hepsinde bir yön ifadesi bulunması sebebiyle fiilin yönünü gösterirler” (Ergin 1980: 259) açıklamasıyla yer-yön zarfları ifadesini kullansa da bu zarfların yön zarfı olduğunu kabul eder.

Süer Eker yer zarflarını, diğer zarflar gibi herhangi bir yapım eki almamış ve bir yer ya da yön ifadesi taşıyan yani “eylemin nerede yapıldığını gösteren kelimeler” olarak açıklar: *geri, yukarı, aşağı, içre* (-rA, ArI ile.) (2003: 316). Bu zarflar herhangi bir durum eki aldıklarında cümle içinde yer tamlayıcısı veya nesne durumuna gelir, hareketin yönünü bildirmezler.

Karaağaç da bu konuda Türkçede yer bildiren yaklaşma, bulunma ve uzaklaşma hâllerinin niteliğinin genel olduğunu yani alta / altta / alttan hareket hâli vb. belirtmediğini, alt, üst, iç vb. sözlerinin hâl ekleriyle zarflaştırılmış biçimlerinden yararlandığını ifade eder (2012: 234).

Yeni Uygur Türkçesi dil bilgisi kitaplarında yön zarfları, yer zarfları (orun revişleri) arasında zikredilir ve yer-yön zarfları “işin, hareketin yönünü bildiren zarflar” olarak tanımlanır.⁷

Uygur Türkçesiyle ilgili dil bilgisi kitaplarında yer-yön zarfları (orun revişler) *ıçkiri, taşkıri, neri, béri* (HZUTG 1996: 497); *neri, béri, anda, munda, ilgiri, taşqiri, yuqiri nériraq* (Tehur 2010: 1576); *neri béri, asti, üsti, yiraq, uzaq, yéqin, ıçkiri, taşqiri, ilgiri, unda, munda, aldida, tövendin, yuqiridin, bir yerde, tuşmutuştin, her yaqqa, her yandin, yiraq yéqinda, arqıça, yéniça, keynide, astida, üstide, şu yerde* (HZUT 2000: 199); *alqa “ileri”, aldı “önü”, yukuri “yukarı”, ıçkiri “içkeri”, teşqiri “dışarı”, beri “beri”, neri “öte”, yeqin “yakın”, ilgiri “ileri”, yan “yan”, qarşı “karşı”, tüvendiki “aşağı”* (Buran ve Alkaya 2010: 230) olarak verilir.

olmak”) “yukarı”. *Tiz yokaru bilkätägi* (TTV A-) “dizden (yukarı) bele kadar. Bu kelime, yoğur- “yoğurmak” tan-u ile yapılmış zarf-fiille karıştırılmamalıdır (Gabain 1998: 95); *ıçrâ “içinde iki ordu ıçrâ oluruğma täpirlär* (Ch 2) “her iki saray içinde hüküm süren tanrılar” (Gabain 1998: 112); *kodı* (kod- “koymak”tan “aşağı”) *s(a)l(a)ña kodı yorıpan* (IIF,³⁷) “Selenga’nı aşağısına yürüyüp”. Gabain, *kodı*’nın bu şekilde belirsiz hâlde kullanılmasının nadir olduğunu belirtir. *Üstüntän kodı* (Man. Erz.^{13, 10}) “üstten aşağı(yukarıdan aşağı)”. *Kalkdan kodı intim* (MIII ^{23,7}) “gökten aşağı indim” (Gabain 1998: 95). *Kodı* (kod- “koymak”tan) “aşağı”. *Üzâ “üzerinde, üst, vasıtasıyla, -da* Gabain *üzâ*’nin genellikle “üstüne, yukarıya; üstünde, yukarıda” anlamlarının ifade ettiğini belirtir: *Kişi oğlunda üzâ, (â)çüm (a)pam bum(ı)n kağan ist(â)mi kağan olurmış* (IE.) “kişioğlunun üzerine atalarım Bumin Kağan ve İstemi Kağan (kağan) olmuş” örneklerini verir (Gabain 1998: 95). Tarihi süreçte bazı durum ekleri kalıplaşmış, yapım eki işlevi kazanmıştır. -rA yönelme durumu (direktif) eki bu eklerdendir. *İçre, taşra, ücra, üzre* bu kalıplaşmanın görüldüğü yapılarıdır.

⁶ Muharrem Ergin’in vermiş olduğu “geriye dön-, geriye dön-“ (1980: 259) örnekleri “nereye, nerede?” sorularının cevap veren yer tamlayıcısı olduğu için örneklere dahil edilmemiştir.

⁷ Sulayman Seper, Nesirulla Yolboldi (haz.), *Hazırqi Zaman Uyğur Tili*, Sincan: Şincan Xelq Neşriyatı, 2000; Çeñ Şilyan ve Abdurşit Yakup vd., *Hazırqi Zaman Uyğur Tili Grammatikisi*, Şincan: Şincan Xelq Neşriyatı, 1996; Arslan, Abdulla Tehur (2010), *Hazırqi Zaman Uyğur Tili*, Sincan: Şincan Xelq Neşriyatı, 2010.

Bu çalışmada Uygur Türkçesinde ad durum eki almayan veya ad durum eki almış olsa da kalıplaşarak donmuş hâlde bulunan, fiilin yönünü işaret eden alğa “ileri”, aldı “önü”, yuquri “yukarı”, içkiri “içkeri”, taşqiri “dışarı”, béri “beri”, néri “öte”, yeqin “yakın”, ilgiri “ileri”, yan “yan”, qarşi (karşı), töven “aşağı” yön zarflarıyla oluşturulmuş kalıplaşmış birleşik fiiller incelemeye dahil edilmiştir. Türkiye Türkçesinde de geri / ileri, ön / arka, içeri / dışarı, aşağı/ yukarı, karşı zarfları ve fiil birleşmeleriyle oluşmuş kalıplaşmış birleşik fiiller gözden geçirilmiştir.

2. Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinde Yön Zarfı + Fiil Kalıplaşması ile Oluşmuş Birleşik Fiiller

2.1. Türkiye Türkçesinde yön zarfı + fiil kalıplaşması ile oluşmuş birleşik fiiller

Dil Bilimin Esasları (2021) adlı çalışmada Kaken Ahanov, Türkçede bitişmeyle bağlanan kelime gruplarının varlığına işaret eder. Ahanov’un vermiş olduğu örneklerden *ilgeri jürüv* “ileri yürümek” (2021: 368) yön zarfı + fiil kalıplaşması örneğidir. Bilindiği üzere fiillerin anlamlarının fonemler kadar ayırt edici özelliği mevcuttur. *Jürüv* “yürümek” fiili, tamlayıcı olarak ileri, geri, sağa, sola, aşağı, yukarı yön zarfları ile kullanılabilir.

Türkçede yön zarfları ve yön bildiren fiiller arasında karşıtlıklar bulunur. Köktürk yazıtlarında geçen *ilgerü* “ileri, ileride, doğuda, doğuya” ve *kirü* “batıda, geride” Kültigin, Güney yüzü) (Ergin 1991: 65) yön ifadeleri, Türkçedeki ilk karşıtlık bildiren zarf örnekleridir. Türkiye Türkçesinde yön bildiren karşıtlıklar arasında sağ/sol, alt / üst, ön / arka, ileri /geri doğu / batı, kuzey / güney, yukarı / aşağı ters anlamlıları yer alır (Aksan 1998: 131). Türkçede ters anlamlı ikili karşıtlıklar arasında çıkmak / inmek, gitmek / gelmek, düşmek / kalkmak, kaçmak / yakalamak, itmek / çekmek, alçalmak / yükselmek, yatmak / kalkmak, atmak / tutmak, çekmek / bırakmak, vermek / almak fiilleri de bulunur. Kalkmak / kalkmamak, atmak / atmamak biçimsel karşıtlık anlamı taşıırken birbiriyle ilgili olan almak / satmak fiilleri, ast / üst kelimeleri ilişki bakımından karşıtlıkları ifade eder. Aksan, yön gösteren zarflar arasında ön / arka karşıtlığının hem ilişki hem de yön gösteren ters anlamlılık taşıdığını belirtir (1998: 131).

Yön fiilleri ve yön zarfları birbirleriyle hem fiil-tamlayıcı ilişkisi bakımından hem de ters anlamlı ikili karşıtlık açısından bağlantılıdır. Yön zarfları, başka yön zarflarıyla ters anlam ilişkisi kurarken yön bildiren fiiller de başka karşıt fiillerle ters anlam ilişkisi kurabilir. Bağımsal dil bilimi kuramına göre fiil (yüklem), cümlenin bütün öğelerini kendisine bağımlı kılar ve cümleyi yöneten ögedir. Her fiilin ihtiyaç duyduğu durum ekli tamlayıcı farklı olabildiği gibi kendisinden önce almaya ihtiyaç duyduğu zarflar da birbirinden farklıdır. Fiillerin bu ayırt edici özelliği basit, türemiş, birleşik fiillerde de mevcuttur.

Ters anlamlılık ilişkisi barındıran yön fiilleri ve yön zarfları dil biliminde eş dizim (collocation and colligation) terimiyle ifade edilen kalıplaşmış (formulaic) ayrı sözlük maddelerinin oluşumuna sebep olurlar. Nuh Doğan bu konuda belirli kelime ve kelime gruplarının belirli dil bilimsel kalıpları ortaya çıkardığını, dil bilimsel kalıpların da belirli anlamlar ortaya koyduğunu ifade etmiştir (2020: 1955).

Kalıplaşmış birleşik fiillerde dilin veya lehçenin yapısı, dil ve lehçe konuşurlarının tasavvurlarındaki kabulleri ve sık kullanımları da etkilidir. Karaağaç bireye ait olan bir kelime grubu veya cümlenin toplumda genel kabul görerak yaygınlaşmasıyla genelleştiğini, bir süre sonra bütün hâlinde işlem görmeye başladığını, bu biçimde genelleşerek toplumun malı olduğunu, bu genelleşme ve nedensizleşme sürecinin sözlük birimi hâline gelmenin temel koşulu olduğunu ifade eder (Keskin 2021: 136, 2013: 516’dan).

Fiillerin anlam bakımından sınıflandırılmalarında dilin sözlükleri ve derlem tabanlı veri ağları önemli kaynaklardır. Bu çalışmalar sonucunda eş zamanlı dizimler, anlamsal kategoriler tespit edilebilir.

Bu çalışmada Türkiye Türkçesinde yön zarfı + fiil yapısıyla kalıplaşmış birleşik fiil örnekleri için YÖK'e ait bir derlem sözlüğü kullanılmıştır.⁸ Yapılan incelemeler sonucunda Türkiye Türkçesinde tespit edilmiş yön zarfı + fiil kalıplaşmasıyla oluşturulmuş birleşik fiiller şunlardır:

geri (zf.)+kalmak(f.) bu yapıda oluşmuş kalıplaşmış birleşik fiildir. Ayrıca *geri + dönmek, geri + çevirmek, geri + bildirmek, geri + dönüşmek, geri + kalmak, geri + çekmek* yön zarfı ve fiil birleşmeleri de vardır. Geri zarfı ile adlaşmış fiiller de yeni kalıplaşmış birleşik adlar oluşturmuşlardır: *gerikazanım, geridönüşüm, geri dönüşsüz, geri dönüş sağlama, geri döngü, geri devir, geri kalma, geri kalmışlık, geribildirim* vb. Hatta bu yapılar cümlede nesne biçimleriyle başka fiillerle tamlayıcı ilişkisi kurmuşlardır: *geribildirim ver-*, *geridönüş yapmak; geribildirim almak* vb.

Geri (zf.) + kalmak (f.) “gelişmemek; ilerlememek”, geri + almak “zaptetmek, bölge ya da toprak kazanmak” anlamlarıyla kalıplaşmış birleşik fiil oluşmuştur. Fakat bu yapıların yön zarfı + adlaşmış fiil kullanımları da mevcuttur: genetik *gerikalma; gerikalma analizi, gerikalma nedenleri* vb. geri + bırak-biçiminde kalıplaşmış birleşik fiil, hukuk alanında terimleşmiştir: *hükümün açıklanmasının geri bırakılması*⁹. Ayrıca geri(zf.) + durmak (f.) da kalıplaşmış fiil örneklerindedir: *yemek yeme, içme, konuşma ya da yürüme türünden bir fiili yapmaktan kendini tutmak, geridurmak*¹⁰.

Derlem sözlüğünde rastlanan diğer örnekler şöyledir: *bir buçuk asır geriye gitmek; gitmek ve geri dönmek, geri ödeme, geri getirdi, geri dönmüştür, toprakları geri almak, geri toplanabilmiştir, cam ürünlerin geri dönüşümünün, geri bildirimleri, bu yarışta geri kalmamak, bilinç alanına gerigitmek, geri dönülmez bir süreçtir, alıcı ülkeler tarafından geri çevrilmesi; rütbe ve nişanları geri alınmış, frenleme enerjisini geri kazanımlı fren, bellekten geri çağırma ile hatırlama, geri olan okullaşma; çok gerisinde kalması “gelişmemek, ilerlememek”, geri bağlantılar olarak* vb.¹¹

Ön(zf.) + görmek(f.) birleşmesiyle *öngörmek* birleşik fiili oluşmuş, yeni kazandığı “bir işin ilerisini kestirmek veya bir işin nasıl bir yol alacağını önceden anlayabilmek ve ona göre davranmak” anlamlarıyla da yalın hâlde veya +I öngörmek; +DA öngörmek, +LA öngörmek biçimlerinde yeni bir fiil tamlayıcı ilişkisi kurmuştur: *manyetik soğutma teknolojisinin gelecek yıllardaki davranışını öngörmek; başarılı/ başarısız çalışanın profilini öngörmek; kötü sonuçlarını öngörmek; üretimini kolaylaştıracağını öngörmek; başarılı bir şekilde öngörmek; ideal büyüklüğünü öngörmek; fiyat hareketlerini öngörmek, gelişimine paralel olarak artacağını öngörmek mümkündür; Finansal başarısızlığı öngörmek amacıyla; gelecek zamana ait verileri kestirmek/öngörmek büyük önem taşır; parasal krizlerini öngörmek* vb.¹²

Öne çıkmak kalıplaşmış birleşik fiili “kendini göstermek” anlamıyla kalıplaşmış, *öne çıkmak istemek* biçiminde *istemek* fiiliyle yeni bir birleşik fiil oluşturmuştur: *ayrışmak ve öne çıkmak için kimlik oluşturma; rekabette öne çıkmak; farklılaşarak öne çıkmak; bir adım öne çıkmak istemek; sosyal*

⁸ <https://acikbilim.yok.gov.tr>

⁹ [https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=geri+durmak&submit=&rpp=10\(15.11.2023\)](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=geri+durmak&submit=&rpp=10(15.11.2023))

¹⁰ [https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=geri+durmak&submit=&rpp=10\(15.11.2023\)](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=geri+durmak&submit=&rpp=10(15.11.2023))

¹¹ [https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=geri+gitmek&submit=&rpp=10\(15.11.2023\)](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=geri+gitmek&submit=&rpp=10(15.11.2023))

¹² [https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=%C3%B6ng%C3%B6rmek&submit=&rpp=10\(15.11.2023\)](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=%C3%B6ng%C3%B6rmek&submit=&rpp=10(15.11.2023))

çalışmalarla da öneçikmak; krizlerde ne tür liderlik özelliklerinin öne çıkabileceği konusu; öne çıkmak isteyen firmalar, vb¹³.

dışarı(zf.) + çıkmak(f.) yapısı *peşinden dışarıçıkmaq; dışarı çıkma hakları; farklı derecelerde dışarı çıkmak*¹⁴ yalın hâlde *dışarı çıkmak* veya +Dan dışarı çık-, + DA dışarı çık- biçiminde kullanılır. **dışarı (zf.) + atmak(f.)** birleşik fiili “ içerden dışarı çıkarmak” anlamında kalıplaşmıştır: *tuz iyonlarını dışarıatmak, yakıt üretim bölgesinden dışarıatmak için, içerisindeki radonu dışarıatmak*¹⁵. *dışarı atmak* kalıplaşmış birleşik fiili -I dışarı atmak; -Dan dışarı atmak biçimlerinde fiil tamlayıcılarıyla kullanılır.

İleri(zf.) + görmek fiili, ileri+(y)+i görmek “gelecekle ilgili tahminler yürütmek” biçiminde anlam değişmesine uğrayarak görmek fiilinin zorunlu tamlayıcısı +I belirtme durum ekiyle kalıplaşmıştır: *karar verici kişilerin ileriye görmek adına sezgilerini ve hayal güçlerini karar alırken kullanmaları*¹⁶⁻¹⁷ **ileri(zf.) + gitmek; ileri (zf.) + sürmek; ileri(zf.) + gelmek; ileri(zf.) + götürmek** kalıplaşmış birleşik fiilleri de mevcuttur: *ileri sürülemez; ileri gitmek gerekir; daha ileri gitmek; ileri gelenler; adalette ileri gitmek; ileri görüntüleme; ileri gitmek için çalışarak; ileri sürdüğümüz; bu fikri ileri götürememiş*¹⁸ vd.

Alt (zf.) + etmek örneği kalıplaşmış birleşik fiildir: *rekabeti alt etmek*¹⁹ +İ alt etmek biçiminde kullanılır. *altüst etmek; altüst* olmak yapılarında yön zarfları ikileme olarak kullanılmış ve anlam değişmesiyle kalıplaşmış birleşik fiil oluşturmuştur. +I alt üst etmek, +DAn alt üst ol- biçiminde fiil tamlayıcılarıyla kullanılır: *masallarını ataerkil ideolojiyi alt üst etmek; yüzyıllardır süregelen ekolojik dengeyi altüst etmek; eski değerlerini alt üst etmek için; bu değerlerin alt-üst olması şeklinde tasvir; örgüt iklimini alt üst eder; alt üst ettiğini, vatandaşları aldattığını iddia ederler; hayatlara sürükleyen muazzam demografik alt-üst oluşlar*²⁰vb.

Aşağı(zf.) + görmek(f.) “birini küçümsemek” anlamında kalıplaşmayla oluşmuş birleşik fiildir.

İçeri (zf.) + girmek(f.); içeri (zf.) + atmak(f.); içeri(zf.) + almak(f.) yapıları da kazandıkları yeni anlamlarla birer kalıplaşmış birleşik fiillerdir: *sayfanın sağından ve solundan içeri girmek suretiyle; mağaraya gelip de içeri girmek istediğimizde*²¹; *içeri (veya içeriye) atmak (veya almak veya tıkmak) vb.*²²

13

[https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=%C3%B6ne+%C3%A7%C4%B1kmak&submit=&rpp=10\(15.11.2023\).https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?rpp=10&etal=o&query=%C3%B6n&scope=/&group_by=none&page=2\(15.102023\).](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=%C3%B6ne+%C3%A7%C4%B1kmak&submit=&rpp=10(15.11.2023).https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?rpp=10&etal=o&query=%C3%B6n&scope=/&group_by=none&page=2(15.102023).)

14

[https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=d%C4%B1%C5%9Far%C4%B1+%C3%A7%C4%B1kmak&submit=&rpp=10\(15.11.2023\).](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=d%C4%B1%C5%9Far%C4%B1+%C3%A7%C4%B1kmak&submit=&rpp=10(15.11.2023).)

15

[https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=d%C4%B1%C5%9Far%C4%B1+atmak&submit=&rpp=10\(15.11.2023\).](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=d%C4%B1%C5%9Far%C4%B1+atmak&submit=&rpp=10(15.11.2023).)

16

<https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=ileri+g%C3%B6rmek&submit=&rpp=10>

17

Sağa dönmek, sola dönmek, sağa bakmak; sola bakmak yapılarında sağ+a ve sol+a yer tamlayıcısı olması ve kalıplaşma içermediği için inceleme dışında tutulmuştur: Hz. Adem sağa baksa neşelenip gülerler. Sola baksa ağlayıp üzülürler; O katta melekler ayakta saf tutup teşbih okurlar

(<https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=sa%C4%9Fa+d%C3%B6n&submit=&rpp=10> (15.11.2023);

[https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=sa%C4%9Fa+gel-&\(15.11.2023\).](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=sa%C4%9Fa+gel-&(15.11.2023).)

18

<https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=ileri+gitmek&submit=&rpp=10> (15.11.2023).

19

<https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=altetmek&submit=&rpp=10> (15.11.2023).

20

<https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=alt%C3%BCst+etmek&submit=&rpp=10> (15.11.2023).

21

[https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=i%C3%A7eri+girmek&submit=\(16.11.2023\).](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?scope=%2F&query=i%C3%A7eri+girmek&submit=(16.11.2023).)

22

<https://sozluk.gov.tr/> (16.12.2023).

Karşı(zf.) + gel-, karşı(zf.) + çık-, karşı(zf.) + dayan-, karşı(zf.) + diren-, karşı(zf.) + koy- yapıları da birer kalıplaşmış fiildir: *karşı çıkararak; krizlerle sık sık karşı karşıya gelmek; karşı karşıya kalan; çevre şartlarına karşı dayanıklı olması; ekonomik krizlere karşı psikolojik direniş; öğretmene karşı gelmek; karşı gelenlerin cezalandırılacağını; geleneğine karşı gelmek; karşı karşıya kaldıkları; beklentilerine karşı gelmek; karşı çıkmasını imkânsız kalmıştır; karşı bir yanıt olarak gelişmiştir; oksitlenmeye karşı gösterdiği direnç; karşı karşıya kalınacaktır; karşı koyma, karşı karşıya kalırlar; karşı karşıya gelmek; sönümlemeye karşı dayanıklı; karşı-devrimci cephe* vd.²³

+A karşı gel-, +A karşı koy-, +A karşı dayan-, +A karşı çık-, +A karşı diren- biçiminde kalıplaşan bu birleşik fiillerin tamlayıcıları +A ad durum ekidir.

Görüldüğü üzere Türkçede yön zarfı ve fiil kullanımlarında bu yapılar öncelikle çok anlamlı hâle gelmiş, sonra da kalıplaşmış dil birimleri oluşturmuşlardır: *Uzak durmak, geri kalmak, ileri gitmek, karşı gelmek, ileri sürmek* gibi yapılar kalıplaşmalarla oluşmuş deyimlerdendir. *Girmek, çıkmak, gelmek* vb. yön bildiren her fiil, taşıdığı anlam ve tamlayıcısına (valens) göre diğer fiillerden farklı bir şekilde yön zarflarıyla kelime grubu oluşturmuşlardır.

Leyla Karahan, zarfın cümlelerin genellikle seçimlik ögesi olduğunu fakat seyrek olarak cümlede zorunlu öge olarak bulunduğunu belirtir (2010: 32). Yön zarfları hareketin yönünü işaret ettikleri için cümlede yön fiillerinin zorunlu öğeleri olurlar. Kullanım sıklığı ve cümlede oluşturdukları diziler de kalıplaşmaları hızlandırmıştır.

2.2. Uygur Türkçesinde yön zarfı + fiil kalıplaşması ile oluşmuş birleşik fiiller

Bilindiği üzere fiil-tamlayıcı ilişkisini fiilin anlamı belirler. Türk dilinin lehçelerinden olmakla beraber her lehçede fiil-tamlayıcı ilişkisi farklılık içerebilir; fiil- tamlayıcıları olan ad durum ekleri dışında yön zarfları da birer tamlayıcıdır ve bu zarflar lehçeden lehçeye farklılık gösterebilir. Ana Türkçede aynı anlamda olan fiiller de farklı yön zarflarıyla kullanılabilir. Hatta kullanım sıklığı sebebiyle farklı anlamda yeni kalıplaşmış dil birimleri oluşturabilir.

Yeni Uygur Türkçesinde yön zarfı + fiil birleşmesiyle oluşmuş kalıplaşmış birleşik fiiller mevcuttur. Bu fiillerin bir kısmı Yeni Uygur Türkçesi sözlüklerinde ayrı bir sözlük birimi olarak ifade edilmiş bir kısmı da yön zarflarıyla ilgili anlam açıklamalarıyla ilgili örnek cümleler içerisinde yer almıştır. Bu çalışmada Uygur Türkçesi sözlükleri²⁴ taranmış ve aşağıda belirtilen yön zarfı + fiil birleşmeleriyle oluşmuş kalıplaşmış dil birimleri tespit edilmiştir:

alğa “ileri, ön taraf” (YUT:9) (İL I 169)²⁵ Eski Türkçede **al** “ön” zarfı +GA yönelme eki olarak kalıplaşmış, **alga** “ön, ileri” anlamını kazanmıştır.²⁶ *Al* yön zarfının +GA yönelme ekiyle kalıplaşmasında fiillerin rejimi meselesi etkilidir. *al* zarfı bir fiilden önce getirildiğinde, fiilin birinci derecede ihtiyaç duyduğu tamlayıcı +GA yönelme ekidir. Uygur Türkçesindeki *sür-, çiq-, mañ-, ilgirili-, bas-, taşli-, ket-, bastur-* fiillerinin de tamlayıcıları da zarf olarak *al* ve +GA yönelme ekidir. Uygur Türkçesinde *alga + basmak*;

²³

[https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?rpp=10&etal=0&query=kar%C5%9F%C4%B1+gelmek&scope=/&group_by=none&page=8#:~:text=%C3%A7%C4%B1kmaz%C4%B1n%20%C3%BCstesinden%20gelmek\(15.11.2023\).](https://acikbilim.yok.gov.tr/discover?rpp=10&etal=0&query=kar%C5%9F%C4%B1+gelmek&scope=/&group_by=none&page=8#:~:text=%C3%A7%C4%B1kmaz%C4%B1n%20%C3%BCstesinden%20gelmek(15.11.2023).)

²⁴ *Uygur Tilinin İzahlıq Luğiti I* (1990) Şincañ: Milletler Neşriyatı; *Uygur Tilinin İzahlıq Luğiti V* (1991) Şincañ: Milletler Neşriyatı; *Uygur Tilinin İzahlıq Luğiti VI* (1998) Şincañ: Milletler Neşriyatı; Emir Necipoviç Necip, *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü* (çev. İklil Kurban), TDK, Ankara,1995.

²⁵ *alğa qarap* “ileri doğru” (YUT: 9) örneği kalıplaşma ile ilgili yeterince bilgi içermez. İnceleme dışında tutulmuştur.

²⁶ A. Von Gabain (1988), Eski Türkçede *al* “yan, alt taraf” “alt” açıklamasıyla *kum alğa ilnsâr* (MIII 37, 4) “(su) kum altına girse” (Gabain 1988: 97) örneklerini vermiş olsa da birçok çağdaş Türk lehçesinde *al* zarfı “ön” anlamı ile kullanılmaktadır.

alğa +sürmek; alğa + ilgilirmek; alğa + mañmaq alğa + çıqmaq biçiminde kalıplaşmaya uğrayarak birleşik fiil oluşturmuşlardır. Bu kalıplaşmış yapılar farklı anlamlar kazanmış ve deyimleşmişlerdir. Yön zarfıyla ilgili sözlük açıklamaları şöyledir: **Alğa** (İL I 169) 1. “ileri, ön tarafa” 1.1. *alğa mañmaq* “ileriye gitmek; gelişmek” 1.2. *alğa ilgilirmek* “öne ilerlemek, gelişmek”. 1.4. *alğa taşlımaq* “öne taşmak; aşmak” 1. ...*Quruğan deryalar yéni yolida, örkeşlep su aqti, alğa taşlandı* (İL I 169). 2. mec. “Bir olay, bir durum için mücadeleye çağrı; atıl çağrısı” “*Uluğ gelibiler üçün alğa!; Düşmenni yoqitiş üçün alğa !*” *dédi yaridar varqirap* (İL I 169).

Yukarıdaki açıklama *alğa* (zf.) +fiil yapısında kalıplaşmış iki örneği de içermektedir: ***alğa mañmaq*** “ileriye gitmek; gelişmek”, ***alğa ilgilirmek*** “öne ilerlemek, gelişmek”. Bu örneklerin dışında ayrı sözlük birimleri olarak aşağıdaki örnekler de mevcuttur:

alğa basmaq 1. “ön tarafa yürümek, ileriye yürümek.” *Sen muşu yol bilen bir kilométr yol yürüp burulup alğa öt qadem bassañ mana şu öyniñ işikini körisen.* 2. mec. “Revaçlanmak, ilerlemek.” *İdiyide alğa basqanlarnı vaqıtida teqdirlap, arqıda qalanlarğa ilham bériş lazim* (İL I 169).

alğa basturmaq “ilerletmek, geliştirmek”(YUT: 9).

alğa sürmek 1. “ilerletmek; geliştirmek” ...*cem’iyetni alğa sürgili bolidu* (İL I 169) 2. “fikir vermek; fikrini belirtmek” *U da’im öz pikirini alğa süridu* (İL I 169). ***alğa sürmek*** “öne sürmek” (YUT 10).

alğa çiqış “öne çıkmak” (YUT: 10).

Uygur Türkçesinde Eski Türkçede **al** “ön” zarfından türetilmiş **aldi** “ön, yüz” kelimesi mevcuttur: ²⁷

aldi kelimesi bir fiilden önce getirildiğinde fiilin ihtiyaç duyduğu tamlayıcıyı da alarak kalıplaşmıştır. *Aldığa* “önüne” bir yer zarfı *aldi* +ğa *çiq-* ; *aldi*+ğa *sal-*; *aldi*+ğa *baq-*; *aldi* +ğa *öt-* ; *aldi* +ğa *bar-* yapıları ihtiyaç duyduğu tamlayıcı ek ve zarfla kalıplaşarak birleşik fiil oluşturmuştur:

aldığa çiqarmaq 1. “Birini herkesten öne çıkarmak” (İL I 162); 2. mec. “bir iş ya da meselede mesuliyeti artmak” (İL I 162) ...*axirida sultanni aldığa çiqirip qoydi* (İL I 162).

aldığa salmaq 1. “öne geçirip yürütmek” (İL I: 162)” ...*harvisini aldığa sélip , başlap mañdi* (İL I 162). 2. “Bir konuyu, bir işi başkalarının görüşüne sunma” ...*bu işni ularniñ aldığa sélip kélinlar* (İL I 162); 3. “arkadan gidip gözeterek yürümek” (İL I 162); ...*ikki déhqanni aldığa sélip heydep kelmekte* (İL I 162).

aldığa qarimaq “önüne bakmak” ...*Ötmüşte bolğan işlarnı nezerdin saqit qilip, aldimizğa qarışimiz lazim* (İL I 162).

aldığa ötüvalmaq “bir işi kendini herkesin önünde yere koymak” (İL I 162). ...*hemminiñ aldığa ötüvaldi* (İL I 163).

aldığa barmaq “birinin görüşüne müracat etmek” *Biz uniñ aldığa barayli* (HZUT 2000: 199).

²⁷ *aldi terep* (İL I 161); *işikniñ aldida oturmaq* 1. “Huzuru; karşısı” ...*doxturxane başliqini uniñ aldığa evetti* (İL I 162); *Mexsut alimniñ aldığa keldi* (İL I 162); 3. “Güzeli, âlâsı, öne çıkamı” (İL I 162); 4. “başı, önceki, ilki” *Baqqalniñ aldi yaxşı, qassapniñ keyni yaxşı (Maqal)* (İL I 162). 5. “önceki, evvelki” ...*aldida turğan yimirliş mesilisinimu,..* (İL I 162) 6. Örtmece yapılarak cinsel organı ifade için kullanılır (İL I 162).²⁷

aldida “önde” *Ular aldimizda mañdi* (HZUT 2000: 199) cümlesinde bir yer tamlayıcısı iken *aldida* kelimesi almış olduğu eklerle kalıplaşmış ve *éyt-*, *mañ-* fiillerinin tamlayıcısı olarak kullanılmıştır. **aldida éyt-** “önünde söylemek; yüzüne söyle-” (YUT 9); **aldida mañmaq** “lider olmak; öncü olmak” *Kadirlar bir qedem aldida méñşi kérek* (İL I 165) örneklerinde yön zarfı +fiil kalıplaşmasıyla birleşik fiil oluşturmuştur.

aldidin (zf.) “ön” (İL I 165)²⁸; **aldidin** +fiil yapısıyla kalıplaşmış birleşik fiillerde ad durum eki +Din ve yön zarfı **aldi**, **ötmek** fiilinin zorunlu tamlacılarıdır.

aldidin ötmek “izin istemek; ricada bulunmak; saygısızlık yapmak” (YUT 9) *Ata-anamniñ aldidin ötsiñiz obdan bolur* “Ata anamdan ricada bulursanız iyi olur”; *Uniñ aldidin öttim* “Onun önünden geçtim; ondan izin aldım” (YUT 9); *U aldimdin çıqti* “O önüne çıktı” (YUT 9); *aldığa qarap* “önüne bakarak”; *U aldiğa qarap cönevedi* “O önüne bakarak gidiverdi” (YUT 9).

aldidin ötküzmek “rızasını aldırarak, bir iş için onay aldırarak” ...*men xotunlirimni çaqirip, aldidin ötküzüp qoyay* (İL I 165).

Uygur Türkçesinde yukarı yön zarfı Uygur Türkçesi sözlüklerinde *yuqiridin ~ juquridin*; *juquri* “yüksek, yukarı” (YUT 185) (İL VI 618) açıklamasıyla verilmiştir.

Yuqiri (zf.)+ fiil birleşmesiyle oluşmuş kalıplaşmış birleşik fiil örnekleri şunlardır:

yuqiri ötküzmek (İL VI 618) “töre geçmek; yüksekçe yere oturmak” ...*Molla Zeydinni hörmət bilen yoqiri ötküzdi* (İL VI 618). *juquri ötiñ!* “Yukarı geçin!” (YUT 185).

yuqiriğa yamaşmaq “bir mertebeye erişmek için hareket etmek, titremek” (İL VI 620) *Şiripcanmu yuqiriğa yamişišta ziyapet sovğa -salamni pelempey qilivatmamdu?* (İL VI 620).

yuqiri kötürmek “ileri götürmek, geliştirmek” (İL VI 621) *Xelqimizniñ bilim seviyisini yoqiri kötürüş için savatsizliqni tügitişelvette zörür* (İL VI 621).

yuqiri örlimek(İL VI 621) 1. “yükseğe çıkmak, yükselmek”. 2. mec. “mertebesi, yeri büyümek.” 3. “çoğalmak” *kent ezaliriniñ emgek teri hésabğa ekber yoqiri örleydu* (İL VI 621) *yuqiriğa örlimek* (UT 192). *Balılar, künséri yuqiri örleñlar* (UT 192).

İçkiri, taşqiri (dışarı), **beri, néri** yön zarfıyla meydana getirilmiş kalıplaşmış birleşik fiil örnekleri şunlardır:

İçkiri (içkeri) “içeri” (YUT 172) *Talada turmay, içkiri kiriñlar* (HZUTG 1996: 497)

taşqiri “dışarı” *taşqiriğa çıqmaq* “dışarı çıkmak”; *taşqiriğa mal élip çıqmaq* “dışarıya mal götürmek”; *taşqiridin mal élip kirmek* “dışarıdan mal getirmek” (YUT 393).

Béri “beri, bu yana” zarfı *béri kel-*; *béri qara-* biçiminde kullanılır: *Béri keliñ* “Beri gelin.”; *Béri qarañ* “Beri bakan” (YUT 38); *Kasim, siz béri keliñ* (HZUTG 1996: 497).

²⁸ **aldidin toğra ötmek** “saygısızlık etmek” (İL I 165) *Aldiliridin toğra ötüp qoyğan bolsam keçürgeyli* (İL I 165); *Ustazlarniñ aldidin toğra ötmesli herbir sap dil okuñuñiniñ vicdaniy burçi* (İL I 165) örnekleri de bulunur.

Néri “öte”²⁹ *nériraq* “biraz öte” *néri* zarfı, *néri +tur-* birleşmesiyle kalıplaşmıştır: *Yoldaşlar, néri turuqlar* (HZUTG 1996: 497); *Maşinidin nériraq tur* (Tehur 2010: 1576).

İlgiri 1. “daha önce, daha ileri” 2. “İleri” zarfı, **İlgiri (yön zarfı) + fiil** birleşmesiyle oluşmuş kalıplaşma örnekleri **İlgiri kel-** ve **ileri ket-** birleşik fiilleridir. Bu birleşik fiiller asıl anlamlarından uzaklaşıp deyim anlamı kazanmışlardır:

İlgiri kel- “bahtı açık olmak; gelişmek; ilerlemek” anlamında birleşik fiildir: *Atisidin qarğış alğan ilgiri kelmes* “Atasından beddua alan kimsenin bahtı açık olmaz” (YUT 174).

İlgiri ketmek “aşırıya kaçmak” biçiminde de kalıplaşmıştır.

Yan zarfı ile ilgili sözlük açıklaması şöyledir: 1. “bedenin sağ ve sol tarafı” (İL VI 506); 2. “huzuru, karşısı, önü” (İL VI 506); 3. mec. “cep” anlamındadır.

Yan (zf.) + fiil yapısında kalıplaşan birleşik fiil **yan başlımaq** “yan yatmak; uzanmak”. *Biraz yanbaşlap dem alaylı* “Biraz uzanıp dinlenelim” biçiminde kullanılır.

yan basmaq “tarafına almak, yardım etmek, desteklemek” anlamıyla kullanılır. *Muşundaq vaqitlarda ayrim savaqdaşlırim maña yan bésip meni cédel içidin qutuldurup alatti* (İL VI 506); *...xataliqığa yan bassaq, bu ularğa ziyanlıq* (İL VI 506). *Yan* zarfı tay- “eğilmek” fiiliyle de kalıplaşmıştır: **yantaymaq** “eğilmek” (YUT 458); **yantaytmaq** “eğmek, yana eğdirmek” (YUT 458) örnekleri görülür.³⁰

Tövendin, töven “aşağı, alçak, düşük” (YUT 424) zarfı kör- yardımcı fiiliyle **töven körmek** “kendinden aşağı görmek, hor görmek (İL 5 374) biçiminde kullanılır: *Biz yekke déhqanlarni töven körsek...* (İL V 374); **töven çüşürmek** “aşağı indirmek; küçümsemek, küçük görmek” (YUT 425) de başka bir kalıplaşma örneğidir.

Uygur sözlüklerinde **keyn (keyni)** 1. “arka taraf, geri” (İL IV 563).2. “gövdenin arkası” 3. “hayvanların kuyruğuna yakın kısmı” 4. “arkada bırakmak” 5. mec. *keyindin külmek* “arkasından gülmek” (İL IV 563) anlam açıklamasıyla verilen *kéyin* zarfı “geri” anlamıyla *yan-*, *yandur-*, *ket-* fiilleriyle kalıplaşmış birleşik fiiller oluşturmuştur:

kéyin yanmaq “geri dönmek” (YUT 199); **kéyin yandurmaq** “geri çevirmek; reddetmek” (YUT 199); **kéyin çekilmek** “geriye çekilmek” (YUT 199); **kéyin ketmek** “geriye gitmek; gerilemek” (YUT 199) biçiminde kalıplaşmış birleşik fiil olarak kullanılır.

Zarflar hareketin çeşitli özelliklerini bildirir. Yön zarfı + fiil birleşmelerinde kelimeler başlangıçta belirttikleri anlamlarla kullanılıyor olsalar da bu yapılardan bazıları toplumsal kullanımlarındaki sıklık sebebiyle kalıplaşmış birleşik fiil oluştururlar ve ayrı bir sözlük birimi niteliği kazanırlar. Bu birleşik fiiller deyimleştiklerinden bu kelimelerin yerine eş anlamlıları dahi getirilemez. Türkiye Türkçesinde *ileri gitmek* “gelişmek, ilerlemek” yön zarfı + fiil birleşmesi Yeni Uygur Türkçesinde *alğa + basmaq* “ilerlemek; gelişmek” (yön zarfı +fiil) biçiminde ifade edilir.

²⁹ *néri yaqta* “ötede” (YUT 189); *néri-béri* “öteye beriye; oraya buraya; öyle böyle”; *néridin* “öteden”; *nérqi* “öteki”; *nérki öyde* “öteki evde” (YUT 189) biçiminde de kullanılır.

³⁰ Bu fiil tabanına yapıp ekleri ulanarak yeni kelimeler türetilmiştir: Yanbésişliq “tarafarlık” (YUT 458); *yanbésişliq etmek* “tutmak; tarafarlık etmek” (YUT 458) burada yeni bir ad oluşturduğu için incelemeye dahil edilmemiştir.

Gitmek, basmak fiilleri, “nereye?” sorusuna cevap vermesi beklenen fiillerdir: ileri git- öne arkaya, aşağı, yukarı, içeri dışarı, uzak, yakın zarfları ile kullanılır. Yükleme sorulan her soru derin yapıyı ortaya çıkarır. Dili ya da lehçeyi konuşan, derin yapıyı bilir. Lehçeler arasında da tasavvurlar ve fiili tamamlayan durum ekleri ve zarflar farklılık gösterir.

Kalıplaşmalarda dilin veya lehçenin yapısı, dil ve lehçe konuşurlarının tasavvurlarındaki kabulleri ve sık kullanım oldukça etkilidir.

Sonuç

Türkiye Türkçesinde aşağı / yukarı, ileri / geri Yeni Uygur Türkçesinde ilgiri / kéyin, yuqiri / töven vb. ters anlamlı yön zarfları ve fiiller yeni anlamlar taşıyacak biçimde yön zarfı + fiil yapısında kullanıldıklarında kalıplaşmış birleşik fiiller oluştururlar.

Günümüzde iletişim araçlarının yaygınlığı kalıplaşmaları daha da hızlandırmıştır. Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinde birleşik fiil kalıplaşmalarını incelenirken ölçüt olarak kalıplaşmış yapılarda her iki unsurun yeni bir kavram için kullanılmış olmasına dikkat edilmiştir.

Kalıplaşmış birimlerin özelliklerinden biri, o kültüre özgü nitelik taşımasıdır. Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesi aynı dilin lehçeleri olsalar da aynı kavramı ifade etmek için farklı yön zarfı ve fiiller tercih ederek aynı dizimde kalıplaşmış birleşik fiiller oluşturmuşlardır. Ters anlamlılık ve karşıtlık ilişkisi ile oluşmuş birleşik yapıların sıklıkla kullanılması kalıplaşmayı yaygınlaştırmıştır. Toplumda kabul gören bu kalıplaşmalar örnekseme yoluyla başka eş dizimli kalıplaşmalara da sebep olmuştur.

Yön zarfı + fiil birleşmesiyle oluşan kalıplaşmış yapılar Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinde oldukça fazladır. Bu kalıplaşmalar birleşik fiil yapılarının yeni bir sınıflandırma ihtiyacını da ortaya koymaktadır. Ayrıca ses bilgisi bakımından belirli bir kelime / ses grubu içerisinde sıralanan, fonetik olarak baskın ve zayıf sesler arasında etkileşim bulunur ve birbirine yakın öğeler birbirlerini etkilerler; dilde yakınlık ilkesi diye de ifade edilen bu durum sayesinde telaffuz kolaylaşır veya zorlaşır; zordan kolaya ifade yaygındır. Yön zarfı + fiil birleşmelerinde fonetik ses uyumunun olduğu yapıların daha çok kalıplaştığı görülür.

Türkiye Türkçesi ve Yeni Uygur Türkçesinde yön bildiren fiillerden her bir fiilin ihtiyaç duyduğu durum ekli tamlayıcı ve yön zarfı farklı olduğundan farklı biçimde kalıplaşmış birleşik fiiller görülür. Yön fiilleri ve yön zarflarındaki ters anlamlılık ilişkisi, sözlük birimi oluşturacak eş dizimli kalıplaşmış birleşik fiillerin oluşmasına yol açar.

Birçok birleşik fiilde görülen ses türemesi, ses düşmesi vb. ses olaylarına yön zarfı + fiil kalıplaşmalarında rastlanmamıştır.

Yapılan incelemede Türkiye Türkçesinde kalıplaşmış birleşik fiillerin bitişik veya ayrı yazımında tereddütler yaşandığı da dikkati çekmektedir.

Kısaltmalar

Akt.	Aktaran
çev.	Çeviren
f.	Fiil
haz.	Hazırlayan
HZUT	Sulayman Seper, Nesirulla Yolboldi (haz.) (2000), <i>Hazırqi Zaman Uyğur Tili</i> , Şıncañ: Şıncañ Xelq Neşriyatı.
HZUTG	Çeñ ŞİLYAÑ ve Abdurêşit YAKUP vd. (1996), <i>Hazırqi Zaman Uyğur Tili Grammatikisi</i> , Şıncañ: Şıncañ Xelq Neşriyatı.
İL	Abliz Yakup vd., <i>Hazırki Zaman Uyğur Tiliniñ İzahliq Luğiti</i> . C. 1-6, Milletler Neşriyatı, Pekin.
mec.	Mecaz
vb.	ve benzeri
vd.	ve devamı
YUT	Emir Necipoviç Necip (1995), <i>Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü</i> (çev. İklil Kurban), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
zf.	Zarf

Kaynakça

- Ahanov, K. (2021), *Dil Bilimin Esasları* (Akt. Murat Ceritoğlu), Ankara: TDK.
- Aksan, D. (1998), *Anlambilim*, Ankara: Engin.
- Banguoğlu, T. (1990), *Türkçenin Grameri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Buran, A.; Alkaya, E. (2020), *Çağdaş Türk Lehçeleri*, 7.bs., Ankara: Akçağ.
- Doğan, N. (2020), “Türkçede Sözcük ve Dil Bilgisi İlişkisi: Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2020(8), s.1945-1957.
- Durrant, P. (2016), “Formulaicity Within Turkish Words”, *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, C.13, S.2, s.35-52.
- Eker, S. (2003), *Çağdaş Türk Dili*, 2. Baskı, Ankara: Grafiker.
- Emir Necipoviç, N. (1995), *Yeni Uygur Türkçesi Sözlüğü* (çev. İklil Kurban), Ankara:TDK.
- Ergin, M. (1980), *Türk Dil Bilgisi*, 5. Baskı, İstanbul: Boğaziçi.
- Ergin, M. (2009), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak.
- Ergin, M. (1991), *Orhun Abideleri*, 14.Baskı, İstanbul: Boğaziçi.
- Gabain, A. V. (1988), *Eski Türkçenin Grameri* (çev. Mehmet Akalın), Ankara: TDK Yay.
- Gencan, T. N. (1971), *Dilbilgisi*, 2. Baskı, İstanbul: TDK Yay:334.
- Gökdayı, H. (2019), “Türkiye Türkçesinde Kalıplaşma”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, C.12, S.68, Yıl:2019.
- Karaağaç, G. (2012), *Türkçenin Söz Dizimi*, İstanbul: Kesit.
- Karahan, L. (2010), *Türkçede Söz Dizimi*, Ankara: Akçağ.
- Keskin, E. G. (2021), “Karaçay-Malkar Türkçesinde Kalıplaşma Örnekleri: Sözlükselleşmiş Cümleler ve Sözcük Grupları”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/ Journal of Turkish World Studies*, 21/1 Yaz-Summer 2021, s.133-149.
- Korkmaz, Z. (2009), *Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi*, 3.bs., Ankara: TDK.
- Seper, S., Yolboldi, N. (haz.) (2000), *Hazırqi Zaman Uyğur Tili*, Sıncañ: Sıncañ Xelq Neşriyatı.

Şilyaň, Çeň; Yakup, Abdurêşit vd. (1996), *Hazirqi Zaman Uygur Tili Grammatikisi*, Şincaň: Şincaň Xelq Neşriyati.

Tehur, A. A. (2010), *Hazirqi Zaman Uygur Tili*, Şincaň: Şincaň Xelq Neşriyati.

Toklu, O. (2013), *Dilbilime Giriş*, 5. bs., Ankara: Akçağ.

Uygur Tiliniň İzahliq Luğiti I (1990) Şincaň: Milletler Neşriyati.

Uygur Tiliniň İzahliq Luğiti V (1991) Şincaň: Milletler Neşriyati.

Uygur Tiliniň İzahliq Luğiti VI (1998) Şincaň: Milletler Neşriyati.

Wray, A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University.

16. Kırgızca ve Hakaşçada +(A)y- İsimden Fiil Yapım Eki Üzerine¹

Anara YÜRÜMEZ²

APA: Yürümez, A. (2024). Türkiye Kırgızca ve Hakaşçada +(A)y- İsimden Fiil Yapım Eki Üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 271-280. DOI: 10.29000/rumelide.1439615.

Öz

Türk lehçelerinin tarihî dönemleri ile ilgili yapılan gramer çalışmalarının yanı sıra, günümüz Türk lehçeleri arasında yapılan karşılaştırma çalışmaları da çağdaş Türk lehçelerini daha iyi öğrenmek, lehçeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları daha iyi anlamak açısından olduğu gibi tarihî lehçeleri anlamak bakımından da büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışmada, bir isimden fiil yapım eki olan +(A)y- ekinin tarihi seyri ve günümüzde Kırgızca ve Hakaşçadaki kullanım şekilleri ele alınmakla birlikte diğer çağdaş Türk lehçelerinden de ek ile ilgili örneklere yer verilmiştir. Ek, Eski Türkçede ek +d-, +ad-, +ed- biçiminde olup *olma*, *başkalaşma*, *esas kelimenin gösterdiği anlama dönüşme* anlamlarında geçişsiz fiiller türetmektedir. Günümüzde ise çağdaş Türk lehçelerinin birçoğunda hâlâ kullanılmaya devam edilmektedir. Karşılaştırdığımız iki lehçede de tasvir fiilleri, hareket, durum ve nitelik bildiren geçişsiz fiiller yapmakta ve fiillere *bir şekilde girmek*, *bir tarafa meyletmek* anlamlarını kazandırdığı görülmektedir. Kırgızcada ünlü uyumuna bağlı olarak diğer bütün eklerde olduğu gibi ekin yuvarlak ünlü şekilleri de gelişmiştir. Hakaşçada ise ekin yuvarlak ünlü varyantları bulunmamaktadır. Bu makalenin temel amacı Eski Türkçeden beri kullanılagelen +(A)y- isimden fiil yapım ekinin günümüz Türk lehçelerinden kimi Türkologlarca aynı lehçe grubunda kimilerince de ayrı lehçe grubu içerisinde kabul edilen Kırgızca ve Hakaşçadaki kullanım alanlarını, benzerlik ve farklılıklarını tespit etmek ve iki lehçe arasındaki ilişkiyi Eski Türkçeyi de dikkate alarak ortaya koymaktır.

Anahtar kelimeler: Eski Türkçe, Kırgızca, Hakaşça, isimden fiil yapım eki, lehçe

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 04.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439615

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü / Dr., Kyrgyzstan-Turkey Manas University, School of Foreign Languages, Language Preparatory Department (Bişkek, Kırgızistan), anara.yurumez@manas.edu.kg, **ORCID ID:** 0000-0001-9635-4097, **ROR ID:** https://ror.org/04frf8n21, **ISNI:** 0000 0004 0387 4627

On the Verb-Forming Suffix +(A)y- in the Kyrgyz and Khakass Languages³

Abstract

In addition to grammatical studies on the historical periods of Turkish dialects, comparative studies among contemporary Turkish dialects are of great importance in terms of learning contemporary Turkish dialects better, understanding the similarities and differences between dialects better, as well as understanding historical dialects. In this study, the historical course of the suffix +(A)y-, which is a verb-forming suffix from a noun, and its usage forms in Kyrgyz and Khakass are discussed, and examples from other contemporary Turkish dialects are also included. In Old Turkic, the suffix is in the form of +d-, +ad, +ed- and derives intransitive verbs with the meanings of *becoming, metamorphosis, and transforming into the meaning of the base word*. Today, it is still used in many contemporary Turkish dialects. In both of the dialects we compared, it is seen that depiction verbs make intransitive verbs expressing *movement, state and quality, and give the verbs the meanings of taking a shape, leaning to one side*. In Kyrgyz, depending on vowel harmony, rounded forms of the suffix have also developed, as in all other suffixes. In Khakass, on the other hand, there are no rounded vowel variants of the suffix. The main purpose of this article is to determine the usage areas, similarities and differences of +(A)y-, which has been used since Old Turkic, in Kyrgyz and Khakass, which are considered to be in the same dialect group by some Turkologists and in different dialect groups by others, and to reveal the relationship between the two dialects by taking Old Turkic into consideration.

Keywords: Old Turkish, Kyrgyz, Khakass, noun-verb suffix, dialect

1. Giriş

Türk lehçelerinin Kıpçak grubu içerisinde gösterilen Kırgızca, Kırgızistan Cumhuriyeti, Kazakistan, Tacikistan, Çin, Türkiye, Afganistan ve Pakistan'da yaşayan Kırgızların ana dilidir. Dil tarihi açısından bakıldığında Çağatay Türkçesinin sona ermesi ile ortaya çıkan çağdaş Türk lehçelerinden olan Kırgızcanın yazımında 1924-1927 yılları arasında Kırgızcaya uyarlanmış Arap alfabesi, 1927-1940 yılları arasında Kırgızcaya uyarlanmış Latin alfabesinden faydalanılmıştır. 1941 yılından beri ise Kiril alfabesi kullanılmaktadır (Djapanov, 2012: 193). Günümüzde kuzey, güneydoğu ve güneybatı olmak üzere üç diyalekti bulunan çağdaş Kırgızca aynı zamanda Kırgızistan Cumhuriyeti'nin de resmî dilidir.

Hakasça, Hakasların dilidir ve çağdaş Türk lehçelerinin Güney Sibirya Türk lehçeleri grubunda yer almaktadır. Dil tarihi açısından 1920'li yıllardan itibaren Hakasya'da alfabe çalışmaları başlamış. Hakaslar 1924-1929 yıllarında Kiril temelli bir alfabe kullanmışlardır. 1929-1939 yıllarında ise Latin temelli bir alfabeğe geçiş yapılır. Ancak 1939 yılında yeniden Kiril temelli alfabeğe dönülmekte ve bugün

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 16

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 04.10.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439615

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

de bu alfabe kullanılmaktadır (Baskakov ve İnkijekova-Grekul, 1953: 366-369). Hakasçanın Sagay, Beltir, Kaçın, Koybal, Kızıl, Şor ağızları bulunmaktadır.

Türk lehçelerinin sınıflandırılmasında Türk dilini, Türk Lehçe Grupları ve Türk Şive Grupları olarak ikiye ayıran Arat, fonetik esaslara dayanarak Kırgızca'yı tav (ayak, tav, tavlı, kalgan) grubunda, Hakasçayı z- (adak, tag, taglıg, kalgan) grubunda göstermektedir (1953: 138). Tekin, Halaçça ve Çuvaşça dışındaki Türk dil ve lehçelerini tasnif etmek için kelime içi ve sonundaki /d/ sesinin durumuna bakmıştır. Bu tasnife göre Kırgızca /y/ grubu, Hakasça ise /z/ grubu içerisinde bulunmaktadır (1989: 161). Samoyloviç'in tasnifinde de Kırgızca, Kıpçak-Kuzeybatı grubu içerisinde; Hakasça Uygur-Kuzeydoğu grubu içerisinde Hakasça adıyla değil Sagay, Beltir, Kaça, Koybal, Kızıl ve Şor olarak ağız adlarıyla gösterilmektedir (Arat, 1953: 98-99).

Schönig, Ana Türkçe -d(-) sesinin -y(-) olarak değiştiği tüm Türk dillerini Merkezi Türkçe adı altında değerlendirmektedir. Schönig'in tasnifinde Merkezi Türkçe üç gruptan oluşmaktadır: Oğuz, Kıpçak ve Güney-Doğu Türkçeleri. Kırgızca, bu tasnifte Kırgız Kıpçakçası alt grubunda Altayca ile birlikte gösterilmektedir. Merkezi olmayan dilleri ise Kıyı Dilleri adı altında birleştirmektedir. Hakasça da Kıyı dillerinin Güney-Sibirya Türkçesi grubunda Sibirya *azaç* Türkçesi alt başlığı adı altında yer almaktadır (2013: 221-257).

N. A. Baskakov, tasnifinde Türk dillerini Batı Hun kolu ve Doğu Hun kolu adı altında ele almıştır. Kırgızca'yı, Altayca ile birlikte Doğu Hun kolunun Kırgız-Kıpçak grubunda ve Hakasçayı, Uygur-Oğuz grubunun Hakas alt grubunda göstermiştir (1969: 313-314).

Türk dillerinin farklı bir tasnifi de Tenişev'e aittir. Tenişev, Türk dillerini 7 grup altında incelemiştir. Bu sınıflandırmada Kırgızca, Kıpçak grubu içerisinde; Hakasça ise Kırgız grubu içerisinde ele alınmıştır (2002: 4-5).

Baskakov, Hakasçanın genetik açıdan Kırgızcayla bir bağlantısının olduğunu, daha eski dönemlerde ise Eski Uygurcayla da bir bağlantısının olduğunu söylemektedir. Tenişev ise XVII. asırdaki Yenisey Kırgız-Hakasların dilinin "z" grubuna ait olduğunu söylemekte ve XVIII. asırdaki Hakas boylarının dilini de "z" grubu içerisinde göstermektedir (1969: 329).

Tenişev, Hakasların Yenisey Kırgızlarının bir parçası olduğunu tahmin etmekte ve bundan dolayı Kırgızcayla Hakasçanın (özellikle Kaç ağızının) çok yakın olduğunu öne sürmektedir (Borgoyakov, 1981: 36).

Ubryatova ise Eski Kırgızcanın bütün Güney Sibirya lehçelerinin temelini oluşturduğunu söylemektedir (1963: 86).

Yukardaki tasnifler ışığında Türk lehçelerini inceleyen bilim adamlarının büyük çoğunluğu, Kırgızca ve Hakasça arasında lehçe olarak bir yakınlığı tespit etmekte ve dil sınıflandırmalarında buna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla çalışmada lehçe yakınlığın izleri +(A)y- isimden fiil yapım eki üzerinden sürdürülmeye çalışılacaktır.

2. Ekin Tarihî Gelişimi ve Kaynağı Üzerine

Eski Türkçede ek, +d-, +ad-, +ed- biçiminde olup bir isimden fiil türetme ekidir. *Olma*, *başkalaşma*, *esas kelimenin gösterdiği anlama dönüşme* anlamlarında geçişsiz fiiller türetmektedir: *başad-* "başında

olmak, kumanda etmek”, *buḡad-* “bunalmak, sıkılmak”, *künäd-* “cariye olmak, cariye hâline gelmek”, *ogad-* “geri kalmak, gecikmek, ara vermek”, *kulad-* “kul olmak, köle hâline gelmek”, *yağıt-* “düşman olmak”, *yokad-* “yok olmak”, *ulgat-* “büyümek”, *yügät-* “terfi etmek, yükselmek” (Tekin, 2003: 87). Gabain, ek hakkında “+d-, +ad-, +ed: “bir şey olmak veya yapmak. -t- yaptırma eki ile +a- İFYE’nden meydana gelen +at- ile karıştırmamak gerekir” demektedir (2007: 48). Baskakov, +a- ve +la- eklerinden farklı olarak +ay-/ +ey- ekinin geldiği isim veya fiil tabanlarıyla alakalı yeni fiiller türettiğinden bahsetmektedir (1979: 191). Ercilasun ekin, *olma* bildiren fiiller yaptığını belirtmekteyken (2016: 370), Korkmaz’a göre ise bu ekin menşei müstakil bir fiildir (Ergönenç, 2019: 78).

Eski Uygur Türkçesinde ise bu ek genellikle *olmak*, bazen de *yapmak* ifade eden isimden fiil yapan birleşik bir ektir; + a - d - / + e - d - : *eded-* (< ed + ed-) “madde olmak”, *köked-* (< kök+ ed-) “göğe yükselmek”, *ḡulad-* (< kul+ ad-) “kul olmak”, *ḡutad-* (< kut+ ad-) “mutlu olmak”, *muḡad-* (< muḡ+ ad-) “bunalmak”, *ulḡad-* (< uluḡ+ ad-) “büyümek” (Eraslan, 2012: 113).

Karahanlı Türkçesinde +ad- / +ed-, < +a-d- / +e-d- isimlerden *oluş* bildiren geçişli-dönüşlü fiiller yapan işlek bir ektir: *bilged-* “akıllanmak, hikmet sahibi olmak”, *köped-* “çoğalmak”, *ered-* “erkekleşmek”, *körked-* “güzelleşmek”, *kutad-* “kutlu olmak, saadetli olmak”, *küçed-* “güçlenmek”, *muḡad-* “bunalmak, sıkıntıya düşmek”, *uluḡad-* “ulu olmak, büyüme”, *yarpad-* “iyileştirmek, sağlamlaştırmak” (Hacıeminoğlu, 1996: 149-150).

Harezmi Türkçesi gramerinde ek, +ad- şeklinde verilmekte ve örnek olarak da *uluḡ-ad-* “büyümek” kelimesi geçmektedir (Toparlı, 1992: 22).

Çağataycada +ay / +ey (Eski Türkçede +ad- ; +ed-; Orta Türkçede +ad- / +ed-’den) nadiren kullanılan eklerdendir (Teres, 2009: 395-396). İsmi ifade ettiği manada bir *olma* bildiren geçişsiz fiiller yapar: *körk+ey-* “güzel olmak”, *muḡ+ay-* “bunalmak, sıkılmak, üzülme”, *ulḡay-* < uluḡ+ay- “büyümek, uzamak”, *süst+ey* (Far. süst) “yorulmak, gevşemek” (Eckmann, 2009: 56; Argunşah 2018: 132).

Sevortyan, ekin günümüz Kıpçak grubu Türk lehçelerinde kullanıldığını ve tarihi gelişiminin +ay- // +gay- // +ad- şeklinde olduğunu; *y~r~d~z* gelişimine dayanarak +ar- fiil yapım ekiyle arasında “fonetik akrabalığın” bulunduğunu öne sürmektedir. Sevortyan, Kaşgarlı Mahmud’dan örnekler vererek ekin çok eski bir ek olduğunu ispatlamakla birlikte Ramstedt’in +ay- ekinin daha sonradan ortaya çıkmış bir ek olabileceği fikrini çürütmektedir (1962: 278). Şerbak ise ekin Karluk-Uygur grubu lehçelerinde de kullanıldığını, hatta eski Türk anıtlarında rastlandığını söylemektedir. Şerbak’a göre +ay- (ad) ekinin +ar- ekiyle bir bağlantısı yoktur, ancak Şerbak’ın +ed- “yapmak, etmek” fiiliyle adı geçen ek arasında bağlantı kurma çabası da olmuştur (1981: 148). Tenişev, ekin en eski eklerden biri olduğunu ancak +lan- / +len- ekinin ortaya çıkmasıyla eski işlevselliğini kaybetmiş olduğunu izah etmekte ve günümüzde Eski Türkçede geçen *başad-* “yönetmek, yönetici olmak” örneğindeki gibi “kelimenin temelindeki anlamı taşıma” fonksiyonunu kaybettiğini vurgulamaktadır (1988: 430).

Erdal, +(A)d- ekinin +U-, +(X)k-, +(A)r- ve +LAn- gibi sadece geçişsiz fiiller türettiğini (2004: 144), ekin +U- ekiyle aynı anlamda kullanıldığını ama tek farkının bir veya iki heceli kelimelere gelerek insanla alakalı fiiller yaptığını söylemektedir (1991: 485). Kudaybergenov, bu ekin kullanımında Kırgızca, Kazakça, Yakutça ve Moğolcanın kendi içinde bir ortaklık gösterdiğini ve diğer Türk lehçelerinde bu ekin ya hiç kullanılmadığını ya da farklı anlamda kullanıldığını özellikle belirtirken Moğol lehçelerinde ekin, daha çok sıfatlara gelerek “olmak, bir şekle girmek” anlamında fiiller yaptığını belirtmektedir. Buryatça

arzay- “dimdik durmak, ucu sivrice yukarı çıkmak”, *bolsoy-* “yuvarlak, şişkin halde olmak”, *ulay-* “kızarmak”, *hilay-* “(göz) şaşkınlık olmak” (Kudaybergenov, 1979: 44-45).

Ek tarihî olarak incelendiğinde Eski Türkçe, Karahanlı, Harezmi Türkçelerinde +*d*, +*ad*, +*ed* şekillerinde kullanıldığı, Çağatay Türkçesi döneminde ise günümüzdeki kullanım biçimini aldığı görülmektedir.

Eski Türkçeden beri yaşayan bu ek, günümüz Türk lehçelerinden birçoğunda hâlâ mevcuttur. Özbek Türkçesinde genellikle oluş bildiren geçişsiz fiiller yapmaktadır: *küçây-* “güçlenmek”, *köpây-* “çoğalmak”, *keksây-* “ihtiyarlamak”, *müngây-* “kederlenmek” (Coşkun, 2000: 73). Yeni Uygur Türkçesinde genellikle sıfatlara gelerek onlardan dönüşlü fiiller yapar: *çiñây-* “sağlamlaşmak”, *aķay-* “gözlerini ağartmak”, *dümçey-* “belini bükmek”, *taray-* “daralmak”, *zoray-* “güçlenmek” (Öztürk, 1994: 31-32). Kazak Türkçesinde de oluş ifade eden geçişsiz fiiller yapmaktadır: *köbey-* “çoğalmak”, *muñay-* “kederlenmek”, küşey “güçlenmek”, *qaray-* “kararmak” (Bıray, Ayan ve Kurmangaliyeva-Ercilasun, 2018: 69). Karakalpak Türkçesinde isim, sıfat, zarf ve ünlemlerden oluş bildiren fiiller yapar: *esev-* “akıllanmak, büyümek, yetişkin olmak”, *bükirey-* “bükülmek, eğilmek, kamburlaşmak”, *azay-* “azalmak” (Uygur, 2018: 124). Nogay Türkçesinde özellikle ünsüz ile biten vasıf isimlerine gelir: *soqıray-* “kör olmak”, *tınşay-* “dinlenmek”, *salpay-* “beceriksizce hareket etmek” (Ergönenç, 2019: 78). Tatar Türkçesinde ek, +*ay-* ve +*ey-* şeklindedir: *zuray-* “büyüme”, *sargay-* “sararmak”, *turay-* “doğrulmak”, *kübey-* “çoğalmak” (Buran ve Alkaya, 2001: 183). Başkurt Türkçesinde sıfatlardan fiil yapan işlek olmayan bir ektir: *qartay-* “ihtiyarlamak”, *kübây-* “çoğalmak”, *şábây-* “hızlanmak” (Dmitriyev, 2008: 169). Kırım-Tatar Türkçesinde işlek bir ektir ve yalnızca ünsüzle biten isimlere gelmektedir. Adı geçen lehçede ekin +*ay-* ve +*ey-* şekillerinin yanında +*ıy-* ve +*iy-* şekilleri de bulunmaktadır: *qıyışay-* “eğrilmek, yamulmak”, *taqıray-* “tamtakır kalmak”, *tersey-*, *tersiy-* “tersleşmek” (Yüksel, 2005: 159), *aķay-*, *aķıy-* “gözleri fal taşı gibi açılmak”, *ķartay-* “yaşlan-” (Savran, 2003: 90). Karaçay-Malkar Türkçesinde ek, isim, sıfat ve zarflara gelerek esas kelimenin gösterdiği anlama anlamını bildiren fiiller yapmaktadır: *qartay-* “yaşlanmak”, *ullay-* “büyümek, ulu olmak”, *tınçay-* “dinlenmek”, *qıysay-* “ters ters bakmak” (Baskakov, 1976: 197-198). Kumuk Türkçesinde az işlek bir ektir: *qartay-* “yaşlanmak”, *hohay-* “dümdüz dikilmek” (Gadjiahmedov, 2014: 341). Altay Türkçesinde ek, +*Ay-*, +*Iy-* ve +*y-* şeklindedir ve işlek değildir: *buray-* “ağarmak”, *keltey-* “kısalmak”, *bultıy-* “şişmek, dışarıya doğru çıkıntı yapmak” (Güner-Dilek, 2022: 95-96). Saha Türkçesinde ek, +*y-*, +*ıy-*, +*iy-*, +*uy-* ve +*üy-* şeklindedir: *aymağıy-* “aile, akraba kazanmak”, *bahıy-* “yenmek, galip gelmek”, *kırtay-* “parlamak”, *tımnıy-* “soğumak, donakalmak” (Kirişçiöğlü, 2007: 1250). Ek, Karay Türkçesinin Troki ağzında +*ay-* ve +*yay-*, Haliç ağzında ise +*ay-* ve +*ey-* şeklindedir. İsim ve sıfatlardan fiiller türetir: *kartay-* “yaşlanmak”, *kıñıray-* “eğik halde olmak” (Omuraliyeva, 2021: 64). Ekin günümüz çağdaş Türk lehçelerindeki bu kullanımları Kudaybergenov’un belirttiği dışında pek çok Türk lehçesinde ekin kullanıldığını göstermektedir.

Olmak, bir şekle girmek, bir tarafa meyletmek anlamlarında geçişsiz fiiller türeten +(A)y- yapım eki, çağdaş Kırgızcadaki işlek bir kullanım gösterir. Ünlüyle biten isimlere +*y-*; ünsüzle biten isimlere ise Kırgızcadaki ünlü uyumuna göre +*ay-*, +*ey-*, +*oy-*, +*öy-* şeklinde eklenir. Yudahin’in Kırgızca-Rusça sözlüğünde +(A)y- ekiyle yapılmış 585 fiil bulunmaktadır (Kudaybergenov, 1981: 31). *burcuıy-* “1. bodur şekilde olmak, 2. kabarık, şişkin olmak”, *coonoy-* “yoğunlaşmak, kalınlaşmak”, *kiçirey-* “küçülmek”, *keñey-* “genişlemek, bol, geniş, engin olmak”, *kercey-* “(zayıf insanın veya hayvanın boynu) içeriye çekilmek”, *eñkey-* “eğilmek, yüksekte inmek”, *adıray-* “gözlerini fal taşı gibi açmak” v.b. Ekin dudak uyumu sonucu ortaya çıkmış olan +*oy-*, +*öy-* biçimleri Kırgızcaya mahsus bir özelliktir (Orozobayev, 2004: 96). Abduldayev ve diğerleri az işlek olan eklerin içerisinde bu eki de incelerken ve sıfat, isim, zarf ve yansımali kelimelerden fiil türettiğini belirtmektedirler (Abduldayev vd., 1986: 206).

Hakasçada eklerin yuvarlak ünlülü şekilleri bulunmadığından, ek ünlü harfle biten isimlere doğrudan **+y-**, ünsüzlerden sonra kalınlık-incelik uyumuna göre **+ay-**, **+ey-** şeklinde gelir. Yaygın bir kullanımı olan bu ekle yapılan fiillerin bazılarının kökünü tespit etmek oldukça zordur. Daha çok sıfatlardan fiiller türeten ekten önce, sıfattaki *-n*, *-ñ*, *-g* seslerinin düştüğü görülmektedir (Arıkoğlu, 2007: 1097).

Kırgızca	Hakasça
+y-, +ay-, +ey-, +oy-, +öy-	+y-, +ay-, +ey-

Ek, işlev bakımından *-gar-/ -ar-*, *-gır-/ -ır-* ekine yakındır. Ancak **-y-**, **-Ay-** ekinin tasvir bildiren kelimelerden fiil yapmasıyla anlamı genişlemiştir (Oruzbayeva, 2002: 330).

3. Ekin Kırgızca ve Hakasçadaki İşlevleri:

3.1. Ortak işlev:

+y-, **+Ay-** eki iki lehçede de *olmak, bir şekle girmek, bir tarafa meyletmek* anlamlarında geçişsiz fiiller türetir: Krg. **arsay-**, Hak. **arsay-** “dimdik durmak, ucu sivrice yukarı çıkmak”; Krg. **calpay-**, Hak. **çalbay-** “yassılmak, yassı hâle gelmek”; Krg. **alçay-**, Hak. **alçay-** “bacaklarını açarak biçimsizce oturmak”, Krg. **añkay-** “1. ağız açık kalmak, 2. tamamen açık olmak”, Hak. **añay-** “kaçırmak, dikkat etmemek”, Krg. **balçay-** “1. şişmanlamak, 2. yassılaştırmak, 3. kalınlılaşmak”, Hak. **malçay-** “1. aşınmak, şeklini kaybetmek”, 2. (ökçe) aşınmak, Krg. **ırbay-** “güçsüz, zayıf, çelimsiz olmak veya görünmek”, Hak. **ırbay-** “surat asmak, ekşitmek”, Krg. **eñkey-** “1. eğilmek, 2. inmek, 3. ölmek, vefat etmek, 4. yaş ilerlemek, orta yaşı geçmek”, Hak. **mökey-** “eğilmek, kamburlaşmak”, Krg. **tarbay-** “1. biçimsiz şekilde dağılmak, yayılmak, 2. Uzun, iri ve kaba olmak”, Hak. **tırbay-** “dikleşmek, dimdik durmak”, Krg. **kalday-** “1. çok kocaman görünmek, 2. kaba, saba biçimsiz görünmek, 3. öne doğru çıkık olmak, kabarmak”, Hak. **kölbey-** “1. (kadın) uzun ve bol giysilerle gezmek. 2. serilmek, kurulmak. 3. (kadın) süzülerek yürümek, salınarak yürümek”. Krg. **kodoy-**, Hak. **hobay-** “dimdik durmak, dikilip durmak”; Krg. **büdüroy-**, Hak. **püdürey-** “pürüzlenmek, pürtüklenmek”; Krg. **arkay-** “1. yükselmek. 2. aşırı zayıflıktan kemikleri çıkmak”, Hak. **arhay-** “yükselmek”; Krg. **cantıy-** “ayakkabı yamulmak”, Hak. **nandıy-** “eğilmek, yan yatmak”; Krg. **tompoıy-**, Hak. **toıpay-** “şişmek, kabarmak”; Krg. **taltay-** “bacaklarını, ayaklarını geniş açmak”, Hak. **taltay-** “1. ağır davranmak, ağır hareket etmek, hantal olmak. 2. ayaklarını geniş açarak durmak”; Krg. **koltoy-** “kocaman olmak veya görünmek”, Hak. **költeıy-** “şişman görünmek, tombul görünmek”; Krg. **cırtay-** “1. (gözler) kısık şekilde açılmak, 2. (gözü) şişip kızarak yaş akmak”, Hak. **sırtay-** “gözlerini fal taşı gibi açmak, (gözü) iyice açmak”; Krg. **kalcay-** “kemikleri sayılacak kadar görünmek”, Hak. **halçay-** “eğilmek, bükülmek”; Krg. **dömpöıy-**, Hak. **tükpeıy-** “tümseklenmek, kabarmak”; Krg. **çanday-**, Hak. **saday-** “(göbek) şişmek, öne çıkmak”; Krg. **soroy-** “uzun ve ince olmak, sırtık gibi olmak, görünmek”, Hak. **soray-** “dimdik durmak, ileri doğru çıkmak”; Krg. **ırcay-**, Hak. **ırcay-** “ağızını yayarak gülmek”; Krg. **darday-** “1. büyük, kocaman görünmek. 2. *mec.* böbürlenmek, kibirlenmek, kendini üstün görmek”; Hak. **tarday-** “açılmak, aralanmak, genişlemek”, Krg. **çoçoy-** “dik bir şekilde olmak”; Hak. **çoçay-** “çömelmek”; Krg. **torsoıy-**, Hak. **torspay-** “şişmek, kabarmak, dışa doğru çıkmak”; Krg. **kañkay-** “1. bir deri bir kemik görünmek. 2. boş kalmak, kimse oturmamak veya bulunmamak. 3. kalakalmak, bir şey veya durum karşısında şaşırarak. 4. öylece başıboş durmak. 5. yalnız başına kalmak”, Hak. **hangay-** “başı yukarı tutmak”; Krg. **kaykay-**, Hak. **hashay-** “1. geriye eğilmek, gövdeyi geriye eğmek. 2. başı geriye atarak dik durmak. 3. *mec.* burnu havada olmak.

3.2. Farklı işlevler:

a. Kırgızcada sıfat ve zarflardan fiil türetirken: (*azay-* “azalmak”, *köböy-* “çoğalmak”, *muñay-* “üzülmek, sıkılmak”, *tekçey-* “küçük, sıkı, çevik görünümde olmak”, *dümüröy-* “siyahlaşmak, siyah, yanmış görünümde olmak”, *çelej-* “(göz) kör olmak”, *ulgay-* “yaşlanmak”, *çuluy-* “güçlü, sağlam olmak.”) Hakasçada ekin bu işlevi bulunmamaktadır.

b. +(A)y- ekinin Kırgızcada *-ıray-*, *-ırey-* kullanım şekli de vardır: *kekirey-* “1. başını dik tutmak. 2. büyükmek, burun büyüklüğü yapmak”, *tasıray-* “dazlak, kel olmak”, *tikirey-* “gözünü dikmek, gözünü kırpmadan bakmak”, *capıray-* “alçak, engin görünümde olmak” (Yürümez, 2016: 53-55). Ekin bu biçimine Hakasçada rastlanmamaktadır.

3.3. +(A)y- ekinin Kırgızca ve Hakasçada örnek kullanımları:

Krg. Bir ubakta ört birtke cerde gana cıltıldap, **azayıp** öçö baştıdı. (Bir müddet sonra yangın azalarak sönmeye başladı) (T. K. Kıyın Kıya, s. 185). Uşintip ıylap catıp, talpakka bük cıgılğan boydon uktap kalgan ekem, tüşümdö: karañğı tün kaptagan tün kaptagan een adırdı tezek terip cürgön ekenmin, bir ubakıtta çiydin arasınan ceñem bolup **ırcayıgan** kara katın çıga kaldı da, meni közdöy atırıldı. (Böylece ağlaya ağlaya yüzü koyun düşmüş bir şekilde minderin üstünde uyuya kalmışım. Rüyamda karanlık çökmüş ıssız bir tepede tezek topluyormuşum. Aniden hasır otunun arasından yengem kılığında gözlerini kısık bir şekilde açmış esmer bir kadın üstüme atladı) (Ç. A. Birinçi Mugalim, s. 62-63). Aldağı multıgıñdı **soroytpoy** asıp al, iyniñe. (O tüfeğini sırık gibi taşıma, at omzuna) (T. S. Akılman Kuudul, s. 325). **Ulgayıgan** kişiğe özü da inanbas dep oylop kızımın öz erkine koydum. (Yaşlanmış birisine kendisi de güvenmez diye düşünerek kızıma karışmadım) (T. S. Kökötöy, s. 169). Bazıl eskirgen cezdey sarı tişterin **arsayta** külüp: - Baldar! Mañday terim... – dep kolun sunup, koon palekti cañsadı. (Bazıl eskimiş bakır gibi sarı dişlerini sivrilterek gülüp: - Çocuklar! Kendi alın terim... – diye elini uzatarak bostanı işaret etti) (T. K. Adam Bolgum Kelet, s. 99). Kancıgadadı sırtı bulgaarı **tompoygon** neme Bopukan közünö çaldıktı. (Eyerin terkisine bağlanmış dışı deri olan şey Bopukan'ın gözüne ilişti) (K. O. Muñ, s. 172). Kup baykapsıñ, brigat ake. Ga-ga-ga! – Çotur karkıldap külüp, topurakka **taltayıp** otura ketti. (Doğru gözlemlemişsin, başkan abi. He-he-he! – Çotur kahkaha atarak ve bacaklarını genişçe açarak yere oturdu) (T. K., A., s. 138).

Hak. Hulahtarı la **sirteyışçeler**. (Sadece kulakları dikleşiyor) (ÖHTS., s. 437). Pır çabızah obaanıñ tözinde, haydağ-da nime **tükpeyce**. (Bir alçak taş yığınının dibinde bir şry tümsekleniyor) (ÖHTS., s. 533). Tigirde çalğıs la hara nime hanattarın **çalbaytıp**, ağırın uçuşıça tur. (Gökte biricik kara kuş kanatlarını yayıp yavaşça uçuyor) (ÖHTS., s. 76). Anañ iki holnañ çirge tayanıp, turağa **mökeyzök**, Çohırah, seğir kilip, hoñ itke tunabas pazoh odırta tartıbisça. (Sonra iki eliyle yere dayanıp, kalkmak için eğildiğinde, Çohırah, seğirerek gelip, kaba ete yapışarak yeniden oturtmak için çekiştiriyor) (ÖHTS., s. 300). Ağbah sastıg kızıñıñ sastarı çili, çılañottar **ağbayızıp** odırçalar. (Karışık saçlı kişinin saçları gibi, otlar birbirine karışmış duruyorlar) (ÖHTS., s. 30). Ogorodında çit tiregester **halbayıbıstır**. (Bahçesinde genç kavaklar sallanıyor) (ÖHTS., s. 141). Tağ üstünde tıt **hañayıp** tur. (Dağ üzerinde akağaç tek başına duruyor) (ÖHTS., s. 145). Ol, ushun parıp, pazın **hobayıp** körçe. (O, uyanıp başını kaldırarak bakıyor) (ÖHTS., s. 182). Harahtarın **sırtayta** körçe. (Gözlerini fal taşı gibi açmış bakıyor) (ÖHTS., s. 429).

4. Sonuç

Türk lehçeleri aynı dil ailesinin birer kolu olsa da tarihî süreçleri, birbirlerine olan coğrafi uzaklıkları, inançları, komşuları ve benzeri sebepleri birbirinden farklılıklar arz ederler. Bu farklılıklar kimi zaman ses bilgisi kimi zaman şekil bilgisi, kimi zaman da söz dizimi bakımındandır. Kırgızca ve Hakasça günümüzde coğrafi olarak birbirinden uzak olmakla birlikte özellikle Tenişev'e göre dil hususiyetleri bakımından birbirine çok yakındır. Bu çalışmada Eski Türkçede **+d-**, **+ad-**, **+ed-**, Eski Uygur Türkçesinde **+ad-**, **+ed-**; Karahanlı Türkçesinde **+ad-**, **+ed-**; Harezm Türkçesinde **+ad-** ve Çağatay Türkçesinde **+ay-**, **+ey-** biçimlerinde olan **+(A)y-** isimden fiil yapım eki üzerinden bu yakınlığın bir nebze ortaya çıkarılmasına çaba sarfedilmiştir.

Çalışmada **+(A)y-** ekinin tarihî Türk lehçelerinde de kullanılmış bir yapım eki olduğu üzerinde durulmuştur. Tarihin daha eski dönemlerinde **+d**, **+ad**, **+ed** şekillerinde kullanılmış olup *olma*, *başkalaşma*, *esas kelimenin gösterdiği anlama dönüşme* anlamlarında geçişsiz fiiller türetmekte olan ek, Çağatay Türkçesi döneminde günümüzdeki kullanım şeklini almıştır. Günümüzde ise karşılaştığımız iki lehçede de tasvir fiilleri, hareket, durum ve sıfat bildiren geçişsiz fiiller yapmaktadır. Ayrıca Kırgızcada hareket bildiren bazı fiillerin yapımında **+(A)y-** ekinin yerine **+la-** ve **+ar-** eklerinin de kullanıldığını belirtmemiz gerekir. Kırgızcada ünlü uyumuna bağlı olarak bütün eklerde görüldüğü gibi ekin yuvarlak ünlülü şekilleri de gelişmiştir. Bunun sebebi Kırgızcada düzlük yuvarlaklık uyumunun tam olması iken Hakasçada eklerin yuvarlak ünlülü varyantlarının bulunmamasıdır. Ayrıca Hakasçadan farklı olarak Kırgızcada ekin **+ıray-**, **+ırey-** kullanım şekli de vardır. Hakasçada ise “yaşlanmak, ihtiyarlamak” anlamında kullanılan *uluğaat-* fiilindeki kullanım da dikkat çekicidir. Ekin Eski Türkçede geçen *başad-* “başında olmak, kumanda etmek”, *kulad-* “kul olmak”, *yagıt-* “düşman olmak” örneklerindeki kullanımı iki lehçede de kaybolmuştur.

Biliyoruz ki bu iki lehçe arasındaki bağları bir ses veya ek hadisesiyle ortaya koymak yeterli olmayacaktır. Ancak bu alandaki çalışmaların artarak devam etmesi ilerleyen yıllarda elimizde daha fazla verinin olmasına vesile olacak ve başta lehçe tasnifleri olmak üzere lehçeler arası gramer incelemelerinde derinlikli araştırmalar yapılmasına imkân tanıyacaktır. Ayrıca Hakasçada ekin **+y-**, **+ay-**, **+ey-** olması Hakasça Çağatayca dil ilişkileri incelemelerine katkı sunacağını düşünüyoruz.

Kısaltmalar

İFYE= İsimden fiil yapım eki

Hak.= Hakasça

Krg.= Kırgızca

T. K., A.: Tölögön Kasımbekov, Adam Bolgum Kelet.

ÖHTS.= Örnekli Hakasça-Türkçe Sözlük

Kaynakça

- Abduldayev, E. vd. (1986). *Kırgız Tili*. Frunze. Mektep.
- Arat, R. R. (1953). *Türk Şivelerinin Tasnifi*. İstanbul.
- Argunşah, M. (2018). *Çağatay Türkçesi*. İstanbul. Kesit.
- Arıkoğlu, E. (2005). *Örnekli Hakasça-Türkçe Sözlük*. Ankara. Akçağ.
- Arıkoğlu, E. (2007). *Türk Lehçeleri Grameri* (Ed. A. B. Ercilasun). Ankara. Akçağ.
- Arıkoğlu, E. (2011). *Hakas Türkçesi Grameri*. Ankara. Bengü.

- Aytmatov, Ç. (2008). *Birinçi Mugalim* (II. cilt). Biyiktik.
- Baskakov, N. A. (1969). *Vvedeniye v İzuçeniye Tyurkskih Yazıkov*. Moskva. Vısshaya şkola.
- Baskakov, N. A. (1976). *Grammatika Karaçayevo-Balkarskogo Yazıka*. Nal'çik. El'brus.
- Baskakov, N. A. (1979). *İstoriko-Tipologičeskaya Morfologiya Tyurkskih yazıkov*. Moskva. Nauka.
- Biray N., Ayan E. ve Kurmangaliyeva-Ercilasun G. (2018). *Çağdaş Kazak Türkçesi*. Bilge.
- Borgoyakov, M. İ. (1981). *İstoçniki i İstoriya İzuçeniya Hakasskogo Yazıka*. Abakan. Hakasskoye Otdeleniye Krasnoyarskogo Knijnego İzdatel'stva.
- Buran A. ve Alkaya E. (2001). *Çağdaş Türk Lehçeleri*. Ankara. Akçağ.
- Coşkun, M. V. (2000). *Özbek Türkçesi Grameri*. Ankara. TDK.
- Djapanov, A. (2012). *Til Entsiklopediyası*. Bişkek.
- Dmitriyev, N. K. (2008). *Grammatika Başkirkoskogo Yazıka*. Moskva. Nauka.
- Eckmann, J. (2009). *Çağatayca El Kitabı* (Çev. G. Karaağaç). İstanbul. Kesit.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uyğur Türkçesi Grameri*. Ankara. TDK.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. Dergah, İstanbul.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation*. Wiesbaden. Otto Harrasowitz.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar Of Old Turkic*. Leiden-Boston. Brill.
- Ergönenç, D. (2019). *Nogay Türkçesi Grameri*. Ankara. TDK.
- Gabain, von A. (2000). *Eski Türkçenin Grameri* (Çev. M. Akalın). Ankara. TDK.
- Gadjiahmedov, N. E. (ed.) (2014). *Sovremenniy Kumıskiy Yazık. Mahaçkala*. Rossiyskaya Akademiya Nauk.
- Güner-Dilek, F. (2022). *Altay Türkçesi Grameri*. Ankara. TDK.
- Hacıeminoğlu, N. (1996). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara. TDK.
- Hakasça-Türkçe Sözlük (2007). Ankara. TDK.
- Kasimbekov, T. (1990). *Adam bolgum kelet*. Mektep.
- Kasimbekov, T. (1990). *Kıyın Kıya*. Mektep.
- Kırgızca-Türkçö Sözdük (2017). Bişkek. KTMÜ Yayınları.
- Kırgızistan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi. (2011). *Kırgız Tilinin Sözdüğü*. Bişkek. "Avrasya Press".
- Kirişçioğlu, F. (2007). *Türk Lehçeleri Grameri* (Ed. A. B. Ercilasun). Ankara. Akçağ.
- Kudaybergenov, S. (1979). *Kırgız Tilinde Etiştin Casalışı*. Frunze. Mektep.
- Kudaybergenov, S. (1981). *Kırgız Tilindegi Elestüü Etişter*. Frunze. İlim.
- Omuraliyeva, A. (2021). *Türk Yazı Dilleri ve Lehçelerinde Yansımah Fiillerin Yapısı*. Ankara. TDK.
- Orozobayev, M. (2004). *Eski Türkçe ve Kırgızcadaki Yapım Ekleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oruzbayeva, B. Ö. (2000). *Söz Kuramı*. Bişkek. Mektep.
- Osmonaliyev, K. (1990). *Köçmөndör Kağılışı*. Kırgız Entsiklopediyasının Başkı Redaksiyası.
- Öztürk, R. (1994). *Yeni Uyğur Türkçesi Grameri*. Ankara. TDK.
- Savran, H. (2003). *Kırım Tatar Türkçesi*. Balıkesir. Balıkesir Üniversitesi Yayınları.
- Schönig, C. (2013). *Modern Türk Dillerinin Eş Zamanlı Tasnifi ve Tarihsel Yönleri* (Çev. İ. Sarı). Dil Araştırmaları. Sayı 12.

- Sevortyan, E. V. (1962). *Affiksı Glagolobrazovaniya v Azerbaydjanskom Yazıke*. Moskva. İzdatel'stvo Vostočnoy Literaturı.
- Sıdıkbekov, T. (1988). *Akılman Kuudul*. Adabiyat.
- Sıdıkbekov, T. (1988). *Kökötöy*. Adabiyat.
- Subrakova, O. V. (2006). *Hakassko-Russkiy Slovar'*. Novosibirsk. Nauka.
- Şerbak, A. M. (1981). *Oçerki Po Sravnitel'noy Morfologii Tyurkskih Yazıkov* (Glagol). Leningrad. Nauka.
- Tekin (1989). Türk Dil ve Dialektlerinin Yeni Bir Tasnifi. Cilt 5. Sayı 13. Atatürk Kültür Merkezi yay. Erdem dergisi
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*, İstanbul. TDA.
- Tenişev, E. R. (1988). *Sravnitel'no-İstoriçeskaya Grammatika Tyurkskih Yazıkov* (Morfologiya). Moskva. Nauka.
- Teres, E. (2009). *Çağataycada Söz Yapımı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Doktora Programı, İstanbul.
- Ubryatova, Ye. İ. (1963). *Voprosı Dialektologii Tyurkskih Yazıkov*. Cilt 3. Bakü. İzdatel'stvo akademii nauk SSR.
- Uyğur, C. V. (2018). *Karakalpak Türkçesi Grameri*. Ankara. TDK.
- Yüksel, Z. (2005). *Kırım Tatar Türkçesi Grameri*. Ankara. SEK.
- Yürümez, A. (2016). Kırızca ve Hakasçada Fiil. Yayımlanmamış Doktora Tezi; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek.

17. Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* Adlı Eserinde Felaketle Biten Evlilikler¹

İhsan SAFİ²

Bahar KURU³

APA: Safi, İ. & Kuru, B. (2024). Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* Adlı Eserinde Felaketle Biten Evlilikler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 281-309. DOI: 10.29000/rumelide.1439622.

Öz

Ahmet Mithat Efendi Türk edebiyatının önemli şahsiyetlerindedir. Farklı türlerde birçok eser kaleme almıştır. Bu eserlerinde okuyucuyu çeşitli konularda bilgilendirmesi, faydalı olacağına inandığı meseleleri izaha çalışması aynı zamanda eserlerinde kendi hayatından da izler bulunabilmesi onu, okuyucu nazarında samimi ve içten göstermektedir. Yaklaşık yarım asır süren matbuat hayatında insanlara pek çok faydalı şeyler kazandıran ve bu yüzden Türk edebiyatında hâce-i evvel olarak anılan Ahmet Mithat Efendi'nin eserleri konu bakımından çeşitlilik gösterir. Bunlardan biri de aile hayatıdır. Evlilik müessesesine önem veren Ahmet Mithat Efendi, pek çok eserinde evlilikten bahsettiği gibi *Letaif-i Rivayat*'ta da bu meseleye değinir. *Letaif-i Rivayat*, Ahmet Mithat Efendi'nin 1870-1894 yılları arasında yayımladığı yirmi beş kitaptaki otuz hikâye ve romandan meydana gelen külliyyatın ortak adıdır. Külliyyatın yedinci kitabı ise *Eyvah* adında bir tiyatro eseridir. *Letaif-i Rivayat*'ta yer alan hikâyelerden 11'inde felaketle biten evlilikler tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi esaretten dolayı kardeş olduklarını öğrenme, biri görücü usulü evlilik, biri odalık kurumu, ikisi aldatma zannı, biri aldatma, biri din ayrılığı ve üç tanesi de sefahat hayatı sebebiyle felaketle biten evliliklerdir. Yazar, bu ilk eserlerinde evlilik, kadın-erkek ilişkileri, kölelik, cariyelik, görücü usulü evlilik gibi konuları ele alır. Bununla birlikte takındıkları yanlış tutumlarla bu felaketlere sebebiyet veren erkek ve kadınları tenkit eder. Ahmet Mithat Efendi, bu eserlerinde yönlendirme ve tecrübeleriyle yeni girilen Batı medeniyeti dairesinin aile kurumunda meydana getirdiği değişikliklerin doğru algılanmasını ve evlilik müessesesinin önemini vurgular.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale Bahar KURU'nun "Tanzimat Dönemi Türk Romanında Sonu Felaketle Biten Evlilikler" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Aksaray Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 27.12.2022 tarihli, 19 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %10

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439622

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme

² Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD / Prof., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, New Turkish Literature (Rize, Türkiye), ihsan.safi@erdogan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0659-2329, **ROR ID:** https://ror.org/0468j1635, **ISNI:** 0000 0004 0386 4162, **Crossreff Funder ID:** 501100005322

³ Arş. Gör., İğdır Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD / Research Assist., İğdır University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, New Turkish Literature (İğdır, Türkiye), bhrsym@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9923-412X, **ROR ID:** https://ror.org/05jstgx72, **ISNI:** 0000 0004 0399 344X

Anahtar kelimeler: Ahmet Mithat Efendi, *Letaif-i Rivayat*, evlilik, aile, felaket

Disastrous Marriages in Ahmet Mithat Efendi's *Letaif-i Rivayat*⁴

Abstract

Ahmet Mithat Efendi is one of the important figures of Turkish literature. He wrote many works in different genres. In these works, he informs the reader on various subjects, tries to explain the issues that he believes will be useful, and at the same time, the fact that there are traces of his own life in his works makes him sincere and sincere in the eyes of the reader. The works of Ahmet Mithat Efendi, who has brought many useful things to people in his nearly half a century of publishing life and who is therefore known as hâce-i evvel in Turkish literature, show diversity in terms of subject matter. One of these is family life. Ahmet Mithat Efendi, who attaches importance to the institution of marriage, mentions marriage in many of his works and also touches upon this issue in *Letaif-i Rivayat*. *Letaif-i Rivayat* is the common name of the corpus of thirty stories and novels in twenty-five books published by Ahmet Mithat Efendi between 1870 and 1894. The seventh book of the corpus is a theater work called *Eyvah*. In 11 of the stories in *Letaif-i Rivayat*, marriages ending in disaster were identified. Two of them were marriages that ended in disaster due to learning that they were siblings due to captivity, one was an arranged marriage, one was the institution of chambermaid, two were marriages that ended in disaster due to the suspicion of infidelity, one due to deception, one due to religious differences and three due to a life of debauchery. In these early works, the author deals with issues such as marriage, male-female relations, slavery, concubinage, arranged marriage. He also criticizes the men and women who cause these disasters with their wrong attitudes. In these works, Ahmet Mithat Efendi, with his guidance and experiences, emphasizes the correct perception of the changes in the family institution brought about by the new Western civilization and the importance of the institution of marriage.

Keywords: Ahmet Mithat Efendi, *Letaif-i Rivayat*, marriage, family, disaster

Giriş

Sosyal bir olay olan evlilik, insan hayatının en önemli dönüm noktalarından biridir. Tarih boyunca farklı şekillerde gelişimini sürdüren evlilik ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Evlilik, biyolojik, ekonomik, sosyal, psikolojik ve kültürel amaçlarla karşı cinsten iki veya daha fazla kişinin yasaların ve kültürün belirlediği yetki ve sorumluluklar çerçevesinde birlikte yaşamaya karar vermeleri ve belirtilen amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini sağlayan sosyolojik bir olgudur. (Maden, 1991, s. 493). İnsanların evlenme ile aileye kavuşmaları belirli ve sosyal kabul görmüş kurallara göre yerine getirildiğinden sosyal bir olaydır. (Erkal, 1991, s. 407). Esas itibarıyla evlilik, toplum tarafından uygun görülen kadın ve erkek

⁴ **Statement (Thesis/Paper):** This article is derived from Bahar KURU's PhD dissertation titled "Marriages Ending in Disaster in Turkish Novels of the Tanzimat Period".

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 10

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439622

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ya da kadınlar ve erkekler arasında oluşturulan bir ilişki türünü karakterize etmektedir. Bu ilişkinin belirli kalıplar içinde gerçekleşmesi ise evliliğin sosyal bir kurum olarak ele alınıp incelenmesine imkân vermektedir. Evlenme, aileyi oluşturan toplumsal ilişkileri belirli kalıplar içine yerleştiren bir sözleşmedir. (Gökçe, 1991, s. 385-386).

Evlenme düzeni, iki kişinin ne gibi şartlarla hayatlarını bir aile şeklinde birleştirebileceklerini ve yine hangi şartlarla bu birliği ortadan kaldıracabileceklerini gösterir. (Dönmezer, 1990, s. 217-218). Bir kadının ve bir erkeğin hayatlarını birleştirmek suretiyle evlilik hayatı yaşamaları sonucu ortaya çıkan sıkı münasebet örgüsü, aynı zamanda iki cinsiyet arasında mevcut çekişme, çatışma ve hatta mücadele hadiselerini de beraberinde getirir. İki cinsiyet mensupları arasında bütün şiddetiyle cereyan etmekte olan rekabet, mücadele ve düşmanlık gibi olaylar, evli çiftler arasında da sıklıkla görülmektedir. (Çağatay, 1965, s. 191). Aile sosyolojisinin temel kavramları arasında yer alan evlenme; evlenme çağı, yaşı, evlilik şekli ve uygulamaları açısından kültürden kültüre farklılık göstermekte ve toplumlara özgü kültürel normlara göre geliştirilmektedir. Aile kurumu ile evlilik arasındaki yakın ilişki, tarihsel olarak evliliğin süreci incelenirken aynı zamanda incelenen dönemin aile yapısını da göz önünde tutmayı gerektirir. Sosyo-kültürel yapı ile evlenme arasındaki ilişki, evlilik olgusunun tarih içerisinde değişik toplumlarda farklı şekillerde ortaya çıkmasını sağlamıştır. (Kaya, 2020, s. 11, 26). Buradan hareketle evlilik, erkek ve kadın açısından çeşitli sosyo-ekonomik ve biyolojik gereksinimleri karşılamak üzere biçimi ve yapısı formel ve informel normlar tarafından belirlenmiş, toplumsal kabul edilebilirliği bulunan bir sözleşme olarak tanımlanabilir. (Kaya, 2020, s. 23).

İnsan hayatında çok önemli bir sosyal hadise olan evlilik, Tanzimat dönemi edebi eserlerinde de geniş bir şekilde yer almaktadır. Dönemin yazarları aileyi değişmesi gereken taraflarıyla birlikte işledikleri gibi ailenin sarsılan, bozulan ve geleneksel değerlerini kaybeden yönlerini de ele almışlardır. Bunlar arasında yanlış evlenmeler, görmeden evlenmeler, bedbaht çiftler, ailenin zorlamasıyla yapılan evlilikler, birden fazla evlilik, toplum hayatına aykırı olarak gerçekleşen yasak aşklar gibi konular yer alır. (Aytaş, 1996, s. 65). Batılılaşma hadisesiyle birlikte yaşama tarzında meydana gelen değişikliklerin yol açtığı sefahat hayatı da bu dönem eserlerinde sıklıkla ele alınıp işlenmiştir. Sefih yaşantı sonucunda ailelerinin dağılmasına neden olan hem erkek hem de kadın kahramanlar tenkit edilmişlerdir.

Nikâh müessesesine büyük önem veren ve bu müesseseyi kadın ve erkeğin cemiyet hayatındaki saygıdeğer mevki bakımından şart olarak gören Tanzimat yazarları için aşk, ancak nikâhla takdis edildiği takdirde mukaddes bir duygudur. Aksi halde kadını da, erkeği de cemiyet nazarında mahkûm eder. Özellikle kadını rezalete ve sefalete sürükleyen yasak aşkı, kadın için en büyük felaket olarak görürler. Gayrimeşru doğan çocukların dramları ile düşmüş kadınların feci akıbetini hep bu mesele etrafında ele almışlardır. Boşanma konusunda ise çok daha hassas davranmışlar, kadının ve çocukların selameti açısından ömür boyu süren evlilikleri ve aşkları yüceltmışlerdir. Boşanmayı sadece duygu ve heyecanlarına mağlup olarak iffetini kaybetmiş kadına karşı caydırıcı bir unsur olarak görmüşler, bu yetkinin evine, ailesine bağlı, namuslu kadın aleyhinde kullanılmasını asla uygun görmemişlerdir. Gayrimeşru ilişkilerde bulunan kadının hayatında kaderin rolü bir dereceye kadar kabul edilmekle birlikte daha çok insanın akıl ve iradesi ön planda tutularak kader kurbanı gibi görünenlerin şahsi zaafı, eğlence ve gösterişe düşkün hafif meşrep yaradılışları üzerinde ısrarla durulmuştur. Kadının akli ve iradesi sayesinde her türlü zorluğu aşarak iffet ve haysiyetini koruyabileceği fikri, Tanzimat devri romancılarının ortak olarak benimsediği bir fikirdir. (Has-Er, 2000, s. 409-410).

Osmanlı toplumunda dinin ve geleneğin, birbirinin mahremi olmayan kadınla erkeğin bir arada bulunmasını yasaklamış olması, Tanzimat dönemi roman ve hikâyesinde önemli bir problem ortaya

çıkarmış, dönemin yazarları romanlarında Müslüman kadına yer vermekte güçlüklerle karşılaşmışlardır. Esaret eleştirisi gibi başka sebepler de bulunmakla birlikte ilk romanlarda cariyeler, yabancı veya Osmanlı vatandaşı gayrimüslim kadınlar ve gayrimeşru ilişkilerde bulunan kadınlar gibi roman kişilerine daha çok yer verilmesi bu güçlükle ilgilidir. Bu durum roman ve hikâyelerin konuları için de çoğu kez belirleyici olmuştur. Bu nedenle Tanzimat romanında evlilik ve kadın-erkek ilişkileri ile ilgili geleneksel tutuma yönelik eleştirilerin ilk örneklerden itibaren görülmeye başlaması anlamlıdır. (Gökçek, 2017, s. 105).

19. yüzyıl İstanbul'unun toplum hayatı ve kültüründe hissedilen çalkantılar, en küçük ve en mahrem toplumsal kurum olan ailede ve kadın-erkek arasındaki özel ilişkide de görülmeye başlar. Eski âdetlerin sorgulanması bir yandan krizlerin doğmasına diğer yandan da bunları, yeni eğilimlerin anlam kazanacağı daha geniş düşünce sistemlerine bağlayarak bireylere yönelmesine yol açar. Son dönem Osmanlı toplumunda görülen yeni eğilimler, eğitimin özellikle kadınlar üzerindeki etkisi ve genel olarak Batılı kurumların etkisi, nesiller arası çatışmaya sebep olmuş ve bu da bazı gençlerin evlilikte eşlerini seçme isteklerini şiddetlendirmiştir. Bu bağlamda aşk, sadece ailelerin otoritesine karşı geldiği için değil, aynı zamanda toplumun ahlaki temellerini de sarstığı için tehlikeli görülür. (Duben ve Behar, 1998, s. 102, 107).

Osmanlı toplumunda gizli aşk münasebetlerinin ortaya çıkmasında, sosyal hayatta meydana gelen değişimin önemli katkısı olmuştur. Tanzimat sonrasında kadının cemiyet içerisinde kazanmış olduğu serbestlik gönül ilişkilerinde de gelişme göstermiştir. Mesire yerlerinde bir araya gelen kadınlar ve erkekler arasında başlayan gönül ilişkisi, devrin anlayışına göre çeşitlilik gösterir. Özellikle evli kişilerin girdiği gönül ilişkileri bunlar içerisinde önemli bir yer tutar. (Aytaş, 1996, s. 140). Ahmet Mithat Efendi'nin eserlerinde de bu durum görülür.

Romanların çoğunda evlilik kararını evlenecek gençlerin kendilerinin değil, daha çok aile büyüklerinin verdiği görülür.⁵ Aile büyüklerinin kararı ile evlenmenin genelde üst sınıf ailelerde yaygın olduğu görülmektedir. Bu evliliklerin tümünün mutsuzlukla neticelenmesi, romancıların her dönemde gençleri zorla evlendirme usulünü şiddetle eleştirmelerine neden olmuştur. Gençlerin kendi hür iradeleriyle evlenecekleri kişiyi seçmeleri özgürlük kavramına bağlı olarak Tanzimat edebiyatından itibaren çok sık işlenir. (Esen, 1992, s. 661). Değişen aşk ve evlilik anlayışı, Tanzimat sonrası Türk edebiyatının en çok ilgi gören ve işlenen konularındandır. Bu yeni anlayış, Fransız İhtilali sonrasında dünyaya yayılan insan hak ve özgürlükleri düşüncesiyle doğrudan ilişkilendirilebilir. Bireylerin evlenecekleri kişiye bizzat kendilerinin karar vermesi, bireysel hak ve hürriyetlerinden sayılırken eş seçiminin ebeveyn tarafından yapılması, bireyin kendi hayatını şekillendirme hakkını kullanamaması anlamına gelir. Bu da tek elden idareyi benimsemiş otoriter yapının birey dünyasındaki izdüşümü olarak yorumlanabilir. (Argunşah, 2016, s. 26).

Siyasi ve sosyal hayattaki hürriyet düşüncesinin edebi alana özellikle Tanzimat edebiyatının ikinci kuşağında, insan hürriyeti ve insan eşitliği şeklinde geçtiği görülür. Bu, bir anlamda Tanzimat'ın birinci kuşağından itibaren edebiyatın sosyal sorunlara açıldığına açık bir ifadesidir. Sosyal hayat içinde en büyük değer olarak insan kabul edildiğine göre bu noktadan hareketle gene insana bağlı olan kölelik temasının edebi eserlere girmesi normal karşılanır. Nitekim kölelik, o dönemde hem siyasi hem sosyal hayatta tartışılırken bazı yazarlarımızın bu kurumu yakın çevrelerinden tanımları da Batı'dan gelen

⁵ Nitekim Ahmet Mithat Efendi'nin *Bir Fîtnekâr* (1876) adlı eserinde Münevver Hanım'ın babası Mümtaz Bey'in, kızının bir erkeği severek evlenmesini, namusuna dokunan bir durum olarak kabul eder: “ (...) Vakıa böyle şeyler olağan ise de ben kızımın bir erkeği severek vardığına kail değilim. Bu benim namusuma dokunur. Eğer kızım mutlaka kocaya varmak istiyor ise o halde kendisine münasip birisini buluruz. (...)” (*Bir Fîtnekâr*, LR, 2001, s. 255).

edebi türlere uygun konu bulmakta güçlük çekmemelerini ve köleliğin özellikle hikâye ve romanda bir sosyal bir konu olarak yer almasını sağlamıştır. (Parlatır, 2012, s. 50). Avrupa'da Fransız İhtilali'nin getirdiği insan hakları beyannamesinin tesiri Tanzimat edebiyatında da görülmüş ve Namık Kemal'den başlayarak Halit Ziya'ya kadar birçok romancı esaret konusunu işlemiştir. Ancak Tanzimat romanında çok sık rastlanan bu konu sosyal bir problem olarak değil daha çok romantik ve melankolik bir duygunun temeli olarak ele alınmıştır. (Okay, 1991, s. 151). Hissî bir mevzu olarak ele alınan kölelik kurumu⁶, Batı'nın romantik akımı ve edebiyatı ile beslenen ve kuvvetli bir acıma duygusuna sahip olan Tanzimat yazarının tutumuyla bağdaşmaktadır. (Parlatır, 2012, s. 260). Kölelik, romantik ilişkileri parçalayan, efendiyi zulmünü arttırmaya götüren ahlaka aykırı bir kurum olarak nitelendirilir. Romanlarda, doğadışı bir temele dayanması gerekçesiyle efendi-köle ilişkisinin eninde sonunda bozulacağı vurgulanır. (Finn, 1984, s. 211). Cariyelik konusu, yazarlar tarafından, hürriyet fikrine en rahat ulaşma imkânı olarak kullanılmıştır. (Kurnaz, 2015, s. 85).

Moran'a göre Tanzimat dönemi romancılarımız, eserlerini, imparatorluğun geri kalmışlığının nedenlerini ortadan kaldırmak ve böylece uygarlaşmayı sağlamak yolunda bir araç olarak kullandıkları için uygar olmayan görücü usulüyle evlenmenin⁷ yol açtığı mutsuzluklara dikkati çekmek amacıyla kurban tipi denilen bir roman tipi yarattılar. Bu romanlarda erkek kahramanlar da genç yaşta hayatına son verdikleri için *-Teehhül'*de olduğu gibi- kurban rolünde iseler de yazarlarımız, toplumda asıl aşağılayıcı konumda olanın ve fikri sorulmadan evlendirilenin kızlar olması nedeniyle eserlerine kahraman olarak onları seçer. Bu romanlarda çatışma, bireysel aşkla toplum gelenekleri arasında yer alırken toplumu temsil eden ana-baba, romanın kötü kişisi işlevini, genç kız ise bu çatışmada kendini aşk için feda etmeye hazır kurban işlevini üstlenir. (Moran, 1983, s. 32, 34). Bu yazarlar için baskı ve geri kalmışlık açısından aile, toplumun küçük bir modeli gibidir. (Duben ve Behar, 1998, s. 103).

Osmanlı sosyal hayatında kadın kölelerin önemli bir yeri vardır. Çeşitli yollardan elde edilen ve çoğunlukla odalık olarak alınan cariyeler yüzünden birçok ailelerde kıskançlıklar sonucu büyük geçimsizlikler ortaya çıkmış ve bu gergin ortamlardan en çok etkilenenler de cariyeler olmuştur.⁸ Türk sosyal hayatına iyiden iyiye yerleşen kölelik kurumu, biraz da dünya devletleri politikasının zorlamasıyla XIX. yüzyılın ortalarından itibaren Osmanlı yönetimince de birtakım tepkilerle karşılaşmıştır. Böylesine köklü bir kurumun birdenbire ortadan kalkması düşünülemeyeceği için bu müessese ilk tepkilerden ancak 50-60 sene sonra Türk sosyal hayatından yavaş yavaş kaybolmaya başlamıştır. (Parlatır, 2012, s. 35, 37).

Herhangi bir efendinin mülkiyeti altında bulunan köle veya cariye kadınlar, efendilerine veya diğer yabancı erkeklere görünmelerinde, onlarla konuşmalarında sakınca bulunmayan kişilerdir. Tanzimat dönemi yazarları roman ve hikâyelerinde kadın-erkek ilişkilerini düzenlerken toplumun bu realitesine

⁶ Tanpınar, bu temin ilk muharrirlerimiz tarafından hissî bir mevzu olarak ele alındığına ve sosyal hayattaki varlığına dikkati çeker: "İçtimai hayatta tarih boyunca yaptığı tesirleriyle ayrıca mütalaa edilmesi lazım gelen bu müessese, şark hikâye ve masalını öteden beri beslemişti. *Binbir Gece* başta olmak üzere şark hikâye ve masallarının çoğunda, pazardan satın alınan esir veya ayrıldığı sevgiliyi bulmak için kendisini cariye gibi satılğa çıkartan sultanlar vardır. Bu kadar zengin ve hüüünlü tarafı bulunan böyle bir mevzuu, bu kadar yerli ve köklü imkânı ilk hikâyecilerimiz kaçırılmayacaklardı. Kaldı ki hayatta mevcuttu. İlk ve acele denemeler onlarla yapıldı." (Tanpınar, 2012, s. 292).

⁷ "Bu, Avrupa edebiyatının da asırlar boyunca sade romanda değil, başka edebi nevilere de en çok işlediği konulardan biridir; servet, miras, içtimai seviye, aile rekabetleri gibi meselelerin evlenmeye müdahale ettiği ve kadının müstahsil ve müstakil olmadığı her cemiyette, evlenmede kızla erkeğin rızası sorulmadığı ve çok defa asıl hayatlarını birleştirecek olanların istekleri dışında bu meselenin tanzim edildiği görülür." (Boratav, 1982, s. 314).

uymak kaygısıyla eserlerinin kadın kişilerini daha çok cariyelerden seçmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak da kölelik kurumu, Tanzimat dönemi roman ve hikâyelerinde öne çıkan konulardan biri olmuştur. (Gökçek, 2017, s. 90). Nitekim Berna Moran da Tanzimat romanında yer alan cariyenin bu işlevine değinir:

“Tanzimat romanında cariyenin ayrı bir işlevi daha vardır. İslam dinindeki kaç-göç dolayısıyla romanda kadın ve erkek arasında sevgi ilişkileri düzenlemek zordu. Batı edebiyatında olduğu gibi evlilik öncesi dostluk, flört ya da sevişme olamazdı. Evlilik dışı kadın erkek ilişkisi için başlıca üç olanak vardı: Türk erkeği ya Rum, Ermeni, Fransız gibi başka dinden bir kadınla ya fahişe olan bir Türk kadınıyla ya da bir cariyeye ile sevişebilir, ilişki kurabilirdi. Bunun için özellikle temiz bir aşkı konu edinmek isteyen yazar, cariyeye başvurmak zorundaydı. (İntibah, Felatun Bey ile Rakım Efendi, Sergüzeşt vb.)” (Moran, 1985, s. 413).

Tanzimat edebiyatında kölelik sorunu ilk kez 1287/1870’te yayımlanan Ahmet Mithat’ın *Esaret* adlı eserinde ele alınmıştır. *Esaret*, Ahmet Mithat’ın *Letaif-i Rivayat* serisinin ikinci ve bütün eserleri içinde kölelik temasına geniş olarak yer verdiği ilk eseridir. Vakayı tamamen eserin adından başlayarak kölelik kurumu üzerine kuran yazar, ilk denemesinde kurumun dramatik yönünü sergiler. (Parlatır, 2012, s. 77).

Ahmet Mithat Efendi, ilk hikâyelerini 1870 yılında ağabeyinin görevi dolayısıyla bulunduğu Bağdat’tayken yazar. Daha sonra bu sekiz anlatıyı *Letaif-i Rivayat* başlığıyla yayınlacağı eserler arasına katar. (Esen, 2014, s. 39). *Letaif-i Rivayat*, Ahmet Mithat Efendi’nin 1870-1894 yılları arasında neşrettiği yirmi beş kitaptaki otuz hikâye ve romandan meydana gelen külliyyatın ortak adıdır. Külliyyatın yedinci kitabı ise *Eyvah*⁹ adında bir tiyatro eseridir. Bu seri aslında üç kitaptan meydana gelecek şekilde tasarlanmıştır. Fakat daha sonra bu üç kitapta yer alan hikâyelerin ilgi görmesi üzerine yazar başka adlarla ve müstakil olarak neşredebileceği eserlerini de *Letaif-i Rivayat* üst başlığı altında yayımlamıştır. Dolayısıyla *Letaif-i Rivayat* ortak adı bu eserlerin ortak bir tema veya düşünce etrafında yazıldığı anlamına gelmemektedir. (Gökçek, 2017, s. 101). Bunları, Ahmet Mithat Efendi’nin yine aynı yıllarda müstakil olarak yayımladığı romanlardan farklı kılan, hacim itibarıyla daha kısa eserler olmalarıdır. Aralarında hacmi, kurgusu, zengin kişi kadrosu veya kişilerin geniş bir çerçevede ele alınışları bakımından roman olarak değerlendirilebilecek eserler de bulunmakla birlikte bunların çoğu büyük hikâye kategorisine konulabilir. Bu hikâyelerin çoğu, konusunu Osmanlı aile hayatından almakla birlikte içlerinde konusu Fransa’da geçen ve bundan dolayı kişi kadrosu yabancılardan oluşan eserler de bulunmaktadır. (Gökçek, 2017, s. 102).

Ahmet Mithat Efendi’nin 1870’lerde *Letaif-i Rivayat*’a aldığı hikâyeler konu olarak âşık hikâyelerinin yapısını andırır. Bu hikâyelerde aşkın ve evliliğin önüne çıkan çeşitli engeller ve bunlara karşı verilen mücadele anlatılır. Klasik âşık hikâyelerinde olduğu gibi eserin sonunda sevgililer ya kavuşurlar ya da biri veya her ikisi birden ölürlür. Bunun yanında Ahmet Mithat Efendi bu ilk hikâyelerinin birçoğunda kölelik, cariyelik ile ilgili konuları da ele alır. Bu tür hikâyelerde, birbirine âşık olan veya evlenen gençlerin aslında kardeş olduklarını keşfetmeleri enesest göndermeli dramalara neden olur. Yazar böylece toplumdaki sorunlu noktalara dikkat çekmeyi amaçlar. (Esen, 2014, s. 40).

⁹ Piyeste birden fazla kadınla evlenme sonucu yaşanan facia anlatılır.

***Letaif-i Rivayat*'ta Felaketle Biten Evlilikler**

1. Esareten Dolayı Kardeş Olduklarını Öğrenme Sebebiyle Felaketle Biten Evlilikler

Esaret, Suizan'la birlikte Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisinin ilk kitabı olarak 1870'te yayımlanmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere esaret sebebiyle Fatin ile Fitnat'ın felaketle biten evliliğini konu edinir. Zeynel Bey, on beş, yirmi yaşından beri "fi'l-i fecî vü kerîh" (*Esaret, LR, 2001, s. 14*) olarak gördüğü esaretin aleyhinde bulunmasına rağmen daha sonra bunu kabul edip odalık almıştır. Ancak "bunu bir hüsn-i sûretle tevil yolunu dahi bulup ol veçhile irtikâp" (*Esaret, LR, 2001, s. 14*) ettiğini söyler. Zeynel Bey'in dostlarından biri, bir cariye alıp konağa gönderir. Zeynel Bey, cariyeyi hem güzellik hem de hal ve hareketleri ile ahlaki bakımından beğenir. Daha öncesinde cariyeyi Zeynel Bey'e hediye eden Sıtkı Bey, bu sefer sekiz, dokuz yaşlarında sarışın bir kız çocuğu getirir ve Zeynel Bey'in evlatlık almasını ister. Zeynel Bey, kızı çok sevdiği için esirciye iki yüz elli lira bedelini verir. Bunun üzerine esirci, elinde bir de on bir, on iki yaşlarında bir köle olduğunu ve bedeli yetim malı olduğundan yüz yirmi liraya geleceğini söyler. Zeynel Bey, hem odalığıyla beraber bu çocuklara da ders vermektan mutlu olacağını hem de odalığının çocuklarla oyalanabileceğini düşünür. Bununla birlikte daha önce evini, birtakım cariyelerle ve çocuklarla dolduran bir ahababını ayıplamasından dolayı şimdi onu taklit ettiğini ve esaret hakkındaki kötü düşüncelerin bir kısmını kendi aleyhinde de dile getirdiğini itiraf eder. Fitnat ve Fatin ile evdeki odalık çok küçük yaşlarda Kafkasya'dan getirilmişlerdir. Zeynel Bey, bu çocuklara okuma yazma dışında fen dersleri de verir. Müzik dersini ise odalıkla beraber verirler. Dört sene bu şekilde derslerinde ilerleyen Fatin ve Fitnat, yaş bakımından da gelişmeye ve serpilmeye başlarlar. Bir gün Fitnat ve odalığının evde olmadığı bir zaman, Zeynel Bey, kendisine meşguliyet olmak üzere odaları gezerken Fitnat'ın odasına girer ve kütüphanesini karıştırır. Bu kitaplar içinde, aşktan bahseden birçok kitap ve kitapların kenarlarına yazılmış beyitler görür. Fitnat'ın böyle aşk fikrine merak sarması, Zeynel Bey'i tedirgin eder ve Fatin'in haremde kalmasını doğru bulmayıp onu selamlık tarafına alır. Bu olaydan bir yıl sonra uykusunun kaçtığı bir gece, Fitnat'la Fatin'i yakınlaşmış bir halde görür ve konuşmalarına kulak verir. Bu konuşmalarında iki sevgili birbirlerine olan aşklarını dile getirirler.

Nefsini yenmeye çalışan Zeynel Bey, Fitnat'ın çocuk sayılmasından ötürü aşkın ne demek olduğunu bilmediğini düşünür. Fatin'e gösterdiği ilgiyi ise dünyada efendisinden ve Fatin'den başka bir erkek görmemesine yorar. Ona göre Fitnat, kendisinden bir beklenti içinde olmadığından bu ilgisi mecburen Fatin'e yönelmiştir. Fitnat'a, biraz yüz verse Fatin'i terk edip kendisiyle olacağından emindir. Buna gerekçe olarak da Fitnat'ın, efendi ile köle arasındaki farkı idrak edebileceğini gösterir. Zeynel Bey, Fitnat'ın da bu düşüncede olup olmadığından emin olmak için onu sınamayı düşünür. Bunun daha hayırlı ve insanlığa daha uygun olacağı görüşündedir. Böylece Fatin'e olan sadakatinin gerçek olup olmadığını anlayabilecektir. Kendisini kabul etmesi durumunda ise odalığa alacağını aksi halde kendisi için zor olsa da kızı Fatin'e vereceğinde karar kılar. Bu karar üzerine bir gece, odalığı uykuya daldıktan sonra Fitnat'ın odasına gider ve aşkını itiraf eder. Daha sonra Zeynel Bey, Fitnat üzerinde meşru hakkı olduğunu söyleyip ona sahip olmak ister. Fitnat, Zeynel Bey'i, velinimeti olarak gördüğünden üzerinde hak iddia edebileceğini ancak bu hakkının sadece hayatıyla sınırlı olduğunu, bedenine muktedir olduğu için onu Fatin'e hediye ettiğini söyler. Fitnat'ın, Zeynel Bey'in kendisine taarruz etme hakkının olmadığını ifade etmesi oldukça önemlidir:

"– Evet, hakkınız hayatımla mahduttur demek isterim. Yani hürriyet-i şahsiyem sizin elinizde olup buna bir diyecek yok ise de hürriyet-i hayvaniyem benim elimde olduğundan, ben bunu işte görmüş ve anlamış olduğunuz vecihle Fatin'e hediye eyledim. Buna taarruz edemezsiniz. Zira hamisi ölümdür." (*Esaret, LR, 2001, s. 25*).

Fitnat'ı sıradanından sonra onu zorlamanın mümkün olmadığını anlayan Zeynel Bey, birbirlerine kavuşma imkânının olmadığını düşünen bu sevgililerin, ölümü bile göze aldıklarını anlayınca iki genç insana yazık olmasındansa kendisi gibi bir ihtiyara yazık olmasını tercih eder. Böylece Fitnat karşısında nefisini yenmekte güçlük çeken ve bu konuda çok eşlilik aleyhindeki fikirlerinin karşısında bile kendisini mazur gören Zeynel Bey, iki aşığı bir hafta içinde evlendirir. Zeynel Bey ve odalığı, zifaf gecesi birbiri ardınca birkaç el silah sesi işitir ve bu seslerin gelin odasından geldiğini fark ederler. Odaya girdiklerinde Fitnat ile Fatin'i, kanlar içinde yataarken bulurlar. Silahın Fatin'in elinde olduğunu gören Zeynel Bey, intihar ettiklerini anlar. Çağrılan doktor geldiğinde ise çoktan ölmüşlerdir. O sırada Zeynel Bey'in gözüne masada duran bir kağıt ilişir ve bunun Fitnat ve Fatin imzasıyla kendisine yazılmış bir vasiyetname olduğunu anlar. İki aşık bu vasiyetnamede, kendilerini feci sona götüren sebebin esaret olduğunu dile getirirler. Zifaf gecesi Fitnat ile Fatin, iki seneden beri ümitsiz oldukları halde arzuladıkları vuslata erdiklerinde sevinçten gözlerine uyku girmez ve birbirlerini daha iyi tanımak için sohbet etmeye başlarlar. Fitnat'ın, esaret vasıtasıyla birbirlerini tanıdıklarını söylemesi üzerine ilk söz yine esaretten açılır. Bunun üzerine iki sevgili doğdukları yerden ve ailelerinden bahseder. Bu sohbet sırasında kardeş olduklarını öğrenen Fitnat ile Fatin, ne ayrılmanın ne de birleşmenin mümkün olduğunu anlarlar ve buna katlanmaktansa ölmeyi tercih ederler. Vuslattan ümidini kestiği zamanlarda, dünyaya gelirken insanın iradesinin elinde olmadığını ancak hayatından vazgeçmede, iradesinin elinde olduğunu düşünen Fitnat, düşündüğünü bu kez icra etmiştir. Vasiyetnameyi okuduktan sonra durumu anlayan Zeynel Bey kahrolur ve bir daha esir almaya tövbe eder. Eskiden beri esaretin aleyhinde olan Zeynel Bey, böyle küçük yaşlarda, çocukları ailelerinden ayırıp onlar üzerinden gelir elde eden ve bunun gibi birçok faciaya sebep olanlara lanet eder.

Firkat, Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisinin beşinci kitabı olarak 1870'te yayımlanmıştır. Eserde, Memduh ile Guşacuk'un felaketle biten evlilikleri anlatılır. Memduh, memuriyetinden istifa ederek Kafkasya seyahatine çıkar. Yazar, bundan sonra hikâyesine Kafkasya'nın Çerkezistan kısmı ve bunun da Şabsih kabilesinin meskûn olduğu Haplikal köyünde devam eder. Bu köyün ahalisinden Havcır, otuz beş, kırk yaşları arasında evli ve bir kız babasıdır. Memduh, Kafkasya seyahatine çıktıktan sonra yolu Havcır'ın köyüne düşer. Havcır, yol yorgunu olan Memduh'u misafir eder, halini tavrını beğenince de evlat edinir. Çerkez âdetlerine göre bir kişinin evlat edindiği kız ya da oğlan, o kişinin diğer çocukları ile de kardeş olur. Böylece Havcır, Memduh'u kızı Guşacuk'la tanıştır ve birbirlerini kardeşliğe kabul ederler. Havcır, Memduh'u evlatlığa kabul ettikten sonra yine Çerkez âdetine göre Memduh, Havcır'ın karısının memesine sardığı ince bezi emerek onu anneliğe kabul etmiş ve böylece oğulluğa kabulü gerçekleşmiştir. Memduh'un, resmiyette kardeş olmalarından sonra Guşacuk'a olan hisleri değişmeye başlar. Çerkezistan'da bir kıza, şaka yollu bile kalpteki duygular kolaylıkla söylenemezken Memduh için Guşacuk'a olan hislerini açığa vurmak mümkün değildir. Geçen bir yıl içinde Memduh'un Guşacuk'a olan hisleri de artar ve aralarındaki kardeşliği nasıl yok edeceğini düşünmeye başlar. Bu zaman zarfında Guşacuk, Memduh'a ilk gün nasıl davrandıysa o şekilde davranmaya devam eder. Hislerine karşı koyamayan Memduh, geceleri Guşacuk'u odasının penceresinden izlemeye başlar. Penceresindeki kağıdın her sabah uyandığında yırtılmış olduğunu gören Guşacuk, birinin kendisini gözetlediğini anlar. Bu durum hizmetçiler arasında yayılınca Memduh, bir süre Guşacuk'un odasına uğramaz.

Bir gece birkaç delikanlı Guşacuk'u kaçıtır. Memduh peşlerinden gider ve Guşacuk'u kurtarır. Baş başa kaldıkları bir gün Guşacuk, Memduh'a Havcır'ın öz kızı olmadığını söyler ve böylece birbirlerini sevdiklerini itiraf ederler. Guşacuk, Memduh'un kendisine olan duygularını bildiğini ancak bir kere kardeş oldukları için birbirlerine farklı gözle bakmanın yakışık alamayacağını söyler. Memduh, aralarındaki kardeşlik bağının yalnızca Çerkez âdetlerinde bir önemi olacağını onun dışında öz kardeş

olmadıkları için bu bağı muhafaza etmenin gerekli olmadığını anlatmaya çalışır. Bu sırada kaçtıkları kişiler tarafından etrafları kuşatılır, aralarında çıkan çatışmada Memduh yaralanır ve bayılır. Kendine geldiğinde bir odada olduğunu anlar. Onu yaralı halde bulan Hacıhan'dır. Efendisi hekim olduğu için tedavisi için Memduh'u eve getirmiştir. Memduh, burada bir süre kalıp iyileştikten sonra Guşacuk'u bulmak üzere yola çıkar. Guşacuk'tan ümidini kesen Memduh, iyileştikten sonra seyahate çıkışının beşinci senesi İstanbul'a döner. Döndükten sonra Ata Bey'in vefat ettiğini, analığının ise başka bir kocaya vardığını öğrenir. Aldığı haber üzerine üzüntüsü bir kat daha artan Memduh, artık halk arasında "Deli Memduh" (*Firkat, LR, 2001, s. 157*) unvanıyla geceleri han odasında, gündüzleri çarşı ve pazarda serseri gibi bir hayat sürmeye başlar. Bir gün kaldığı hana, Rumeli beylerbeyliğinden emekli S. Paşa isminde zengin bir adam gelir. Eski arkadaşlarından zekâsına, ahlakına dair güzel şeyler duyduğunu ve kendisiyle arkadaş olmak istediğini söyler. Kimseyle çok fazla görüşmediğini, görüştüğü dostlarının da servetinden istifade için yanında bulduklarını bu yüzden samimi bir dosta ihtiyacı olduğunu söyleyerek Memduh'un arkadaşlığını talep eder. Bu şekilde üç sene daha geçtikten sonra S. Paşa, Memduh'u evlendirmek ister. Bu isteğini toplandıkları zaman mecliste de dile getirir. Bunun üzerine mecliste bulunan S. Paşa'nın samimi arkadaşlarından biri, evlerindeki Çerkez cariye ve güzelliğinden bahseder. Memduh'un, böyle güzel bir cariye, şimdiye kadar odalık olmamasının imkânsız olduğunu söylemesi üzerine adam, kızın odalık olmaya layık olduğunu ancak hiçbir şekilde kabul etmediğini anlatır. Bu kızın daha önce başka bir Paşa'nın konağında olduğunu ve Paşa'nın odalığı olmayı kabul etmeyince esirci evine kaçtığını söyler. Annesinin, kızın dayak yediğini gördüğü zaman acıdığını, onu Paşa'dan alıp azat ettiğini ve adını Feride koyduğunu belirtir. Memduh, Feride ile evlenmeyi kabul eder ve ertesi gün onu annesinden ister. Annesi ve Feride'nin onayıyla düğün yapılır. Zifaf gecesi Memduh, evlendiği Çerkez kızı Feride'nin, sevdiği kadın Guşacuk olduğunu anlar.

Guşacuk, Memduh'a başından geçenleri anlatır. Kendisini evlenmek için değil satmak için kaçırdıklarını, Moskoflu bir generale sattıklarını ancak generalin odalık arzusunun karşı geldiği için geri gönderildiğini söyler. Bundan sonra Guşacuk, Anapa'ya getirilir ve kaçırılardan biri tarafından satın alınarak İstanbul'da tekrar satılır. Bir konakta aşçı olmayı odalık olmaya tercih eden Guşacuk, daha çok odalık olma amacıyla satın alınır. Buna razı olmayınca dövülür ve sürekli yer değiştirir. En sonunda kendisini azat eden kadının yanına geldiğini ve onun yanında mutlu olduğunu söyler. Kadının kendisini evlendirmek istediğini, birkaç yerden istendiği halde kabul etmediğini ve Memduh'un talip olmasıyla onunla evlenmeye karar verdiğini ifade eder. Guşacuk, en son geldiği yerdeki hanımın evinden Memduh'un gelip geçtiğini gördüğü zaman evleneceği kişinin Memduh olduğunu anlar. Memduh ise Feride'nin Guşacuk olduğunu, zifaf gecesi duvağını kaldırdığı zaman anlar. Guşacuk, Memduh'la evlenmeyi çaresizliğinden kabul ettiğini ve hayatını sonlandırma kararını bu şekilde icra edeceğini söyler. Memduh, evlendiği kişinin Guşacuk olduğunu anladıktan sonra ona sarılmak ister ancak Guşacuk, buna engel olur. "Acele etme, karındaşa bu muamele caiz değildir" (*Firkat, LR, 2001, s. 162*) demesi aralarındaki sevgiye, kardeşlik bağının engel olduğunu söylemek istediğini gösterir. Aynı şekilde Memduh'tan başkasıyla evlenmeyeceğine dair Allah'a söz vermesi fakat aralarında kardeşlik bağı olması nedeniyle sevdiği adamla da evlenemeyeceğini dile getirmesi Guşacuk'un içinde bulunduğu çaresizliği gösterir:

"(...) Sen karındaşımın, sana varamam. Seni sevdiğim ve senden başkasının koynuna girmeyeceğime dair Allah ile ahdedtiğim için senden başkasına da varamam (...)" (*Firkat, LR, 2001, s. 163*).

Bu şekilde yaşayamayacağını anlayan Guşacuk, daha önceden hazırladığı zehri içerek hayatına son verir. Aynı şekilde zehrin diğer yarısını da Memduh içer. Ertesi gün bu acı olay duyulduğu zaman ve S. Paşa hikâyeyi Hacıhan'dan dinledikten sonra kardeşlik bağı ile ilgili şu yorumda bulunur:

“Sulb-i sahih oğulluk kızlık, öz karındaşlık kız karındaşlık üzerine bir de sütoğlu, süt karındaşı, ahret oğlu, ahret kızı, ahret karındaşı gibi sıhriyet-i ca'liyelere riayet encamı bu gibi yürekler dayanmaz hâlâta sebebiyet gösterir.” (*Firkat, LR*, 2001, s. 164).

Öz kardeş olmadıkları halde sonradan âdet haline getirilen sahte bağların son tahlilde ne tür felaketlere sebep olduğu ortadadır. *Firkat*, adından da anlaşılacağı üzere bir ayrılık hikâyesidir. Memduh, hür olmak arzusuyla çıktığı Kafkasya seyahatinden, kardeşlik bağı gibi sevdiği kadına kavuşma yolunda kendine ayak bağı olacak bir esaret zinciriyle İstanbul'a geri dönmüştür. Her ne kadar bedeviliği medeniliğe üstün görüp, bir kavmin âdetlerini insanların hürriyetlerini temin eden kanunlar olarak görse de Çerkez âdetleri gereği, evlatlığı olduğu kişinin kızıyla kardeş olması bu noktada sevdiği kadına kavuşmada kendisine hak tanımamış; aksine engel olmuştur. Dikkat edilecek diğer önemli husus, o dönemde toplumun yarası haline gelen esarettir. Hacıhan, esir olduğu için sevdiği adama kavuşamamış, bulunduğu konum itibarıyla Memduh onu kendine layık bulmamıştır. Aynı şekilde Guşacuk da esir olarak satılırken odalık olmak için zorlanmış ve kabul etmeyince de acımasızca kamçıyla dövülmüştür. Sonuç itibarıyla Ahmet Mithat Efendi'nin her iki durumda da toplumu tenkit ettiğini söyleyebiliriz.

Ahmet Mithat'ın ilk eserlerinde, birbirine âşık olan veya evlenen gençlerin aslında kardeş olduklarını keşfetmeleri “ensest” göndermeli dramlara neden olur. *Esaret ve Firkat* bu konudaki anlatılardır. (Esen, 2014, s. 40, 41). *Esaret*'te, kardeşlerin birbirini sevmeye motifi eski trajedi ve destanlarda görülen bir yazgı unsurudur. Erkek kahramanın evlenmekteki tereddüdü ve odalıkla yaşaması da evlenme müessesesinin o zamanki şekillerine karşı o devirde başlayan isyandır. (Tanpınar, 2012: 455). Bu bağlamda topluma biçilecek cezanın büyük olması için travmanın da büyük olması gerekir fikrinden hareket edilir. (Özdemir, 2013, s. 136).

2. Anne-Baba Zoruyla Yapılan Görücü Usulü Evlilik Sebebiyle Felakete Biten Evlilik

Teahhül, Gençlik ile birlikte Ahmet Mithat Efendi'nin, *Letaif-i Rivayat* serisinin ikinci kitabı olarak 1870'te yayımlanmıştır. Bu hikâyede yazar, görücü usulü evliliğin zararlarını ve felakete götüren taraflarını göstermeye çalışmıştır. Sabire Hanım, davet edildiği hiçbir düğüne gitmemeyi alışkanlık haline getirmiş ve bunun sırrını hiç kimseye söylememiştir. Bir gün, ders verdiği kızlardan biri evlenir ve düğüne hocası olması dolayısıyla Sabire Hanım'ı da davet eder. Ancak düğünlere gitmemeyi âdet edinen Sabire Hanım, bu daveti de diğer davetler gibi geri çevirir. Gelin olacak kız, davette ısrar eder ve bizzat Sabire Hanım'ın evine kadar gelip davetini tekrarlar. Sabire Hanım, düğüne gelmeme sebebini soran öğrencisine, evlilikten soğumasın diye sebebini önce anlatmak istemez ancak kızı bu şekilde kandıramadığını ve kendisini mutlaka düğüne götüreceğini anlayınca böyle davranmasındaki nedeni anlatmaya başlar. Zengin bir adamın kızı olan Sabire Hanım, oturdukları konağın karşısındaki evin oğlunu sevmektedir. Mazlum Bey'in selamlık dairesini kendi odasının penceresinden rahatça gören Sabire Hanım, daha önce hiçbir erkek yüzü görmediği halde, ilk defa olarak Mazlum Bey'i burada görmüş ve etkilenmiştir. İki sene boyunca Mazlum Bey'i pencereden izler ve ona gittikçe bağlanır. Bir gece, Mazlum Bey'in anne ve babasıyla olan konuşmalarından, onu evlendirmek istediklerini ancak Mazlum Bey'in evliliğe sıcak bakmadığını işitir. İki gün sonra, dadısı, Sabire Hanım'a, Mazlum Bey'in annesinin görücü geldiği haberini verir. Öteden beri Mazlum Bey'i seven Sabire Hanım, anne ve babasının da fikrini sorması üzerine olumlu cevap verir ve böylece nikâhları kıyılır.

Zifaf gecesi yalnız kaldıklarında Mazlum Bey, Sabire Hanım'a karşı ilgisiz davranır. Sabire Hanım, bu durumu, Mazlum Bey'in istemediği halde zorla evlendirilmesine ve bu yüzden kendisini sevmediğine yorar. Sabire Hanım, kocasını iki yıldır görüp sevmesine rağmen Mazlum Bey onu ilk defa zifaf gecesi görmüştür. Sonraki günlerde de Mazlum Bey, Sabire Hanım'a karşı ilgisizliğinde devam eder. Sabire

Hanım, bu duruma bir anlam veremez. Kocasının, kendisini sevmediğini anlar fakat nefret de etmediğini görür. Bununla birlikte bunun sebebini sürekli sorgular. Bir ara Bey'in, bağlı olduğunu düşünür fakat daha sonra büyüye, sihre inanacak kadar aptal olmadığını hatırlar. Aradan bir ay gibi bir zaman geçtikten sonra bir gece, Sabire Hanım, Mazlum Bey'in kendi kendine konuştuğunu işitir:

“Olursa işte nihayeti böyle olur. Vah biçare Sabire! Vah şu halde ne olduysa sana oldu. Çünkü bana ne olacak idiye daha iki üç sene mukaddem olmuş idi. Artık olacağı kalmadı. Zira zaten ümit-var değil idim ki şimdi meyus olmuş olayım. Ne yapayım, ey biçare, sen bahtına küs ben de talihime. Öyle ya bizim memlekette henüz hürriyet-i şahsiye temin edilmemiştir ki her erkek istediği kızı alsın ve her kız da istediği erkeğe varsın.” (*Teelhül, LR, 2001, s. 48*).

Bu sözleri duyar duymaz, bir aylık gelin olmasının verdiği cesaretle artık sabrı ve tahammülü kalmayan Sabire Hanım, uyuyor gibi görüldüğü uykusundan kalkıp Mazlum Bey'in boynuna sarılır. Bahtının kendisine felaket değil aksine saadet getirdiğini bu yüzden bahtına küsmeyeceğini, kendi özgür iradelerine her ne kadar sahip olamasalar da tesadüfen, istediği kocaya vardığı için bu durumdan memnun bile olduğunu söyler. Aynı memnuniyet Mazlum Bey için söz konusu değildir. O, anne ve babasının zoruyla evlendirilmiş ve Sabire Hanım'ı daha önceden hiç görmemiştir. Sabire Hanım ise Mazlum Bey'i, çok önceden gözetmekte olduğu için ona âşık olmuş ve kaderin cilvesiyle de sevdiği adamla evlenmiştir. Gece yarısı kocasının söylediği sözleri tam olarak anlayamayan Sabire Hanım, Mazlum Bey'den durumu izah etmesini ister. Mazlum Bey'in kendisini sevmediğini ve gönlünün başkasında olduğunu anlayan Sabire Hanım, hem Mazlum Bey'e hem kendine yazık olmaması için bir çare bulmaya çalışır. Kocasına olan sevgisi nedeniyle kendisine de yazık etmek istemez ve Mazlum Bey'in sadece yüzünü görmeye ve küçük bir iltifatına nail olmaya da razı olacağını itiraf eder. Hatta gönlündeki her kim ise onu kocasına kendisinin alacağını söylemeye kadar varır. Bunun günah olmadığını ve dinde yeri olduğunu belirtir. Mazlum Bey, buna asla razı olmayacağını, karısı sağ iken başka kadın almanın kendisine haram olduğunu dile getirir.

Halk nazarında ortak, “ateşten gömlek” (*Teelhül, LR, 2001, s. 51*) olarak görülmesine karşın Sabire Hanım, yeter ki kocası mutlu olsun, hüznü ve kederle iki tarafı da üzmesin diye Mazlum Bey'i kaybetmektense cariyeye Meleksima'yı ortak olarak kabul etmeyi daha uygun bulmaktadır. Bu da Sabire Hanım'ın ne kadar çaresiz olduğunu göstermektedir. Ancak çok zaman geçmeden Sabire Hanım, kocasının Meleksima'yı da kendisi gibi gördüğünü, gönlündeki kişinin o olmadığını ve gökten gerçek melek bile inse ona da aynı şekilde bakacağını anlar. Altı ay sonra bir gece, harem kethüdası, Mazlum Bey'e bir siyah kese getirir. Kesenin içinden iki sayfalık bir mektup çıkar. Mazlum Bey, bunu okuyunca beti benzi atar ve ağlamaya başlar. Daha sonra Sabire Hanım'a, hamama gireceğini ve Meleksima'ya haber vermesini ister. Ardından yazıhanesinin başına geçer ve üç saat kadar yazı yazar. Mazlum Bey, Sabire Hanım'a, kanının hiddetinden kaynaklı midesinde bir rahatsızlık olduğunu bu yüzden kolundan kan alacağını söyler. Ancak bundan karısının korkacağını düşünerek Meleksima'yı da çağırmasını ister. Meleksima da gelince Bey, sol koluna neşteri vurur ve bayılır. Atılan çığlıklar üzerine ev halkı koşup gelir. Mazlum Bey'in kanını durdurmaya çalışırlar ancak Bey, kan kaybından ölür.

Sabire Hanım, daha sonra Bey'in boynundaki anahtarı alır ve onunla siyah keseyi açar. Kesenin içinden biri kocasının vasiyetnamesi diğeri de Hayfa imzalı başka bir vasiyetname olan iki mektup çıkar. Hayfa ismindeki bu kadın, Mazlum Bey'in sevdiği kadındır. Hayfa, Mazlum Bey'e hitaben yazdığı vasiyetnameyi, iki âşğın ne yolda kurban olduğunu bilmeyenlere, kendilerini ayıplamaları için onlardan sonra gelenlere ibretlik bir numune göstermek ve onların bu hataya düşmelerini engellemek amacıyla kaleme aldığını ve bunun bir veda mektubu olduğunu anlatır. Bundan sonra Mazlum Bey'le birbirlerini sevdiklerini ancak kendisinin ona denk olmadığını yazar. Bununla birlikte Hayfa, aşkın böyle

kayıtlardan bağımsız olduğu ve tam bir eşitlik aramadığı kanaatindedir. Nitekim evin önünde ya da seyir yerlerinde görüşmeye devam ederler. Mektubun devamında Mazlum Bey'in anne ve babasını ikna edip Hayfa'yı ister. Ancak konu komşudan alacakları kızın halini, tavrını soruşturdıklarında, mahalleli, kıza türlü ithamlarda bulunur. Mazlum Bey her ne kadar Hayfa'nın başkasıyla değil kendisiyle adı çıktığını anlatmaya çalışsa da ailesi, sevdiği ve görüştüğü kişi kendi oğulları bile olsa bu şekilde adı çıkmış bir kızla evlenmesinin doğru olmadığını anlatmaya çalışırlar. Kendileri gibi zengin bir ailenin kızı olan ve iffetli gördükleri Sabire Hanım'ı oğullarına almak isterler ve Mazlum Bey'i de buna zorlarlar. Hayfa burada, kendi ailesinin yanlışları üzerinde de durur. Mazlum Bey'in ailesi, kendisini kabul etmiş olsa bile bir başkasıyla beşik kertmesi yapıldığı için yine sevdiği kişiyle evlenemeyecektir. Bu durum Hayfa'nın içinde bulunduğu çıkmazı ve önceden kendisi hakkında bir karar verildiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Mazlum Bey'in sözünden dönmeyeceğinden ve kendisine sadık kalacağından emin olan Hayfa, ağlayarak izin verdiği evliliğe tahammül gösterebilecekken beşik kertmesi yapıldığı kişiyle evlenmesi meselesi ortaya çıkınca her ne kadar itiraz etse de babasının zorlamalarıyla bu duruma tahammül edemeyeceğini düşünür. Analık babalık hukuku ve evlat olmak esaretinin hayatıyla baki olduğunu ve kendi hayatına sahip olduğu için bunu feda ederse yaşarken elde edemediği hürriyetine kavuşacağını düşünür ve zıfak gecesi hayatına son vermeyi kararlaştırır. Sevdiği kadının intiharı üzerine yaşamak istemeyen Mazlum Bey, Hayfa'ya sonsuzluk âleminde de eşlik eder. Hikâyedeki diğer vasiyetname, Mazlum Bey'in Sabire Hanım'a yazdığı vasiyetnamedir. Bu vasiyetnamede Mazlum Bey, karısına olan ilgisizliğinin nedenini açıklar. Yaşama sebebi olarak gördüğü kadının intihar etmesi üzerine ona kavuşmak ümidini kaybettiğini ve Hayfa olmadan yaşamasının abes olduğunu dile getirir. Bu yüzden de onun peşi sıra gideceğini söyler. Böylece anne ve babaların zoruyla yapılan evlilik felaketle neticelenir.

3. Odalık Sebebiyle Felaketle Biten Evlilik

Felsefe-i Zenan, Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisinin üçüncü kitabı olarak 1870'te yayımlanmıştır. Eserde, Zekiye ile Sıtkı Efendi'nin evliliklerinin odalık yüzünden felaketle bitmesi konu edilir. Kendini ilme aday ve evlenmeyi düşünmeyen Fazıla Hanım, evlilik hakkındaki menfi fikirlerini ve dünyada her şeyden feragat edip yalnızca okuma ile meşgul olmanın lezzetini kızlarına da aşılar. Beş sene bu şekilde geçtikten sonra on yedi yaşına giren Akile'yi zengin aileler istemesine rağmen o, annesi gibi evlenmek fikrinde olmadığını ifade ederek taliplerini kabul etmez. Aynı şekilde on dört yaşına giren Zekiye de ablasının izinden gider. Annelerinin vefatından sonra Zekiye'nin muallime sıfatıyla Muhsin Paşa maiyetinde Halep'e gitmesi, vakanın akışını değiştirir.

Zekiye, Halep'e gittikten sonra Akile ile mektuplaşmaya başlar. Bu mektuplardan birinde, rahatının yerinde olduğunu, Paşa'nın otuz yaşlarında genç, yakışıklı bir divan efendisinin bulunduğunu ve yazdığı müsveddeleri divan efendisinden tashih ettirerek kitabetini ilerlettiğini anlatır. Zekiye'nin gönderdiği ikinci mektupta divan efendisinden bahsetmesi Akile'yi tedirgin eder. Akile, Zekiye'nin kendi fikrinden uzaklaşıp farklı bir yola girdiğini, aşkın zararlı ve yıkıcı yönlerini nazarında küçültüp kendini onun zalim pençesine bırakmak üzere olduğunu düşünür ve acı çeker. Yazdığı mektupta bu korku ve endişelerini açıkça ifade eder. Bunun üzerine Zekiye, gönderdiği mektupta ablasının endişelerinin yersiz olduğunu ve divan efendisi Sıtkı Efendi'yle aralarında aşka dair herhangi bir şey olmadığını yazar. Akile'nin, "İlerisi deşt-i hevl-nâk-i aşk ve hevaya çıkan ol belalı çığırıcık" (*Felsefe-i Zenan*, LR, 2001, s. 72) olarak düşündüğü yola girmediğini, bundan ne derece sakındığını anlatır. Fakat Zekiye sakınmak istediği bu aşktan kaçamaz ve Muhsin Paşa'nın da bu işe vakıf olması üzerine Sıtkı Efendi ile evlenir.

Aldığı bu haber üzerine perişan olan Akile, kardeşinin düşündüğünün aksine mutlu olma ihtimalini de düşünerek teselli olur. Üç sene sonra Zekiye'nin bir erkek çocuğu olur. Akile, artık kardeşinin mutlu olduğunu düşünerek rahat bir nefes alır. Bir gün, Sıtkı Efendi'den, Zekiye'nin rahatsız olduğunu ve kendisini görmek için Halep'e çağırdığını bildiren bir telgraf alır. Akile, Halep'e gidip Muhsin Paşa'nın konağına vardığında, Zekiye'nin vefat ettiğini öğrenir. Hikâyenin bundan sonrasını, tanık sıfatındaki Muhsin Paşa'nın kızından öğreniyoruz. Zekiye'nin öğrencisi olan bu kız, hocasının başından geçenleri Akile'ye anlatır. Kız, hocasının hayatı boyunca evlenmeyi düşünmemesine, kendisine de evlilik aleyhindeki fikirlerini aşılmasına rağmen Sıtkı Efendi'nin kalemine aldandığını ifade eder. Zekiye, Sıtkı Efendi'nin diğer erkeklerden farklı olduğu ve evlendikleri takdirde mutlu olacakları kanaatindedir. Gelin olacağı zaman Muhsin Paşa, çeyiz halayığı olarak vereceği cariye'nin seçimini Zekiye'ye bırakır. Kız, evlerinde bulunan Mâhtâbân isminde bir cariye'nin, Zekiye'ye kendisini götürmesi için dil döktüğünü ancak o cariye'yi seçmemesi konusunda hocasını uyardığını ifade eder. Mâhtâbân'ın, Halep'e geldiğinden beri Sıtkı Efendi'yi sevdiğini, hatta kendisini çırak ettirmek suretiyle Muhsin Paşa'dan istemesini söylediği halde Sıtkı Efendi'nin kabul etmediğini bildiğinden hocasını ikna etmeye çalışır. Ancak Zekiye, Mâhtâbân gibi bir kadını kabul etmemesini, Sıtkı Efendi'nin namuslu bir adam olmasına bağladığından öğrencisinin uyarılarını dikkate almamış ve onu beraberinde götürmüştür.

Zekiye, bir gece kocasını Mâhtâbân'la el ele görür. Konuşmalarından, Sıtkı Efendi'nin Mâhtâbân'a "Bir şey ki muvafık-ı şeriat olduktan sonra onu kabul etmemek olur mu?" (*Felsefe-i Zenan*, LR, 2001, s. 85) dediğini işitir. Baskın sırasında Sıtkı Efendi'nin Zekiye'ye yönelttiği "Ne oldun?" (*Felsefe-i Zenan*, LR, 2001, s. 85) sorusu, bu durumu ne kadar normal karşıladığını ve rahat tavrılı olduğunu gösterir. Ancak Zekiye bu kadar rahat ve vurdumduymaz değildir. Nitekim kocasının "Ne oldun?" sorusuna karşılık olarak verdiği "Ne olacağım? Sen beni bir erkekle bulmuş olaydın ne olur idiysen ben de aynıyle öyle oldum" (*Felsefe-i Zenan*, LR, 2001, s. 85) sözleri bunu doğrulamaktadır. Bu duruma daha fazla dayanamayan Zekiye bir süre sonra veremden ölür. Sıtkı Efendi'nin, kendisine tanınan imkân dâhilinde gördüğü odalık, Zekiye'nin felaketine sebep olmuştur.

Zekiye'nin ölüm sebebi, o dönem erkeğinin bir hak olarak gördüğü çok eşlilik. Üstelik bu durumun evdeki cariyeyle olması, devrin bir başka meselesi olan esarete işaret eder. Şahsi hürriyetler düşüncesinin bir getirisi olarak dönem içinde tartışılan ve kaldırılması için tedbirler alınan esaret, bir tarafla hak mahrumiyeti iken bir tarafla da ev içinde sinsi bir rekabet kaynağıdır. Dönem edebiyatı her iki boyutu da dramatik bir unsur olarak çokça kullanır. Zekiye'nin evlilik aleyhtarı olmasına rağmen kendi isteğiyle evlenmeye karar vermesi, onun trajik kişiliğine uygundur. Kadın kendi cephesinde çağın gereklerine uyma konusunda hedefine ulaşmasına rağmen hayatın sosyal tarafında aynı başarıyı yakalayamamıştır. Kadın çağın gereklerine göre değişmiş olan hayata hazırdır ama hayat kadına hazır değildir. Dolayısıyla Zekiye'nin/yeni kadının asıl ve büyük trajedisi buradadır. (Argunşah, 2016, s. 115, 117).

Felsefe-i Zenan'da eleştiri konusu edilen teorik olarak evlilik kurumu değil; erkek egemen toplumun kadına bakışıdır. Bu bakış açısı diğer Tanzimat dönemi romanlarında da yaygın bir eleştiri konusu olmaya devam edecektir. (Gökçek, 2017, s. 107). Bu bakış açısı Ahmet Mithat'ın kadınlar konusunda gençliğindeki yenilikçi ve eşitlikçi tarafını ortaya çıkarır. Eserin birçok yerinde duygu noktasında kadınla erkek arasında pek fark olmadığı gösterilir. (Esen, 2014, s. 43).

Dolayısıyla yazar, erkeğe ve kadına biçilen roller çerçevesinde, sosyal hayat içerisinde yerleşmiş olan kuralları tenkit eder. Bir kadını yalnız bir erkeğe hasredip bir erkeği birçok kadınlara evlenmeye yönelten sistem üzerinden çok eşliliği eleştirir. Hikâyedeki kadın karakterlerin felsefesi, hürriyetlerini muhafaza

yolunda evliliği düşünmemeleri ve saadeti yalnızlıkta bulmalarındır. Fazıla Hanım, bu şekilde yaşamış ve kızlarına da aynı şekilde yaşamalarını vasiyet etmiştir. Zekiye, benimsediği fikri Halep seyahatiyle değiştirirken Akile, görüşlerinde sebat etmiş ve kardeşinin ölümüyle birlikte bu fikri daha da kuvvetlenmiştir. Zekiye'nin mezarını ziyaret ettikten sonra "Esselâmetü fi'l-vahdeti"¹⁰ (*Felsefe-i Zenan, LR, 2001, s. 86*) hükmü gereği İstanbul'a dönüp kalan ömrünü münzevi bir şekilde geçirmiştir. Fakat burada şunu da belirtmek gerekir ki Ahmet Mithat Efendi, bu eserinde eleştirisini yaptığı odalık kurumunu daha sonra kaleme alacağı eserlerinde Avrupa'daki köleliğe karşı savunur.

4. Aldatma Zannı Sebebiyle Felaketle Biten Evlilikler

Yeniçeriler, Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisinin altıncı kitabı olarak 1871'de yayımlanmıştır. Eserde, Osman Çorbacı'nın aldatma zannıyla evliliğinin felaketle bitmesi anlatılır. Osman Çorbacı yirmi iki yaşındayken Ocak çorbacılarından merhum Hüseyin Çorbacı'nın kızı Ayşe ile evlenir. Evlilikleri üzerinden uzun zaman geçmesine rağmen çocuk sahibi olamazlar. Bunun için her yolu deneyen çift, doktorların çocuk sahibi olamayacaklarını söylemesi üzerine tamamen ümitlerini keserler. Tek eksik olarak gördükleri evlat sahibi olma dışında mutlu bir şekilde yaşamaya başlarlar. Bu sırada Osmanlı-Rus Harbi'nin patlak vermesi üzerine Osman Çorbacı cepheye gider. Cepheye gidişinin on birinci ayında karısından bir mektup gelir. Mektupta karısı, nur topu gibi bir erkek çocuk doğurduğunu yazmış ve çocuğun bir tutam saçını da mektupla beraber göndermiştir. Bu haberi alan Osman Çorbacı, bir evlat sahibi olduğu için başta çok sevinir. Daha sonra çocuğunun olmayacağı aklına gelince bu durumdan şüphelenmeye başlar. Karısının kendisini aldattığını, namusunu ayaklar altına aldığını düşünür. Kendisini öldürmeyi bile aklından geçirir ancak daha sonra aklını başına topladığında, ölmesi gereken kişinin kendisi değil karısı olduğunu anlar. Ashında durum, mektubu yazan kâtibin hatasından ve dönem şartlarına göre mektubun kendisine geç ulaşmasından ibarettir. Fakat Osman Çorbacı, bunu idrak edemez. Yazar, bu durum karşısında, Osman Çorbacı'nın Yeniçeri olmasının bu işte yanlışlık olabileceğini düşünmesine engel olduğu kanaatindedir.

Gelen mektuptan sonra huzuru ve rahatı kaçan Osman Çorbacı, uykusunda bile karısının kendisini aldattığını görür. Birkaç gün bu şekilde geçtikten sonra bir gece, yine gördüğü kâbuslardan sonra fırka kumandanından karısının vefat ettiği bahanesiyle İstanbul'a gitmek için izin ister. Kumandanından aldığı izinle beraberindeki Hasan Pehlivan ismindeki topçu arkadaşıyla birlikte İstanbul'a doğru yola çıkar. Yolda, Osman Çorbacı gerçeği Hasan Pehlivan'a anlatır. İstanbul'dayken karısının hamile olmadığını, cepheye geleli yaklaşık bir sene olduğu halde bir kadının bu sürede doğum yapamayacağını, doktorların teşhisine göre kısır olduğunu ve bu durumda mutlaka aldatılmış olacağını ileri sürer. Rüyalarında, karısını sürekli başı sarıklı bir adamın yanında görmesinin de hayra alamet olmadığını ve bunu kendisine Allah'ın gösterdiğini söylemesi, Osman Çorbacı'nın zannında ne derece ileri gittiğini göstermektedir. Zannettiği gibi karısı, kendisine ihanet etmese bile yüreği böyle çürüdüktan sonra artık onunla birlikte olamayacağını belirtir. Boşanmanın namusunu temizleyemeyeceği ancak öldürdüğü takdirde namusunu temizleyebileceği kanaatindedir. Başta bu işte yanlışlık olabileceğini düşünen Hasan Pehlivan, Osman Çorbacı'nın şüphelerini açıklamasından sonra kadını itham etmeye başlar. Osman Çorbacı, karısına kıyamayacağını anladığından bu işi Hasan Pehlivan'ın yapmasını ister. Hasan Pehlivan ise önce çocuğu görüp babasına benzeyip benzemediğini teyit ettikten sonra karar vermenin daha doğru olacağını dile getirir.

¹⁰ "Selametlik yalnızlık içindedir." Bkz; Mehmet Emin Bars, Veysel Karanî ile İlgili Menkıbeler ve Romanlar Üzerine Metinlerarası Bir İnceleme, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum 2013.

İstanbul'a varduktan sonra karısı, Osman Çorbacı'yı sevinçle karşılar. Kocasının aniden gelmesine şaşırarak Ayşe, hal ve tavırlarından onun hasta olduğunu düşünür. Sonraki gün Osman Çorbacı, hava değişikliği için geldiğini ve ocak arkadaşlarından birisinin Kozyatağı'nda bulunan bağında, istirahat edeceğini söyleyerek karısını, Hasan Pehlivan'la önden gönderir, kendisinin de sonradan geleceğini söyler. Kocasının bu davranışına anlam veremeyen Ayşe, mecburen kabul eder ve Hasan Pehlivan'la beraber yola çıkarlar. Bir ağaç altında dinlenmek için oturduklarında Ayşe, olanları Hasan Pehlivan'dan sorar. Hasan Pehlivan, Ayşe'nin yüzünden onun masum olduğunu anlar ve onu öldürmeye kıyamaz. Çocuğun babasına olan benzerliğini fark edince de gerçeği itiraf eder. Ayşe, kocasının kendi hakkındaki kötü niyetini öğrendiğinde çok üzülür. Hasan Pehlivan'ın, durumu Osman Çorbacı'ya uygun bir dille anlatarak suçsuzluğunu ispat edebileceğini söylemesi üzerine Ayşe, bundan sonra kocası kendisini affetse bile onunla birlikte olamayacağını dile getirir. Böylece evlilikte, güvenin ve birbirini anlayıp dinlemenin önemini vurgulamaktadır. Hasan Pehlivan, düşünüp taşındıktan sonra Ayşe'ye, kendisini kocalığa kabul etmesi şartıyla onu kurtaracağını söyler. Hasan Pehlivan, bu teklifi yaparken kocası tarafından gözden çıkarılan bir kadının artık kocasına geri dönemeyeceğini düşünmekte ve onu boşanmış kadın statüsünde görmektedir. Hasan Pehlivan, çocuğu kabul edemeyeceğini ve onu bir bakkal dükkânı kepengine bırakmak gerekeceğini belirtir. Çaresiz bu teklifi kabul eden Ayşe, Hasan Pehlivan'dan, çocuğun arkasına bıçağın ucuyla bir iz bırakmasını ister. Bu sayede belki bir gün yavrusuna kavuşacağını ümit etmektedir. Verilen karar üzerine akşam ezanından sonra çocuğu, bakkal dükkânı kepengine bırakırlar. Bu çocuk, hikâyenin sonlarında Civelek Hüsnü adıyla Ayşe Dudu'nun Hasan Pehlivan'dan olan kızı Şahap ile olan aşkı vesilesiyle vakaya dâhil olur. Böylece mesnetsiz bir şüphe üzerine yıkılan bir evlilik, hikâyenin sonlarında da bu aşkla ilişkili olarak başka bir felakete daha yol açar.

Bir Gerçek Hikâye, *Bir Fitnekâr* ile birlikte Ahmet Mithat Efendi'nin, *Letaif-i Rivayat* serisinin dokuzuncu kitabı olarak 1876'da yayımlanmıştır. Eserde, aralarında din farklılığı bulunan bir çiftin evliliğinin felakete bitmesine sebep olan K.,'nin, ilahi adalet tarafından kendi yaptığı hileye benzer şekilde aldatma zannıyla evliliğinin felakete neticelenmesi konu edilir. Bu felaketi hikâyenin üçüncü ve son kısmında mecliste bulunanlardan H. Bey anlatır. Bu son kısım, yazarın da belirttiği gibi K.,'nin akıbetini gösteren kısımdır. K., görevli bulunduğu K. adasından azledildikten sonra İstanbul'da, Aksaray taraflarında bir ev kiralayıp burada yaşamaya başlar. Yeni bir memuriyet bulmak için üst makamlara başvurmasına rağmen olumlu bir cevap alamaz. Kötülük yapanın bir gün mutlaka cezasını bulacağına inanan Ahmet Mithat Efendi, K.,'nin de yaptığı gibi cezasını göreceğine emindir. Yazarın, K.,'nin, Ali'nin sevdiği kıza attığı iftiranın kendi karısı üzerinden yerini bulacağını hiçbir zaman düşünmediğini söylemesi, K.,'nin karısından asla şüphelenmediğini gösterir. Yazarın, K.,'nin zevcesinden "El habîsât li'l-habîsîn"¹¹ sırınca yine maye-i hilkati kendi mayasından alınıp yoğurulmuş" (*Bir Gerçek Hikâye*, LR, 2001, s. 240) bir kişi olarak bahsetmesi, eşinin K.,'nin mizacında bir kadın olduğunu düşünmesinden kaynaklanır.

Bir gece, akşam yemeğinden sonra çok güvendiği ve aileden biri gibi gördüğü uşağı, K.,'nin yanına gelir. Efendisine olan sadakati gereği şahit olduğu bir olayı anlatmak ister. Bir iş için Ayasofya taraflarına gittiğini ve oradan Sultanahmet taraflarına gitmesi icap edince yol üzerindeki Millet Bahçesi'nde dinlenmeye karar verdiğini anlatır. Burada oturan üç zabitin konuşmalarını dinler. Genç zabitlerden biri, dün yaşadığı bir olayı anlatmaya başlar. Aksaray taraflarındaki bir konakta, bir hanımla yaşadığı aşk macerasından bahseder. Hanımın evli olması nedeniyle bir türlü baş başa kalamadıklarından şikâyet eder. Hanımın kocasını sevmediğini, kendisini sevdiğini bu yüzden de uygun bir zamanda

¹¹ "Kötü kadınlar kötü erkeklere, kötü erkekler de kötü kadınlara layıktır." Nûr Suresi, 26. ayet.

görüreceklerini söyler. Bir gece, aracının, hanımın kocasının davetli olarak gittiği yerde misafir kalacağını ve hanımın o gece kendisini beklediğini haber vermesi üzerine genç zabıt, hanımın konağına gider. Bu geceden sonra en küçük bir fırsatta buluşmayı âdet edinirler. Bu buluşmaların kanıtı olarak kadının göze görünen yerlerinde morluklar oluşunca genç zabıt ve hanım, bunu kocasının görebileceğini düşünüp endişeye kapılırlar. Kocasının hanıma muhabbeti olmamasından bu morlukları hanımın kocasına isnat etmenin mümkün olmaması iki âşığın endişelerini artırır.

Vakayı bu şekilde anlatan uşak, genç zabitin bahsettiği konağın kendi konakları olduğunu ve bahsi geçen hanımın da efendisinin zevcesi olduğunu söylemesi, K.,'yı oldukça sinirlendirir. Bunun üzerine hareme, karısının yanına gider ve durumu izah etmesini ister. Kadın, masum olduğuna kocasını bir türlü inandıramaz. Bunun üzerine K., uşağını çağırır ve karısını boşayacağını söyleyerek onu Rumeli'ye, memleketine götürmesini söyler. Uşak, efendisinden aldığı emir üzerine hanımı Rumeli'ye götürmesi gerekirken oraya götürmeyip Üsküdar'a götürür ve iddet¹² zamanı dolduktan sonra kadının rızasını alarak onunla evlenir. Bundan da anlaşılacağı üzere uşak, K., Efendi'yi kandırmış ve boşadığı karısıyla bir süre sonra kendisi evlenmiştir. Bu hikâye ile Ahmet Mithat Efendi'nin *Yeniçeriler* hikâyesinde benzerlik söz konusudur. İki vakada da bir şüphe üzerine yıkılan evlilik ve karısı tarafından aldatıldığını düşünen kocanın, karısını bir başka kişiyle başka bir yere göndermesi sonucunda kadının, bu kişiyle evlenmesi motifi vardır.

Ashında K., Efendi'nin karısı, uşağın anlattığı gibi bir iffetsizlik yapmamıştır. Uşağıyla evlenmesi de meşru yolla gerçekleşmiş, kendisine eş ve dost olamayan bir adamdan meşru yolla boşanıp yeniden evlenmesi için gerekli olan süre bitiminde, güvendiği ve namuslu bulduğu uşağıyla yine meşru bir şekilde evlenmiştir. Dolayısıyla bu hileyi K. Efendi'nin karısı, uşağıyla önceden tertip etmiş ve uygun bir zamanda icra etmişlerdir. Dönemin yürürlükte olan yasaları gereği kadının, kendi isteğiyle boşanamaması nedeniyle böyle bir oyun tertibi sonucu boşanabildiğini söylemek mümkündür. Her ne kadar ahlakî görünmese de K., Efendi'nin hak ettiği cezayı görmesi için bunun olması gerekmiştir. K., Efendi, attığı iftirayla Ali Onbaşı ile karısını ayırdığı gibi kendisi de benzer bir iftiraya uğramış ve karısından ayrılmıştır. Aynı şekilde Ali Onbaşı'yı, zaptiyelikten ihraç ettirdiği gibi kendisi de İstanbul'a, eski görevinden azledilmiş olarak gelmiş ve başka bir memuriyet de bulamamıştır.

5. Aldatma Sebebiyle Felaketle Biten Evlilik

Dolaptan Temaşa, Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisinin yirminci kitabı olarak 1890'da yayımlanmıştır. Eserde, Süslü Leyla'nın kocası Suranîzen Ahmet Ağa'yı aldatması neticesinde felaketle biten evliliği anlatılır. Esnaftan üç arkadaşı, davet edildikleri helva sohbetine gitmek üzere buluşup öncesinde iştret etmeye karar verirler. Balat iskelesine en yakın meyhaneye girip işrete başlarlar. Saat on ikiye yaklaştığı sırada, arkadaşlardan biri meze alma bahanesiyle çıkar. Geri dönmeyince diğer arkadaşlarından biri de onu aramaya gider ancak o da geri dönmez. Bunun üzerine Süleymaniyeli Behram Ağa, arkadaşlarının kendisine oyun ettiğini düşünür ve hesabı ödeyerek meyhaneden çıkar. Arkadaşlarının ettikleri oyuna mukabil kendisi de onlara bir oyun oynamak ister. Böylece üstünü başını paralayıp kendisine, Yahudiler tarafından dayak yemiş süsü verir. Daha sonra helva sohbetinin verileceği semte doğru yürümeye başlar. Mevsimin kış olması ve saatin gece yarısı bulunması nedeniyle sokakların karanlık ve تنها olması Behram Ağa'yı korkutur. Bu korku ile bütün kuvvetini toplayarak helva sohbetinin verileceği evi bulmaya çalışır.

¹² Boşanma veya ölüm yoluyla kocasından ayrılan kadının tekrar evlenebilmesi için beklemesi gereken süre. Bkz; Kubbealtı Lugati.

Behram Ağa, “kırkını geçmiş ellisine yaklaşmış bir adam” (*Dolaptan Temaşa, LR, 2001, s. 672*) olduğundan güzergâhı olan yokuşu çıkmak onu epeyce yorar. Bu yüzden dinlenmek için duvar zannettiği bir yere dayanır. Ancak yaslandığı yer duvar değil bir evin kapısıdır. Behram Ağa, kapıya yaslanır yaslanmaz evin avlusuna düşer. Gürültü üzerine yukarıdan elinde şamdanla ev sahibi kadın belirir. Behram Ağa, kadının kendisini azarlayacağını düşünür ve korkmaya başlar. Oldukça genç, güzel ve süslü olan kadın, Behram Ağa'nın düşündüğünün aksine ona karşı hiçbir tepki vermez. Üstelik Behram Ağa'yı içeri davet eder. Gördükleri karşısında şaşkına dönen Behram Ağa, buna bir anlam veremez.

“Evli barklı, yaşlı başlı, çoluk çocuk sahibi bir adam” (*Dolaptan Temaşa, s. 675*) olan Behram Ağa, kadının davetini kabul etmek istemez. Bu davetin, kendisi için hakaret demek olacağını bu yüzden de kendisine yakışmayacağını, kadına anlatmaya çalışır. Ancak kadın bu sözlerden alınacak biri olmadığından, ayağına gelen bu fırsatı tepecek kadar aptal olmadığını söyleyip gitmesine izin vermez. İçeri gelmezse avazı çıktığı kadar bağırıp herkesi başına toplayacağını söyleyerek Behram Ağa'yı tehdit eder. Neye uğradığını şaşırان Behram Ağa, başına bela gelmesinden ve esnaf içinde itibarının zedelenmesinden korktuğu için mecburen kadının davetini kabul eder. Behram Ağa, böylece kadına arzu ettiği parayı verip bu geceyi en azından rahat geçireceğini düşünür. Süslü Leyla ise Behram Ağa'yı ikna ettiğine memnun bir şekilde türlü iş ve nazlarla ona işret sofrası hazırlar.

Behram Ağa, eşinde görmediklerini Süslü Leyla'da görünce etkisine kapılır ve ona boyun eğer. Birkaç kadeh içtikten sonra ortama gereği gibi ayak uydurup eğlenmeye başladığı sırada kapı çalınır. Bunun üzerine korku ve telaşa kapılan Behram Ağa'yı teselli etmeye çalışan Süslü Leyla, gelen kişinin kocası olduğunu düşünür. Fakat kapıyı vuran kişi kocası değil, belalı Zorlu Mustafa'dır. Bunun üzerine telaşa kapılan Süslü Leyla, Behram Ağa'yı yükluğe saklar. Zorlu Mustafa, Süslü Leyla'nın evli olduğunu bildiği halde onunla dost hayatı yaşamaktadır. Süslü Leyla, kocasından aldığı paralar dışında bir de eve yabancı erkekleri alıp eğlendirerek onlardan da beş, on para kazanır. Tabii kocası haricinde diğer erkekleri eve alıp işret âlemi hazırlamasından Zorlu Mustafa'nın haberi yoktur. Haberi olması durumunda her ikisini de katledeceğini Süslü Leyla gayet iyi bilir. Zorlu Mustafa, Süslü Leyla'nın kocasından daha fazla para koparmasını aksi halde onu da çekemeyeceğini söylediğinde kadın, kocasının daha fazla yapabileceği bir şey olmadığını söyler. Kocası, kırk yaşından fazla olan Suranîzen Ahmet Ağa'dır. Suranî¹³ vurmakta meşhur olduğu için bu lakapla anılır.

Zorlu Mustafa'nın, Süslü Leyla'nın hazırladığı işret sofrasında demlendiği esnada, kapı bir kez daha ve kuvvetlice çalar. Tekrar paniğe kapılan Leyla, bu kez kocasının geldiğinden emin bir şekilde, Zorlu Mustafa'yı diğer odaya saklamak ister. Ancak Zorlu Mustafa, hiçbir korku emaresi göstermeyip aksine saklanmayı kabadayılığına yediremez. Kapı önünde bekleyen koca, içerdeki konuşmaları duyunca daha fazla sabredemeyip kapıyı kırarak yukarıya çıkar. Karısı ile yeniçeriye basar. Karısı, durumu izah etmeye çalışınca evini fuhuş mahalline çeviren böyle bir kadının söz söylemesine izin vermeyip onu tersler. Bunun üzerine Ahmet Ağa, bu meseleyi anlaşmalı bir şekilde, erkekçe halletmek ister. Zorlu Mustafa'ya, elini karısının pis kanıyla kirlenmek istemediğini aynı şekilde kendisine de kıyamayacağını söyleyerek karısını boşamasının daha doğru olacağını söyler. Aksi halde karısı kendi karısı ve ev de kendi evi bulunduğundan, yabancı bir erkeğin karısının yanında olmasının, namusuna dokunacağını güzellikle söylemeye çalışır.

Zorlu Mustafa, Ahmet Ağa'nın teklifini mertçe bir teklif olarak görmesine rağmen reddeder. Bunun kabadayılığını zedeleyeceğini düşünmektedir. Zorlu Mustafa'nın lakabından da anlaşılacağı üzere kendisi terbiyesiz, kaba saba, serseri bir tip olduğundan dışarı çıkmamakta diretir. Paşalı Ahmet Ağa,

¹³ Yarım kılıç kadar büyük ve eğri bir hançer. (*Dolaptan Temaşa, LR, 2001, s. 685*).

teklifini kabul etmeyen Zorlu Mustafa'yı suranîsi ile öldürür. Ardından karısına kahve yapmasını söyler. Bunun üzerine Dilber Leyla, kocasının kendisini öldürmeyeceğini düşünerek ümitlenir. Ancak Ahmet Ağa, katil olmasına sebep olan kişinin karısı olduğunu düşündüğünden ona karşı öfkesini yenemez. Kahve yapıp getirdikten sonra suranîsini ensesine saplayıp kafasını vücudundan ayırır. Dilber Leyla, her ne kadar kocasına yalvarıp yakarsa da Paşalı Ahmet Ağa, karısını "katli vacip" (*Dolaptan Temaşa, LR, 2001, s. 691*) olanlardan görmesi ve onu öldürdüğünde katil değil gazi olacağını düşündüğü için affetmez. Zorlu Mustafa'nın kibir ve gururu yüzünden boş yere ölüp gittiğini düşünürken karısının bu feci sonu hak ettiğine inanır. Neticede gayri meşru ilişki yaşayan sevgililerin hak ettikleri cezaya çarptırılmalarından dolayı da bir rahatlama hissi duyar. Çok geçmeden odada bulunan kedinin yüke doğru miyavlayıp Paşalı'nın dikkatini o tarafa çekmesiyle Paşalı Ahmet Ağa, yük dolabının kapısını açar ve Behram Ağa ile karşılaşır. Behram Ağa, olanları izah etmek için ondan izin ister ve her şeyi olduğu gibi anlatır. Ahmet Ağa, bu gece yaşananları hiç kimseye anlatmaması ve kendisi sağ olduğu müddetçe saklaması için Behram Ağa'ya yemin ettirir. Eserin başında helva sohbeti ile ilgili anlatılan ve Edirne'de geçen hikâye de namus kavramına verilen önemi göstermesi bakımından dikkate değerdir.

6. Din Ayrılığı Sebebiyle Felaketle Biten Evlilik

Bir Gerçek Hikâye, Bir Fitnekâr ile birlikte Ahmet Mithat Efendi'nin, *Letaif-i Rivayat* serisinin dokuzuncu kitabı olarak 1876'da yayımlanmıştır. Bu eserde, din ayrılığı nedeniyle sonu felaketle biten bir evlilik anlatılır. Aslen Rumelili olan Ali, altı sene önce yirmi yaşındayken Akdeniz Adaları'na gelip zaptiye yazılır. Ali, burada bir süre nefer olarak görev yaptıktan sonra onbaşı rütbesiyle T. adasının zabıta memuriyetine atanır. Hem görüntüsü hem de terbiyesi ve nezaketi ile ada halkına kendini sevdiren. Burada bir Rum kızı halkın bu sevgisinden farklı olarak Ali'yi başka türlü sever. Bu aşk nedeniyle gündün güne sararıp solmaya başlayan kız, hislerini Ali'ye açmak için sürekli zabıta karakoluna gidip uygun bir zaman gözetlemeye başlar. Karakolun içine girmeye bile teşebbüs eder. Bunun üzerine zaptiyeler kız tehdit ederek engellemeye çalışırlar ancak başarılı olamazlar. Ali'nin köye gelmesi ve kızın ona âşık olması üzerinden sekiz ay geçmesine rağmen aralarında herhangi bir yaklaşma olmamıştır. Onları gözetleyen zaptiyeler de bu durumu tetkik etmişler ancak aykırı bir duruma rastlamamışlardır. İlk başlarda kıza karşı ilgisiz görünen Ali, kızın hislerine kayıtsız kalamayıp onu sevmeye başlamış fakat duygularını iffet sınırları içerisinde yaşamayı tercih etmiştir.

İş bu dereceye vardığı zaman, zaptiyelerin de desteklemesiyle kız, Ali'ye evlilik teklifinde bulunur. Bunun üzerine Ali'nin, farklı dinlere mensup olmalarının evlenmelerine engel olduğunu söylemesi üzerine kız, Ali'nin Hristiyanlığı kabul etmeme durumunda, kendisi İslamiyet'i memnuniyetle kabul edeceğini belirtir. Ali, bu işin olurunun tam olarak kestiremediğinden bir şey söylemez. Bu olaydan sonra kız, Ali'yi ne zaman görse nefesi kesilme derecesine gelip bayılır. Kızın bu hali üzerine zaptiyeler durumu ailesine haber verir. Kızlarının halinden henüz haberleri olmayan anne ve babası, bu olay üzerine kızlarını eve hapsedip Ali ile görüşmesine engel olurlar. Sevdiği adamdan ayrılmaya katlanamayan kız, yataklara düşer. Böylece işin ciddiyetini anlayan anne ve baba, Ali'yi kızın yanına çağırırlar. Ali, kızla evleneceğini vaat edince sevdiği adama kavuşma ümidiyle kız, iyileşmeye başlar ve taraflar arasında nişan olmasına karar verilir. Ancak aradaki din farkından dolayı kızın İslamiyet'i kabul etmesi, birtakım resmi işlere bağlı olması ve adada yetkili merciin bulunmaması nedeniyle kızın, hükümet merkezine gitmesi gerekmektedir. Bu süre zarfında kızın cüretkâr tavırları, Ali'nin odasına girmeye kadar varır. O gece, Ali'nin de rızasıyla birlikte olurlar. Başlarda kıza karşı temkinli davranan ve iffet sınırları içerisinde hareket eden Ali, zamanla kıza âşık olmuş ve odasına kadar geldiğinde kıızı reddetmeyip kendi rızasıyla onunla birlikte olmuştur.

Hikâyenin bundan sonrasını mecliste bulunanlardan M. Bey anlatmaya başlar. Akdeniz Adaları'ndan K. adasında memur olan M. Bey, adalarına bağlı olan T. adasından bir ailenin hükümet dairesine gelerek kızlarının İslam dinini kabulüne dair dilekçeyi takdim ettiklerini ifade eder. Bu aile, kızlarının din değiştirerek T. adası zabıta memuru Ali Onbaşı ile evlenme emelinde olduğunu, aralarındaki ilişkiyi bütün köy halkı ve papazı bildiğinden buna razı olduklarını ve gerekli işlemlerin yapılmasını ister. Konu ilgi çekici olduğundan M. Bey ve diğer görevli memurlar konuyu araştırır. Bu meselenin çözümü için hükümet dairesi durumu despothaneye¹⁴ bildirir. Konuya tamamen hâkim olan despot efendi¹⁵, kızı bu aşktan vazgeçirmenin mümkün olmadığını, onu bu durumdan kurtarmanın tek yolunun Ali ile evlendirmek olduğunu söyleyerek mevzunun kiliseyi ilgilendirecek bir yanının olmadığını söyler. Böylece şer'an ve resmen evlenmelerine herhangi bir mani yok iken başka taraftan beklenmedik bir engel çıkar.

K. adasında hükümet makamında bulunan ve halk arasında kötü bir şöhrete sahip olan K., Rumların bu meselede bir çıkarları olduğunu düşündüğünden bu evliliği engellemek ister. Despothaneden olumlu cevap çıktıktan sonra iş Şer'îye mahkemesine havale edilecekken K., kızın ailesinin verdiği dilekçeyi, temyiz-i hukuk ve cinayet meclisine havale ederek Ali'yi, kızın namusunu kirleten bir suçlu durumuna düşürür. Bunun üzerine Ali, hükümet merkezine çağrılıp temyiz-i hukuk tarafından sorguya çekilir. Kız da ifadesine yeniden başvurulmak üzere temyiz meclisine çağrılır ve verdiği ifadede Ali'yi sevdiğini, o hangi dine mensupsa kendisinin de o dini kabul edeceğini ifade eder. Kızın ifadelerini beğenmeyen K., kendisiyle aynı görüşte olan meclis reisiyle beraber isteğine uygun cevap vermesi için kızı zorlar ancak kız, Ali'nin suçsuz olduğunu söylemekte ısrar eder. Ali'nin, namusunu kirletmediğini, kendi isteğiyle onunla beraber olduğunu anlatır.

Kötü yaradılışlı olan K., hükümet heyeti ve dışarıdan gelen kişiler tarafından kızın din değiştirmesi ve Ali ile nikâhlarının kıyılması talebini kabul etmesi hususunda edilen ısrarlara rağmen kızın arzusunu yerine getirmemiştir. Buna karşın kızın sorguda alınan ifadelerini tamamıyla değiştirmiş ve resmi makamlara kendi istediği şekilde hazırlanan evrakı göndermiştir. Sahte olarak hazırlanan bu evrakta Ali Onbaşı'nın, kızı ifsal ettiğinden, kızın anne babasının durumu bildiği ancak rezaletin yayılmasını önlemek amacıyla bu evliliğe izin verdiklerinden ve kızın İslam diniyle müşerref olmasının halkı galeyana getirdiğinden bahsedilerek muhtemel bir felaketi önlemeyi amaçladıkları yazılıdır. Bu tezkire, temyiz mahkemesine havale edilip orada incelendiğinde, ortada bir ifsal durumunun olmaması ve suçsuz bir insanı itham etmenin, devletin adalet anlayışına uymamasından Ali Onbaşı'nın, kanunen bir işleme tabi tutulamayacağı karşı tezkirede ifade edilmiştir. Bununla beraber aynı tezkirede K.,'nın, bu olayın ada halkını galeyana getirip büyük bir karışıklığa sebep olacağını belirtmesi nedeniyle yetkili mercilerin muhtemel karışıklıkları engellemek amacıyla Ali Onbaşı'nın adadan gönderilmesi, gerekli görüldüğü takdirde zaptiyelikten ihraç edilmesi hususunda bir emir de yer almaktadır.

K., bu emri kullanarak Ali Onbaşı'yı, tehditler sonucunda zaptiyelikten ihraç ettirip adadan sürer. Bunun üzerine Ali Onbaşı, memleketine döner. Çeşitli tehditlerle kıza ve ailesine bir daha bu iş için hükümet dairesine müracaat etmemeleri söylenir. Kocasından bu şekilde ebediyen ayrılan kız, üzüntüsünden kahrolur. Köye döndüğünde hamile olduğunu anlar. Dört yaşında Manuel adındaki çocuk Ali'nin hiç görmediği oğludur. Bu kısım da hikâyenin diğer acıklı tarafıdır.

Bir Gerçek Hikâye'de yazarın, iki din karşısında tarafsız olduğu söylenemez. Hristiyanlık aleyhinde ya da lehinde herhangi bir yargı olmamasına karşın Rum kızının Müslümanlığı kabulü "din-i mübin-i İslam

¹⁴ Rum metropolitinin makâmı. Bkz; Kubbealtı Lugati.

¹⁵ Osmanlı Devleti zamanında Rumların dini liderlerine verilen isim, Rum metropoliti. Bkz; Kubbealtı Lugati.

ile ihtidası” şeklinde iki din arasında açıkça tercih bildiren sözlerle verilmiştir. (Gökçek, 2019: 25). Bununla birlikte şer’an ve hukuken evlenmelerine engel olmamasına rağmen K. adasında hükümet makamında bulunan ve halk arasında kötü bir şöhrete sahip olan K.’nın din ayrılığını bahane etmesi yüzünden evlilikleri felaketle biter.

7. Sefahat Hayatı Sebebiyle Felaketle Biten Evlilikler

Ahmet Mithat Efendi’nin *Letaif-i Rivayat* serisinin on birinci cüzü olan *Bahtiyarlık*, 1885’te yayımlanmıştır. Eserde, Senai’nin sefahat hayatı sebebiyle felaketle biten evliliği anlatılır. Senai, Galatasaray Lisesi’nden çıktıktan sonra devlet dairelerinden birinde memuriyete başlar. Bahtiyarlığı şehirde arayan Senai’ye göre asıl medeni şehir Frengistan’dır. Ona nispetle İstanbul adeta büyük bir köydür. Dolayısıyla alaturka olan hiçbir şey Senai’nin ilgisini çekmez buna karşın alafranga olan her şey ona göre medeniliğe layıktır. Devlet dairelerinin yönetim şeklini beğenmeyen Senai, Hariciye Nezaretine girmesi durumunda sefirlığe kadar yükselebileceğini göz önünde bulundurarak yalnızca bu memuriyeti alafrangalığa yakın görür. Hariciye Nezaretine ve başkâtipliğe getirileceğinden emindir. Osmanlıların hiçbir özelliğini beğenmeyen Senai, eğlence konusunda da alafrangalığı tercih eder ve eğlence mekânlarının en ünlülerinden biri olan Flâmme’da¹⁶ eğlenir. Hukuk tahsili için Paris’e giden Senai, tahsiline başlamadan önce biraz vakit geçirmek, Paris’te eğlenmek ister ve eğlence mekânlarına gider. Senai, eğlendiği zaman zarfında giden paralarına acımaz. Öğrencilik hayatı başladığında az bir masrafla yaşayacağını ve harcadığı paraları telafi edeceğini düşünür. Böylece Paris’i daha iyi tanımak için kumarhanelerine varana kadar her tarafına girip çıkar. Oynadığı ilk kumar oyunlarını kazanması, Senai’yi iyice cesaretlendirir. Bunun bir hile olduğunu fark edemez ve zamanla kazandıklarını kaybetmeye başlar. Kaybettiklerini tekrar kazanmak hırsıyla da iyice kumar müptelası olur. Hem kumarbazlık hem hovardalıkla zaman geçiren Senai, Paris’e gelmesinin üzerinden dokuz ay geçmesine rağmen hâlâ hukuk tahsiline başlayamaz. Kumar, iştret ve fuhuş, Senai üzerinde etkisini gösterir, onu helak etme derecesine getirir. Paris’te, kimsesizler hastanesinde tedavi olduktan sonra iyileşmeye başlar. Senai, zevk ve safa uğrunda annesinin mücevherlerine varana kadar harcamıştır. Bunun haricinde, Avrupa’da, zengin ailelerin çocuklarının yaptığı gibi parasız kaldığı zamanlar kendine kalacak mirastan daha sonra ödemek üzere borca bile girmiştir. Ancak babası öldükten sonra kendisine kalan mirasla bu borçlarını ödeyebilmiştir.

Ahmet Mithat Efendi, kadınların eğitiminin erkekleri terbiye etme noktasında büyük bir önem taşıdığını ve toplumun terbiyesinin ve huzurunun buna bağlı olduğunu dile getirir. Eğitimin önemini kavrayanlardan biri olan İskenderiyeli Abdülcabbar Bey, oğlunun ve kızının iyi bir eğitim almasını sağlamak amacıyla “şark ilimleri” için bir hoca ve “garp ilimleri” için de bir madama tutar. Hoca efendi ile Fransa’dan getirtilen muallime arasında karşılaştırma yapan yazar, Fransız muallimeyi çocuklarla anlaşma ve onları etkileme noktasında daha başarılı bulur. Nusret Hanım, on bir yaşına geldiği zaman, erkek hocadan ders alması münasip görülmediği için tamamen Madam Terniye’nin gözetimine bırakılır. Madam Terniye’nin alafranga terbiyesi altında yetişen Nusret Hanım, annesine karşı da yabancılaşır. Kızının kendisinden uzaklaştığının farkına varan annesi, kızını Madam Terniye’nin terbiyesine bıraktığı için pişman olur. Ancak Madam Terniye, Nusret Hanım’ın ikinci annesi görüldüğünden onu evden

¹⁶ “Flâmme için birçok lakırdı söyledik de hâlâ Flâmme’ı tarif etmedik değil mi? Flâmme bir haneydi. Fakat eski zaman usulünce hane sayışmak lazım geldikte pek çok haneler Flâmme içinde dâhil bulunduğu görülürdü. “Hane! Hane! Hane?” denilip de mesela “misafirhane” denildi mi? Flâmme’in bir ismi söylenmiş olur. “Meyhane!” Bu da bir isimdir. “Tiyatrohane!” Bu da Flâmme’in bir adıdır. “Mızıkahane ve hanendehane!..” Flâmme’in iki ismini birden söylemiş oldunuz. “Kumarhane!..” En mühim adlarından birini andınız. “...hane!..” Daha ilerisine varmayalım. Flâmme’da alevi alanlar yalnız ateş-fürûzân heva ve hevsten ibaret değildiler. O kadar kumar yangınları görülürdü ki kül olmuş buldukları keselerinde beş para kalmamak şöyle dursun beş para edebilirse keseyi dahi kumara basmak gayretinde buldukları halde reddedilmiş olmakla meyus görünürlerdi.” (*Bahtiyarlık*, s. 19, 20).

uzaklaştırma imkânı yoktur. Bu şekilde yetiştirilen Nusret Hanım, babasının Beyoğlu'ndan getirdiği Fransızca romanları gizlice okur ve bu romanlardan aşk ve metresin ne demek olduğunu öğrenir. Okuduğu romanlarda idealize edilen ve gerçek hayatta bulunamayacak erkek kahramanlar gibi bir erkekle evlenmek ister:

“İşte Nusret Hanım dahi tehhülü düşünüyor ama böyle düşünüyor. Kocasını olacak zatın kendisine “kur” etmesini yani bir zaman mülâzemette bulunup nedimlik eylemesini ve ne kadar zarafeti varsa göstermesini, kendisini beğendirmesini hülya ediyor. Aldığı terbiye bundan ibaret olduğu halde başka türlüünü düşünmek olur mu?” (*Bahtiyarlık*, s. 65).

Dolayısıyla Nusret Hanım'ın görücü usulü evliliği kabul etmeyip evleneceği erkekle karşılıklı konuşarak görüşmek istediğini söylemek mümkündür. Nusret Hanım'ın, zengin ailelerden gelen görüçülere çıkmasını söyleyen annesine verdiği cevap, bu fikrini doğrulamaktadır:

“Ben cariye miyim ki beni beğeniniz diye bir alay kadının karşısına çıkayım.” (*Bahtiyarlık*, 65).

Durum babasına intikal edince Abdülcabbar Bey'in tehditleri sonucunda Nusret Hanım, birkaç görüçüye çıkar. Bunlardan bazıları kızın cüretli tavırlarını bazıları da anne ve babasını uygun bulmayıp vazgeçerler. Annesinin beğendiklerini de Nusret Hanım beğenmez. Bir gün, Madam Terniye'ye Fransızca bir mektup gelir. Bu mektubu gönderen kişi, Madam Terniye ile manevi kızı Nusret Hanım'la alakalı önemli bir mesele hakkında görüşme talebinde bulunur. Bu önemli meselenin evlilik olacağını düşünen Madam Terniye, çağrılan yere gider. Karşısında yakışıklı, güzel giyinmiş bir delikanlı, Nusret Hanım'a talip olduğunu ve yazdığı mektubu ona iletmesini ister. Madam Terniye, mektubu okumak için göz gezdirdiğinde, Senai imzasını görür. Senai, Nusret Hanım'a yazdığı mektupta, kendini olduğundan farklı göstermiş ve övmüştür. Nusret Hanım, Senai'nin mektuba eklenen fotoğrafını görünce ve mektubunu okuyunca Madam Terniye gibi ondan etkilenir. Senai, mektubunda babasının zenginliğinden Paris'te, hukuk tahsili yapıp birinci sınıf bir avukat çıktığına varıncaya kadar türlü yalanlar söyler. Daha sonra Senai ve Nusret Hanım, Madam Terniye'nin refakatiyle Kâğıthane'de buluşurlar ve evlenmeye karar verirler. Avrupa'dan istediğini elde edemeden dönen Senai, İstanbul'da amacına ulaşmak için zengin ailelerin kızlarını araştırmaya başlamış, Nusret Hanım'ı öğrendiği zaman da kaçırmak istememiş ve türlü hilelerle amacına ulaşmıştır. Nusret Hanım'la evlendiği takdirde değişeceğini ve aklını başına alacağını annesine vaat eden Senai, annesinin elinde kalan emlakın üçte birini satarak kalan borçlarını öder. Böylece etrafına iyi bir izlenim vermek amacıyla halk arasında kaybolan itibarını tekrar kazanıp çevresindekileri ve karısının ailesini, Bursa'da birçok araziye sahip olduğuna inandırır. Senai'nin annesi, bu arazileri gezip görmek isteyen Nusret Hanım'a, gerçekleri anlatmak isterse de oğlu tarafından tehdit edilir. Bursa'daki araziye ziyaret kesinleşince Senai, Şinasi'ye bir mektup yazar. Kayınpederinin, Mısır'daki arazilerini satıp Hüdavendigâr ve Konya taraflarında geniş arazi ve emlak alacağı için o taraflara seyahat edeceğini söyler. Senai, arkadaşı Şinasi'nin büyük bir çiftliğe sahip olduğunu ve üvey kardeşi ile evli olması nedeniyle de aralarında oluşan akrabalık bağına güvendiği için kayınpederi ve ailesini, Mudanya İskelesinden karşılayıp birkaç gece kendi çiftliğinde misafir etmesini rica eder. Şinasi, Senai'nin söylediklerine inandığı için isteğini kabul eder. Bunun üzerine aile halkı Mudanya vapuruna biner. Senai ise halledilmesi gereken bazı işleri bahane ederek vapura binmez. Mudanya'ya geldiklerinde Şinasi, maiyetindekilerle beraber misafirleri karşılar ve Senai'nin üç gün sonraki vapurla geleceğini bildirdiği telgrafı onlara iletir.

Üç gün geçtikten sonra Senai'nin gelmemesi üzerine annesi, işin aslını herkese anlatır. Bu geniş ve büyük arazilerin bir zamanlar oğluna ait olduğunu ancak onları iyi ve doğru bir şekilde idare edemediği için kaybettiğini, şimdi bu yerlerin asıl sahibinin Şinasi olduğunu ve bu çiftliğin hanımının ise Nusret Hanım değil Zeliha olduğunu anlatır. Çiftlik nazırı olarak gördükleri Şinasi'nin, çiftliğin gerçek sahibi olduğunu

öğrendikleri zaman büyük bir şaşkınlık ve hayal kırıklığı yaşayan Abdülcabbar Bey ailesi İstanbul'a döner. Döndüklerinde konakta para eder ne varsa hepsinin satıldığını uşaklardan öğrenen Abdülcabbar Bey ailesi neye uğradıklarını şaşırır. Senai, ailecek Bursa'ya taşınacaklarını etrafındakilere söyleyip açık arttırma ile evdeki bütün eşyaları satmıştır. Bu teşebbüsünden bir ay önce de güvenini kazandığı bazı adamlar ve onların kefil olmaları üzerine başvurduğu diğer adamlardan, kayınpederi Abdülcabbar Bey adına nakit olarak yaklaşık on bin lira borç para ile kıymetli mücevher almıştır. Durumu öğrenen alacaklılar da zararlarını telafi için konağın kalan eşyalarını alırlar. Bu olaydan on beş gün sonra Şinasi, Senai tarafından bir mektup alır. Bu mektupta Senai, aradığı bahtiyarlığa, bu sefer nail olduğunu ve on yedi bin lira nakit parayla İsviçre'ye kapağı attığını söyler. Yaşadıklarından ders almayan ve elindekilerle yetinemeyen Senai, bahtiyarlığı, medeni gördüğü Avrupa'da aramaya devam etmiş ve bu kez şansını İsviçre'de denemek istemiştir.

Ahmet Mithat Efendi, Senai'nin, İstanbul'u büyük bir köy ve Avrupa'yı da medeniyet şehri olarak gördüğü için İstanbul'da bahtiyarlığa ulaşamadığını dile getirir. Babası Musa Ağa'nın, bahtiyarlığı İstanbullu olmakta görmesine karşın Senai için bahtiyarlık Avrupa'dır. O, Osmanlı'ya ait olan her şeye yabancısıdır. Yazar, medeni olarak gördüğü alafrangalık âleminin de içine giremeyen Senai'nin, Flâmme gibi yerlerde eğlenmesinin asıl Avrupa hayatıyla ilgisi olmadığını ifade eder. Bu tür sefih bir yaşantıyı namuslu, zengin Avrupalıların bile kabul edemeyeceklerini kesin bir dille belirtir. Ahmet Mithat Efendi, Avrupa gözlemlerinden hareketle, orada namuslu bir hayat yaşayan büyük ailelerin, örf ve âdetlerine bağlı olduklarını ve bu tür rezil yaşantıları tasvip etmediklerini yazılarında ve eserlerinde anlatır.¹⁷

Para, Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisinin on yedinci kitabı olarak 1887'de yayımlanmıştır. Eserde, Sulhi'nin sefahat hayatı sebebiyle felakete biten evliliği anlatılır. Her saadetin parayla elde edileceğini düşünen Sulhi, halasının vefatından sonra kendisine kalan mirasla rahat bir şekilde yaşar. Sulhi, Bursa seyahatinde, Trabzon ahalisinden Yazıcıoğlu Hacı İsmail Ağa'nın büyük kızı Şerife Hanım'ı görüp beğenir ve kendisiyle tanışmak istediğine dair bir mektup yazar. Şerife Hanım, Sulhi'nin gönderdiği mektuptan kendisiyle evlenmek istediğini düşünür ve annesine gösterir. Annesinin de onayını aldıktan sonra Sulhi'ye olumlu bir cevap verir ve babasının adını vererek kendisini bu isim sayesinde kolayca bulabileceğini söyler. Bu isim Sulhi için yabancı değildir ve Yazıcıoğlu Hacı İsmail Ağa'nın şöhretini herkes gibi o da duymuştur.

Sulhi'nin amacı evlenmek değil gönül eğlendirmek olduğu halde Şerife Hanım'ın niyetinin ciddi olduğunu verdiği cevaptan anlayınca nasıl davranması gerektiğini bilemez. İkinci gün gezmeye çıktığında yeniden Şerife Hanım'la ve annesiyle karşılaşır. Şerife Hanım'ın annesi, Sulhi ile kızı arasındaki ilişkiyi desteklediğini söyler. İstanbul'a döndüklerinde Şerife Hanım'ın annesi, meseleyi yavaş yavaş kocasına açmaya başlar. Bu zamana kadar evlenmeyi aklından geçirmeyen Sulhi'nin İstanbul'a döndükten sonra kafasında sadece Şerife Hanım ile evlenme fikri vardır. İstanbul'da da Şerife Hanım ve annesi ile görüşmeye devam eder. Bu görüşmeler her ne kadar âşıkane olsa da Sulhi aşktan ve muhabbetten çok parayı düşündüğünden evlilik meselesinde Şerife Hanım'a göre daha hesaplıdır. Sulhi'nin bu hesabında, Yazıcıoğlu'nun çok zengin olmasına rağmen hiç erkek çocuğu olmamasının ve her türlü saadeti para ile elde edeceğine olan inancının etkisi vardır.

¹⁷ “(...) Paris bu! İyisi de var, fenası da! Fenası ne kadar fena ise iyisi de o kadar iyi! Paris'te öyle familyalar dahi vardır ki şanlarına sürülebilecek lekeyi, hun-ı intikam ile yıkamakla bile mutmain olamayarak şu âlemde yüzü leke-i ayıpla siyah yaşamaktan ise hun-ı intihar ile kıpkırmızı olduğu halde mezara gitmeyi tercih ederler.” (*Ahmet Metin ve Şirzat*, s. 193). Bu görüşünü *Müşahadat*'in önsözünde de dile getirir. Paris'in sadece iğrençliklerini gösterdiği gerekçesiyle Emile Zola'yı tenkit eder. İnsanda var olan yüce duyguların sefahat ve sefalet âlemlerinin çirkinliklerinde bile tamamen kaybolmadığı fikrini savunur. Ayrıca bkz; Ahmet Mithat Efendi, *Avrupa'da Bir Cevelan*, haz. N. Arzu Pala, Dergâh Yay., İstanbul 2020.

Bir adamı kandırmayı, onu ikna etmeyi iyi bilen Sulhi, bulunduğu meclislerde söylediği sözlerle Yazıcıoğlu'nun dikkatini çeker. Paraya âşık olma noktasında Yazıcıoğlu ile Sulhi arasında bir benzerlik söz konusudur. Ancak parayı muhafaza etme noktasında Yazıcıoğlu daha temkinli iken Sulhi'nin, para harcayarak güzel yaşama arzusunda olması aralarındaki tezdâ gösterir. Bu zamanın en büyük şan ve şerefine para olduğunu söyleyen ve halasından kalan mirası birkaç kat fazla gösterip parayı muhafaza etme konusunda Yazıcıoğlu'na iyi izlenimler veren Sulhi, böylece onun gözüne girer. Mektep arkadaşı Vahdeti'nin doktor diploması alarak yüzbaşı çıkmasına rağmen Sulhi, okulu bitiremediği gibi şahsi teşebbüsü ile para kazanmayı da düşünmez. Bunun yerine hazır kazanılmış bir paraya konmayı doktorluktan daha cazip ve kolay bulur. Böylece elde etmeyi düşündüğü bu hazır paralarla kendine bir yön çizmeye çalışır. Halasının hazır parasından sonra bu kez Yazıcıoğlu'na damat olarak elde edeceği paralarla saadeti bulacağına inanır. Sulhi'nin böylece Şerife ile evlenip Yazıcıoğlu'nun konağına iç güveysi girmesi, onu hedefine biraz daha yaklaştırır. Evliliğinin ilk ayları oldukça güzel geçer. Sulhi, evliliğini para hesabı üzerine yaptığı için ilk aylardan sonra asıl maksadı yavaş yavaş ortaya çıkar. Yazıcıoğlu'nun güvenini kazandığından bütün işlerine o bakar. Ev halkına ve eve yapılan harcamalar dışında Sulhi, ev dışındaki eğlenceleri için de para harcar. Şerife Hanım, kocasının arada bir yaptığı bu kaçamaklarına ses çıkarmaz.

Sulhi'nin sefahat âleminde tükettiği paralar kendi parasından ziyade kayınpederinin paralarıdır. Bu nedenle Yazıcıoğlu'nun hesabındaki açığı kapatmak için hileye başvurur. Bunun için bulduğu çare, bir handa muhafaza edilen kasayı çalmaktır. Kiraladığı hırsızlarla bunu başarır. Kasada bulunan senetleri satarak bu zamana kadar harcadığı paraları kapatır, kalan parayı da bir sonraki harcamalarına ayırır. Bu hırsızlık vakasını duyan Yazıcıoğlu, üzüntüsünden hastalansa da kaybı iflasına sebep olmadığı için bir süre sonra bu olayı unuttur. Bu acı olayın ardından Yazıcıoğlu'nun, çıkan büyük yangında, on yedi kadar dükkânının yanması sonucunda uğradığı felaket, onu fazlasıyla üzer. Daha sonra yanan emlakinin tamamının sigortalı olduğunu düşündüğünde, en azından bedellerinin yarısından fazlasını alabileceği ümidiyle biraz rahatlar. Ancak Sulhi, burada da bir hile yapar. Hikâyenin sonunda, Yazıcıoğlu'nun ortadan kaybolmasından sonra Vahdeti, Sulhi ile konuşmasında, onun bu durumdan pişman olmadığını ve bu zamana kadar bol para ile arzu ettiği hayatı yaşadığı için mutlu olduğunu gözlemler. Elinde bir sanatı olmayan Sulhi'ye, sermaye tedariki ile para kazanmayı teklif ettiğinde bu işi başaramayacağını söyler. Dolayısıyla şahsi teşebbüsüyle para kazanmak yerine tüketmeyi tercih eden Sulhi'ye, para kazanabilmenin asıl mutluluk getireceğini anlatmak mümkün değildir. Böyle olmakla birlikte Sulhi'nin evliliği her ne kadar boşanmayla neticelenmemişse de sefahat âlemlerine devam edip dost tutması, eşini aldattığını ve evliliğinin uzun ömürlü olamayacağını gösterir. Dolayısıyla bu hikâyede felaket Sulhi için gerçekteşmiş ve saadetine kaynağı olarak gördüğü kayınpederinin servetini tüketmesi hem onun hem kendisinin hem de eşinin felaketine sebep olmuştur.

Emanetçi Sıtkı, Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisinin yirmi ikinci kitabı olarak 1893'te yayımlanmıştır. Eserde, Ayşe Şeref Hanım'ın kocası Rıza Bey'in, sefahat hayatı nedeniyle felakete biten evliliği anlatılır. Hali vakti yerinde olan Sıtkı Efendi, emanetçilikten başka kabzımallık da yapar. Kırk yaşında olmasına rağmen oldukça genç görünen Emanetçi Sıtkı, hiç evlenmemiştir. Dürüst, namuslu, mütevazı bir adam olan Emanetçi Sıtkı, bu sıfatlara yakışır bir şekilde hayatını sürdürür. Yaptığı mesleğe istinaden zenginliğini de kendisine verilen emanet olarak görür ve servetini ihtiyacı olanların istifadesine sunar. Bu güzel vasıflarına karşın evlenmemesini kusur olarak görenler, bunun sebebini merak ederler. Bazıları, Sıtkı Efendi'nin verdiği cevaplardan tatmin olmayıp hakkında türlü türlü suizanlarda bulunur.

Beş yaşında kimsesiz kalan Sıtkı Efendi'yi, tüccardan Dimyatizade Abdülgaffar Efendi, evlatlık alır. Abdülgaffar Efendi'nin çocuğu olmadığından, bütün sevgisini Sıtkı Efendi'ye verir. Onu bolluk ve refah içinde büyütüp terbiye eder. Sıtkı, dokuz yaşında iken Abdülgaffar Efendi'nin Ayşe Şeref isminde bir de kızı olur. Sıtkı, on bir yaşına geldiği zaman Abdülgaffar Efendi, üvey kardeşinin ölmesi üzerine oğlu Rıza Bey'i de yanına alır. Bu üç çocuk bir arada büyümeye başlar. Abdülgaffar Efendi, küçüklükten beri Sıtkı'yı, kendisine damat etme arzusunda olduğu halde karısı, Rıza'yı damadı olarak istediği için anlayamazlar. On dört, on beş yaşına geldiğinde Sıtkı, haremde çıkarılır, selamlığa verilir. Ticaretle ilgilenmeye başlar. Bundan başka akşamları Rıza ile Ayşe'ye derslerinde yardım eder. Sıtkı, çocukluğundan beri Ayşe Şeref Hanım'la evlenme hayalleri kurduğu için bu yolda eğitimine ayrıca dikkat eder. Ayşe Hanım, on üç yaşına geldiğinde tesettüre girer. Yaşından büyük görüldüğü için artık Sıtkı ile birlikte sokağa çıkarılmaz. Ancak Abdülgaffar Efendi, Sıtkı'yı kendine damat gördüğü için akşamları odasında Ayşe ile derslerine devam etmelerine ses çıkarmaz. Rıza da hanımefendinin kendisini damat etme hakkındaki niyetini anlayınca Ayşe Hanım'ın gözüne girmeye ve ona yaranmaya çalışır. Bunu anlayan Sıtkı Efendi, Ayşe Şeref Hanım'ın terbiyesinin bozulmasını istemediğinden Rıza Bey'in aklını karıştırmasına izin vermek istemez. Ancak Rıza, fırsat buldukça hislerinden Ayşe Hanım'a bahsetmeye başlar. Abdülgaffar Efendi, Sıtkı'yı damat olarak kabul ettirmekte karısına direnemeyince Sıtkı'yı başka biriyle evlendirmek ister. Ayşe Şeref Hanım'ı müstakbel zevcesi olarak gören Sıtkı, Dimyatizade'nin, kendisini uygun buldukları başka bir kızla evlendirmek istediğini anladığında çok üzülür. Hanımefendinin de evlenmesi için ısrar etmesi nedeniyle Sıtkı, bu meselenin önünü almak için şimdilik evlenmeyi düşünmediğini söyleyip aradan çekilir.

İki sene bu şekilde geçtikten sonra Ayşe'nin Rıza ile evlenmesi kesinlik kazanır. Abdülgaffar Efendi'nin bu meseleye çekimser yaklaşımı nedeniyle durum kethüda kadın Kâmile Molla tarafından Sıtkı'ya bildirilir. Kâmile Molla'nın, Sıtkı'nın konaktan çıkıp kendine başka yerde bir ev tutmasının herkes için en doğrusu olacağını söylemesi üzerine Sıtkı, perişan bir halde konaktan ayrılmak zorunda kalır. Sıtkı, Rıza Bey'in küçüklükten beri kötü huylara sahip olduğunun farkındadır. Onun bu manevi özelliklerinin, görünen fiziki özellikleriyle uyuşmadığının farkında olmasına rağmen rekabete yoracaklarını düşündüğünden bildiklerini kimseye söylemez. Yalancı, entrikacı, hovarda hatta hırsız bir kişi olan Rıza Bey, aynı zamanda kumar ve işret düşkünüdür. Ayşe Şeref Hanım'ı böylece elinden kaçırın Sıtkı, bu üzüntüyle bir ara intiharı düşünmüşse de inancı buna engel olur. Sıtkı, dışardan zengin ve mutlu gözükse de bundan dolayı kendini bedbaht bulur. Böylece Emanetçi Sıtkı, evlenmemesinin sebebini arkadaşına anlattıktan sonra Selami Efendi, onun bu haline üzülür. Duyduklarından hareketle bu ilişkide bedbaht tarafın sadece kendisi olmadığını, Ayşe Hanım'ın da aynı durumda olduğunu dile getirmesi, Ayşe Şeref Hanım'ın evliliğinin beklenilen aksine mutlulukla değil felaketle neticelendiğini gösterir.

Yazar, biçare olarak adlandırdığı Ayşe Hanım'ın felaketini, "*Biçare Kadın*" başlıklı üçüncü bölümde anlatır. Rıza Bey'in aşırı güzel ve yakışıklı olmasını, ailesine felaket getirmesinin birinci sebebi olarak görür. Yakışıklılığının kendisi ve karısı için nimet sayılması gerekirken tam tersine fenalık sayılması, kendisine verilen bu nimetten istifade etmeyi bilmediğinden ve onu yanlış yerlerde kullandığındanır. Bu da karı koca arasındaki evlilik bağının kopmasına zemin hazırlar:

"Evet! Fevkalâde güzellik min-cihetin erkekler için iyilik ise de min-cihetin de fenalıktır. Eğer sahibi cemal o hüsnün mucip olabileceği seyyiattan kendisini muhafazaya ve hüsnünden istifadeyi ona meşruen haklı olan refikasına hasra muktedir ve muvaffak olabilir ise hüsn ü cemal erkek için de onun sahibesi olan kadın için de bir iyilik, bir nimet olabilir. Ya cemalinden dolayı her macera-yı sevda-perdazide muvaffak olan erkek için? O halde şüphe etmeyiniz ki cemal bir neket olur. Kocası güzel olan kadının hukuk-ı zevciyesi daima tehlikededir. Ona nispetle kocası çirkin olan kadın daha ziyade emin olabilir. Dünyada her şeyin iyiliği, fenalığı nisbidir. Servet ve yesar dahi böyledir. Sahibi için hayra delalet eder ise nafi ve şerre delalet eder ise muzırdır." (*Emanetçi Sıtkı*, LR, 2001, s. 744).

Bununla beraber Rıza Bey'in, felaketini hazırlayan diğere fena özelliğı, karısının servetiyle sefahat âlemlerinde ömür tüketmesidir. Daha evlenmeden önce kendisinde var olan sefahat hali terbiyesini, ahlakını bozduğı gibi evlendikten sonra elde ettiğı paralarla israfı daha da arttırır. Rıza Bey, evlilik aşamasındayken bu sefih yaşantısını, aile üyelerinden saklayarak güven kazanır. Onların yanında "arka eteğinde namaz kılınacak hüsn-i hâl ashabından" (*Emanetçi Sıtkı, LR, 2001, s. 744*) görünerek işini güzelce idare ettiğinden hem Ayşe Şeref Hanım'ın hem de kayınvalidesinin dikkatini çekmez. Onun gerçek yüzüyle daha sonra karşılaşacaklardır.

Böylece evliliklerinin ikinci senesinde Dimyatizade vefat edince bütün servet Rıza Bey'e kalır. Rıza Bey, eline geçen bu serveti kısa sürede tüketir. İlk önce kendisine karışmayan karısı Ayşe Şeref Hanım, daha sonra Rıza Bey'in edindiğı metresleriyle yaşantısını öğrendiğinde farklı muamele gösterir. Ancak bu da Rıza Bey'i, müptelası olduğı sefahat hayatından döndürmez. Sonunda Rıza Bey, bu hayatı yaşayan diğere örnekleri gibi evinin eşyalarından karısının kıymetli giysilerine varıncaya kadar elinde avucunda ne varsa satmak zorunda kalır. Rıza Bey, bu sefih yaşantısında, iflasının kaçınılmaz olduğunu anlayınca karısının ve kayınvalidesinin tüm müdahalelerine rağmen konağı satar. Konak bedeli olarak verilen beş yüz kese akçe, bu aileyi ancak bir sene daha idare ettirir. Ele geçen paranın bir miktarı borçlara gittiğinden kalan diğere miktarını ise Rıza Bey, sefahat âlemlerinde yer, bitirir. Ayşe Şeref Hanım, başlangıçta ilk muhabbet hissini duyduğı ve âşık olduğı Rıza Bey'in, bütün kötü muamelelerine katlanır. Ancak kocasının çapkınlığı meydana çıktığı zaman, duyduğı sevgi nefrete dönüşür. Bu âlemlerde yaşayanların tecrübe ettiğı gibi yavaş yavaş baş gösteren düşüş, felaketle neticelenir. Rıza Bey de bu son sefih yaşantısında rakıdan çatlayıp gider.

Yazar, romantizmin etkisiyle Ayşe Şeref Hanım'ın, okuduğı romanlardaki kişilerden etkilenip ideal erkek olarak gördüğü Rıza Bey'le evlendiğı takdirde bir ömür mutlu olacağını düşünerek hayal dünyası içinde yaşamasını eleştirir. Nitekim Ayşe Şeref Hanım, hayal dünyasından uyanıp hakikatin acı gerçeğıyle karşılaştığında durum farklı bir şekilde tezahür eder. Bununla birlikte yazar, Ayşe Şeref Hanım'ın iffetini ve sadakatini över. Onun yerinde başka bir kadın bulunması halinde, kocasından aynı şekilde intikam alarak namusunu kirletip üstelik bunda mazur görülebilecekken Ayşe Şeref Hanım, böyle bir intikamı aklından bile geçirmez.

Ana-Kız, Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisinin son kitabı (yirmi beşinci) olarak 1893'te yayımlanmıştır. Eserde, Anjelik'in sefahat hayatı nedeniyle felaketle biten evliliğı anlatılır. Jerman Valide, aslen Liyon'un köylerinden birinde doğup büyür. Kendi köyünden ve uzaktan akrabası olan Mişel Nardik ile evlenir. Evliliklerinin ikinci senesinde bir kızları olur. Onu, Paris'teki köylerden birinde oturan bir sütanneye bırakırlar. Mişel, kızının eğitimine önem verdiğinden onu Paris mekteplerinde okutur. Kızları Anjelik, on dokuz, yirmi yaşına geldiğinde ise Mişel vefat eder. Jerman Valide, kızıyla el ele verip ne yolda geçimlerini sağlayacaklarını müzakere etmek ister. Zengin bir koca hayali kuran Matmazel Anjelik, drahoması olmadığı için evlilik hayalinin gerçekleşmesinin mümkün olmadığını düşünür. Aradan bir sene geçtikten sonra Pol Landre adındaki bir borsa oyuncusu, Anjelik'i drahomasız kabul eder. Anjelik, sefahat âlemlerinde boy gösteren bu adamla üç sene kadar evli kalır.

Bu üç sene zarfında Anjelik, bir kız çocuğı dünyaya getirir. Jerman Valide, torunu Luiz'i de bir sütanneye verir. Üç sene bu şekilde geçtikten sonra Anjelik'in kocası Mösyö Pol Landre, yakalandığı veremden kurtulamayıp vefat eder. Bunun üzerine Jerman Valide, kızını teselli için önceki sözlerini tekrar edip baş başa vererek çalışmalarını gerektiğini söylediğinde Anjelik, annesinin bu sözlerine kahkahalarla güler. Aradan bir hafta geçmesine rağmen Anjelik ortalarda görünmez. Annesi, kızının bir kazaya uğradığını düşünerek polise başvurmaya karar verir. Ancak kadının bazı dostları, Anjelik'in daha kocası

zamanındaki sefih yaşantısını göz önüne aldıklarında, şu andaki dul hayatında nerelerde, ne şekilde yaşayacağını bildiklerini anlatarak onu boşuna aramaması gerektiğini söylerler.

Velospidin ilk ortaya çıktığı zamanlarda, bununla şöhret olan Jijik ismindeki kadın, Jermen Valide'nin kızı Anjelik'tir. Velospide binmeyi eski sevgililerinden bir Fransız askerinden öğrenmiştir. "Kıyafet-i resmiye-i velospidiye" (*Ana-Kız*, s. 832) olarak adlandırılan aynı zamanda yazarın eleştirdiği velospit kullanmaya özgü bu kıyafeti icat eden de Jijik'tir. Yazarın, adaba mugayir olarak gördüğü bu kıyafetini giydiği bir gün Jijik, Amerikalı dostu Ceymis ile bulvarda gezintiye çıkar. Bulvarın bir tarafında toplanan kalabalığı görünce kendini göstermek bahanesiyle kalabalığa yaklaşır. Kalabalığın, satıcı yaşlı bir kadına beş santimlik birer bakır para attığını görür. O sırada dostu Ceymis'in de para cüzdanına davranması üzerine Jijik, onu da alıp acele ile oradan kaçır. Apar topar gitmelerine anlam veremeyen Ceymis, bu hareketinin nedenini Jijik'ten sorduğunda tatmin edici bir cevap alamaz.

İşin aslı Jijik'in, kalabalık arasında ağladığını gördüğü yaşlı kadının, annesi Jermen Valide olduğunu tanınması üzerine apar topar kaçmasından ibarettir. Yazar, "*Jijik-Bir Numune-i Hayâ*" başlıklı ikinci bölümde anlattığı Jijik'i, bu tavrıyla bir utanç numunesi olarak tasvir ederken annesini tanımazlıktan gelmesini ise yaptıklarından utanmasına bağlar. Aksi halde yazara göre tam anlamıyla Parisli ve medeni sayılması için annesinin yanından uzaklaşmayı onun bu çaresizliğine karşı bir bakır beşlik de kendisinin atması gerekirdi. Ancak yine de bu tavrıyla Jijik, yazarın gözünde "esafil-i nisvan" (*Ana-Kız*, *LR*, 2001, s.831) kategorisine giren kadın olmaktan kurtulamaz:

"Eğer Jijik tamamıyla Parisli, tamamıyla mütemeddin olmuş bulursa idi validesini şu halde gördüğü zaman dahi hiç vazife etmemeli, hiç fütur göstermemeliydi. Hatta bir bakır beşlik dahi kendisi atarak işine gidivermeliydi. Aman yarabbi! Ne acip medeniyet! Bir anasına bakınız bir de kızına!" (*Ana-Kız*, *LR*, 2001, s. 833).

Anjelik, kendisiyle aynı kafada olan eşi Pol Landre ile üç sene evli kaldıktan sonra onun ölümü üzerine yeni peyda ettiği ressam sevgilisinin yanına gider. Yazar, okul hayatı boyunca Paris terbiyesi ile yetişen böyle güzel bir kızın sokaklarda sürünmeyeceği aksine birçok çapkınları peşinden sürükleyeceği kanaatindedir. Ailesine bir faydası olmayan Anjelik'in aslında ressam sevgilisine de bir faydası dokunmaz. Çünkü bu ressam, Anjelik'in görüştüğü tek kişi değildir. Ondand öncekiler olduğu gibi ondan sonra gelecek olanlar da vardır. Bu ifadelerden Anjelik'in, eşi yaşarken de ona sadık olmadığı anlaşılır. Bu ressam sevgilisinin yanında iki gece kaldıktan sonra kendine uygun bir apartman dairesi bulup oraya yerleşir. Bundan sonra şöhreti artıkça kendisine talip olanlar da artmaya başlar.

Jijik'in kızı Luiz'i, iki buçuk yaşında terk etmesi üzerine onun tüm sorumluluğunu Jermen Valide yüklenir. Anne ve babasını tanımayan Luiz, büyüdüğü zaman anne ve babasını sormaya başlar. Ancak Jermen Valide, bunu bilmesinin torununa faydadan çok zarar getireceğini düşündüğünden, Luiz'in sorularını yanıtlamaz. Luiz, yaşça büyümesine rağmen iyi beslenemediği için bedence çok iyi gelişemez. Bundan dolayı doktorlar iyi beslenmesini ve hava değişikliğini önerir. Jermen Valide ise yaşı ilerlediği için eskisi gibi çalışamaz. Bunun üzerine biriktirdiği yirmi beş frangi sermaye ederek kurabiyecilik mesleğine geri döner. Kiraladığı bir el arabası ile yaptığı kurabiyeleri sokakta satmaya başlar. Yine bir gün kurabiyelerini satmak için sokağa çıktığında, aniden yağın yağmurun bastırması üzerine kurabiyeleri mahvolan Jermen Valide, üzüntüsünden ağlamaya başlar. Jijik'in, annesini kalabalık arasında bu vaziyette görmesinin sebebi de budur. Toplanan kalabalık, Jermen Valide'nin bu haline acıdığından ona yardım için para toplamaya başlarlar. Bu esnada Jijik'in dostu Ceymis de yardım etmek ister ancak Jijik onu oradan uzaklaştırır.

Luiz, daha sonra kaderin cilvesiyle karşılarına çıkan Karniol ailesinin bir üyesi olarak senelerce onlarla birlikte yaşar. Üç sene sonra bir gece Jermen Valide aniden vefat eder. Çok geçmeden de Luiz'e bir yüzbaşı talip olur. Böylece her iki tarafın da kabul etmesiyle Luiz ile Emil Nardak evlenir. Karniol ailesi kendi kızlarından ayırmadıkları Luiz'e, drahoma vererek son görevlerini de yerine getirirler. Nikâhlarının kıyıldığı kiliseden çıktıkları zaman dışarıda sadaka bekleyenler arasından bir kadın Luiz'e yanaşır ve vizite kağıdına "Nardik" ismini yazdırmamasını sıkı sıkı tembihler. Bugünkü hal ve şanına bu ismin yakışmadığını ihtar eder. Kadının söylediklerinden hiçbir şey anlamayan Luiz, kadına bir altın sadaka verip oradan ayrılır.

Yüzü gözü dökülmüş, çirkinleşmiş bir halde Luiz'e yanaşan bu kadın, annesi Jijik'tir. Diğer ismiyle Anjelik, o şen, şatır, şuh meşrep hal ve tavırlarını kaybedip yüzüne bakılmayacak bir acezeye dönüşmüştür. Yazar, "esafil-i nisvan" olarak adlandırdığı kadınların akıbetlerinin er ya da geç bu şekilde olacağını ve hak ettikleri cezayı mutlak surette bulacakları kanaatinde olduğundan Jijik de bu kaçınılmaz sona uğrayanlardan olur. Bir genç âşığından kaptığı frengi nedeniyle güzelliğini ve cazibesini kaybetmiş ve sefahat âlemlerinden adı sanı silinmiştir. El emeği ve alın teri ile çalışmayı da bilmediğinden kilise avlularında dilencilige kadar düşmüştür. Yazar, Luiz'in böyle bir kadının kızı olduğunu bilmemesini, onun için bir lütuf sayar. Jijik'in kızını uyarmasını ise evladına karşı yaptığı "ilk ve son insaf" (*Ana-Kız*, LR, 2001, s. 851) olarak değerlendirir.

Sonuç

Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* serisi içerisindeki yirmi beş kitapta yer alan yirmi dokuz hikâyenin (bunlardan bir tanesi piyestir) 11'inde felaketle biten evlilikler ve sebepleri tespit edilerek ilgili kısımlarda incelenmiştir. Bunlardan ikisi esaretten dolayı kardeş olduklarını öğrenme, biri görücü usulü evlilik, biri odalık kurumu, ikisi aldatma zannı, biri aldatma, biri din ayrılığı ve üç tanesi de sefahat hayatı sebebiyle felaketle biten evliliklerdir. Bu bağlamda incelenen eserlerde Ahmet Mithat Efendi, hayat sahnesi üzerinde meydana gelen olaylardan ibret alınması gerektiğini savunur. Kötü muamelede bulunanların, yaşananlardan ibret almamaları halinde bir gün mutlaka kendilerinin ibretlik duruma düşeceğini gösterir. Bu nedenle insanların kendi yaşantılarında, yaptıkları amellere göre muamele göreceklarını idrak edip ona göre amellerde bulunmalarını tavsiye eder. Evlilik kurumuna büyük önem veren yazar, çeşitli sebeplerle evlilik birliğini bozan aldatma karşısında da benzer tavır sergiler. Ahmet Mithat Efendi'nin eserlerinde aldatma eylemini gerçekleştirenler genellikle gayrimüslim kadınlar ya da düşmüş Müslüman kadınlardır. Hem erkek hem kadın kahramanlar aldatma fiili ya da zannıyla felakete sürükledikleri evlilikleri nedeniyle ya cezalandırılırlar ya da tenkit edilirler. Yazar, aldatma zannının dahi evliliklerde yol açacağı tahribat üzerinde durarak bu eylemin yıkıcılığını anlatmaya çalışır.

Tanzimat yazarlarının çokça işlediği odalık müessesesinin aile düzenini bozması ve bu bağlamda erkek egemen toplumun kadına bakışının tenkit edilmesi söz konusudur. Bununla birlikte Ahmet Mithat Efendi, Avrupa'da tek eşlilik adı altında birçok gayrimeşru ilişkilerin yaşanmasının toplum ahlakını bozduğu görüşündedir. Dolayısıyla İslamiyet'te bir erkeğin dört zevce alabilmesini, nikâh altına alınan her kadının meşru olduğu da göz önüne alındığında, Müslüman kadınların Avrupalı kadınlardan daha hür ve haklarının yasal güvence altında olduğunu belirtmektedir. Böylece ortaya çıkması muhtemel rezillikler de önlenilmektedir. Böyle bir hak tanınmasına karşın Osmanlı'da, bilinenin aksine tek eşliliğin yaygın olduğu, iki ve daha fazla eşle evlenme durumunun ise nadir olduğu görüşündedir. Bunun olması durumunda da caiz olan böyle bir hakkın, Avrupa'nın gayrimeşru "metres" statüsünden üstünlüğü ortadadır. Böylece *Felsefe-i Zenan*'da her ne kadar odalık kurumunun aile düzenini

parçalayıcı tarafını gösterse de sonraki eserlerinde cariyelik kurumunu Avrupa'nın gayrimeşru ilişkilerine karşı savunur.

Ahmet Mithat Efendi, sonraki eserlerinde de görücü usulü evlilik bağlamında eşlerin birbirlerini görmeden evlenmelerini tenkit etmiş ve zararlarını anlatmaya çalışmıştır. Bundan görücü usulü evliliği tamamen tenkit ettiği anlaşılmamalıdır çünkü bazı eserlerinde, görücü usulü evliliği Avrupa'daki evlilik özgürlüğüne (mariage libre) tercih ettiği görülür. Bu tercih daha çok karı-koca arasındaki ilişkilerin ve evlilik süresinin uzun ömürlü oluşuyla ilgilidir. Dolayısıyla yazar, *Letaif-i Rivayat*'ta yer verdiği hikâyelerinde anne ve babaların zorlamaları neticesinde birbirini tanımadan yapılan evliliklerin felaket getireceğini ve bu hayatı meselede gençlerin fikirlerinin sorulmasının ayrıca önemli olduğunu dile getirmektedir. *Teehhül* ile birlikte yayımladığı *Gençlik* hikâyesinde de bu konuya değinmiştir. Ahmet Mithat Efendi, gençlerin birbirlerini namus ve iffet sınırları içerisinde tanıyarak evlenmeleri gerektiği görüşündedir. Böyle olmadığı takdirde meydana gelen felaketleri *Teehhül* ve *Firkat* adlı eserlerinde gösterir. Sonuç olarak Ahmet Mithat Efendi'nin, ilk eserlerinden itibaren aile müessesesinin önemine değinerek bu konuda ahlakçı ve faydacı bir tavır sergilediğini ve çeşitli sebeplerle felaketle neticelenen evlilikleri göstererek ibret alınmasını sağladığını söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Ahmet Mithat Efendi (2001). *Letaif-i Rivayat*, (Haz.: Fazıl Gökçek-Sabahattin Çağın), Çağrı Yayınları, İstanbul.
- Ahmet Mithat Efendi (2013). *Bütün Eserleri Romanlar XVII Ahmet Metin ve Şirzat*, (Haz.: Fazıl Gökçek-Özlem Nemutlu), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Ahmet Mithat Efendi (2020). *Bahtiyarlık*, (Haz.: Nuri Sağlam), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Argunşah, H. (2016). *Kadın ve Edebiyat Babasının Kızı Olmak*, Kesit Yayınları, İstanbul.
- Aytaş, G. (1996). *Tanzimat Tiyatrosunda Sosyal Meseleler*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara.
- Boratav, P. N. (1982). "İlk Romanlarımız", *Folklor ve Edebiyat 1*, Adam Yayınları, İstanbul.
- Çağatay, T. (1965). "Evli Çiftler Arası Münasebetlerin Bazı Tezahürleri Etrafında", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (3), 191-233.
- Dönmezer, S. (1990). *Sosyoloji*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Duben, A., & Behar, C. (1998). *İstanbul Haneleri Evlilik, Aile ve Doğurganlık 1880-1940*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Erkal, M. E. (1991). "Türk Ailesi ve Batı Avrupa'daki Bazı Değişmeler", *Aile Yazıları 2 Temel Kültürel Değerler ve Sosyal Değişme*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Esen, N. (1992). "Türk Ailesindeki Değişmenin Romanımıza Yansımaları", *Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi 2*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Esen, N. (2014). *Hikâye Anlatan Adam: Ahmet Mithat*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Finn, R. P. (1984). *Türk Romanı İlk Dönem 1872-1900*, (Çev.: Tomris Uyar), Bilgi Basımevi, Ankara.
- Gökçe, B. (1991). "Aile ve Aile Tipleri Üzerine Bir İnceleme", *Aile Yazıları 1 Temel Kavramlar Yapı ve Tarihi Süreç*, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Gökçek, F. (2017). "Letaif-i Rivayat Hakkında", *Küllerinden Doğan Anka Ahmet Mithat Efendi Üzerine Yazılar*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Gökçek, F. (2019). *Osmanlı Kapısında Büyüme Ahmet Mithat Efendi'nin Hikâye ve Romanlarında Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşları*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

- Has-Er, M. (2000). *Tanzimat Devri Türk Romanında Kadın Kahramanlar*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Kaya, M. (2020). *Dünden Bugüne Çok Eşlilik*, Çıra Yayınları, İstanbul.
- Kurnaz, Ş. (2015). *Yenileşme Sürecinde Türk Kadını 1839-1923*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Maden, A. (1991). "Evlenme ve Evlenme Şekilleri". *Türk Aile Ansiklopedisi*, c. 2, Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- Moran, B. (1985). "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Roman", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, c. 2, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Okay, O. (1991). *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmet Mithat Efendi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Özdemir, H. (2013). *Yeni İnsan ve Ulus Oluşumunda Roman Aşkı*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- Parlatır, İ. (2012). *Tanzimat Edebiyatında Kölelik*, Yargı Yayınevi, Ankara.
- Tanpınar, A. H. (2012). *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, (Haz.: Abdullah Uçman), Dergâh Yayınları, İstanbul.

18. Recaizade Mahmut Ekrem ile Muallim Naci tartışmasını kanon üzerinden okumak¹

Neşe OKTAY²

APA: Oktay, N. (2024). Recaizade Mahmut Ekrem ile Muallim Naci tartışmasını kanon üzerinden okumak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 310-325. DOI: 10.29000/rumelide.1439628.

Öz

Kelime olarak kanun, kural, düzen anlamına gelen “kanon”; edebî anlamıyla düşünüldüğünde en kısa ifadeyle eser listesi olarak kabul edilebilir. Bir milletin geçmişten bugüne ortaya koyduğu ürünleri toplama faaliyeti olarak düşünülebilecek edebiyat tarihleri, antolojiler, kimi zaman dergilerde yayımlanan “en iyi eser” listeleri edebî kanonların en açık yansımasıdır. Edebî kanonları belirleyenler siyasi iktidarlar veya edebî zevki yönlendirenler gibi farklı kesimler olabilir. Kimi zaman da doğrudan devrin içinden edipler yaşadıkları tartışmalar, polemikler, edebî gruplaşmaları ile kanon oluşumuna etki edebilirler. Edebiyatımızda 19. Asır, yeni bir edebiyatın ortaya çıkışı ve eski-yeni meselelerini gündeme gelmesi dolayısıyla önemlidir. Bu süreçte ortaya çıkan edipler, var olan edebiyata kimi zaman polemikçi bir tarzda yaklaşarak kendi edebî anlayışlarını yerleştirme gayreti içine girmişlerdir. Bu belirsizlik içindeki süreç edebiyatçıların birbirlerine yaklaşıp uzaklaşmasıyla veya tartışma ve polemiklerde birbirlerine karşı aldıkları tavırlarla devam etmiştir. Eski-yeni tartışmalarının en yoğun yaşandığı ve kutuplaşmanın arttığı II. Abdülhamit yıllarına gelindiğinde ise Muallim Naci'nin durduğu yer önemlidir. Özellikle Recaizade Mahmut Ekrem ile girdikleri tartışmalar, devrin genç ediplerinin Muallim Naci ya da Recaizade Mahmut Ekrem'den yana tavır almalarıyla sonuçlanmış, ölümünden sonra dahi Muallim Naci'nin tartışmalara konu olmasına sebep olmuştur. Özellikle bu tartışmaların neticesinde bir Naci imajının oluştuğu, hayatta olmadığı yıllarda bile durduğu yerin bu imaj dahilinde bir ölçü gibi kullanıldığı görülebilir. Bu bağlamda çalışmada Muallim Naci'nin kanon karşısındaki durumu, dışlanması ve edebî kanonda edindiği yer gerek devrinde gerek ölümünden sonraki yıllarda yazılanlar ile edebiyat tarihleri içerisinde değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu yolla yeni edebiyatın yerleşme ve kendini ispat yıllarının kanon kavramı etrafında izah edilmesi amaçlanmaktadır.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, 12-13 Ekim 2023 tarihinde Artvin Çoruh Üniversitesi'nde düzenlenen Mehmet Genç Adına Osmanlı Tarihi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439628

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD / Dr., Artvin Çoruh University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, New Turkish Literature (Artvin, Türkiye), nesedemirci@artvin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2599-1846, **ROR ID:** https://ror.org/02wcpmn42, **ISNI:** 0000 0004 0399 2818, **Crossref Funder ID:** 501100020561

Anahtar kelimeler: Kanon, Yeni Türk Edebiyatı, Muallim Naci, Recaizade Mahmut Ekrem

The reading the discussion of Recaizade Mahmut Ekrem and Muallim Naci through canon³

Abstract

Canon, which means law, rule, and order as a word, can be briefly defined in terms of literature as a list of works. Literary histories that can be considered as an effort to collect all works produced by a nation, anthologies, and “best works” lists published occasionally in journals are a clear reflection of literary canons. Those who determine literary canons can be different segments such as political powers or those who guide the literary taste. Sometimes, scholars directly from a period can influence the formation of a canon through the discussions they hold, polemics, and literary groupings. 19th century in our literature is important in terms of emergence of a new literature and bringing the issue of new-old to the agenda. Scholars who emerged in this process assumed a controversialist approach towards the existing literature and tried to instill their own perspective of literature. This period of uncertainty continued with the convergence and distancing of the scholars or with controversies and attitudes they adopted towards each other. When it came to the reign of Abdulhamid II, when the controversy on old-new reached a peak and polarization increased, the stance of Muallim Naci is important. Especially his controversies with Recaizade Mahmut Ekrem resulted in the young scholars of the period being split by taking sides with either Muallim Naci or Recaizade Mahmut Ekrem and caused Muallim Naci to be a subject of the controversies even after his demise. As a result of these controversies, it can be seen that an image of Muallim Naci emerged, and his stance was used as a measure within this image even in the period after his death. In this context, in this study, an attempt will be made to evaluate Muallim Naci’s stance against the canon, his exclusion, and his place in the literary canon both in the period before and after his demise and from a literary history perspective. Thus, it is aimed to describe the years of the new literature to establish and prove itself in the context of the concept of canon.

Keywords: Canon, New Turkish Literature, Muallim Naci, Recaizade Mahmut Ekrem

1. “Kanon” kavramı

Başlangıçta dinî bir kullanımı olan “kanon” kelime olarak değnek, sopa ve bunlara bağılı olarak ölçü, cetvel gibi bir anlama gelmektedir ve bu anlam zaman içerisinde birtakım değişimler geçirmiştir. Değişimlerle başlangıçtaki dinî anlamın dışına çıkmış, daha çok edebî bir terim olarak kullanılmaya

³ **Statement (Thesis/Paper):** This article is an expanded version of the paper presented at the Symposium on Ottoman History in the Name of Mehmet Genç held at Artvin Çoruh University on October 12-13, 2023.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 16

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 14.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439628

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

başlanmıştır. Yazının bu bölümünde kavramın geçirdiği değişim bir yana bırakılarak son yıllarda sıkça üzerinde durulan terim anlamı hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

Assmann kanon kavramının tarihsel olarak geçirdiği değişimlerden söz ederken en başta kullanılan bütün anlamlarının kavramın bugün geldiği hâlin içinde bulunduğunu belirtir. “Sopa, ölçü, cetvel, ölçek” gibi farklı kullanımlara sahip kanon bugün bu anlamları içermektedir. Buna göre kanonda “değişmezlik” ilkesi vardır ve “ne anlamda olursa olsun kesin dayanak noktalarını gösterir” (Assmann, 2015, s. 131). Geleneksel olanın dışına çıkılarak yeni bir hareket noktası arandığında, gelenek toplumda dayanak olma rolünü yitirdiğinde “neye göre hareket edileceği” sorusuna verilen cevap kanonda ve “değişkenin zaptı” olma niteliğindedir. Kanon aynı zamanda “A ile A olmayan arasına kesin bir çizgi” çeken belirleyendir. Böylece “sınırın keskinleşmesi”ni, yani kutuplaşmayı sağlar. Kanon aynı zamanda “değer perspektifinin keskinleşmesi”ni sağlar. Buna göre kanonun anlam tarihinin yapısını belirleyen gelişme, kavrama kimlik kategorisinin dahil oluşudur. Kanon “kültürel kimliğin devamını amaçlayan bir stratejiye” dönüşürken “bireysel kimlik ile toplumsal kimlik arasındaki ilişkiyi kurar” (Assmann, 2015, s. 136).

Gregory Jusdanis da *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür*'de kanonu bir milletin kimliğinin oluşturulması için araç olarak gösterir: “Kanon, içinde bir milletin, bir sınıfın ya da bir bireyin farklılaşmamış bir kimlik bulabileceği ütopyik bir sürekli metinsellik mekânıdır” (Jusdanis, 1998, s. 94).

Harold Bloom *Batı Kanonu*'nda kanonun değişken yapısına işaret eder. Kökeni dinî bir kelime olan kanonun “hayatta kalmak için birbirleriyle mücadele eden metinler arsında bir seçim” hâlini aldığı belirtiltikten sonra “seçim”in sosyal gruplar, eğitim kurumları, eleştiri gelenekleri ve yazarlar tarafından yapılabileceğini dile getirir (Bloom, 2014, s. 27).

Türk Dil Kurumu kanonu seçim üzerinden tanımlar: “Herhangi bir konuda otoritelerin belirlediği seçimler bütünü” (TDK, 2023). Başçı'ya göre genel anlamda büyük yazarlar ile diğer yazarları birbirinden ayırmak içindir (Başçı, 2007-2008, s. 45-46). Dellaloğlu kanonu bir toplumun kaynakçası, literatürü olarak kabul eder (Dellaloğlu, 2023, s. 60). Mignon'a göre ise “uzmanlar, tercihleriyle edebiyat tarihinin ve edebiyat belleğinin ne olduğunu” belirlemektedir. Bu sebeple Tanzimat sonrası edebiyata odaklanan hemen bütün çalışmalar *Şair Evlenmesi*, “Hürriyet Kasidesi”, *Aşk-ı Memnu* gibi bazı yapıtların üzerinde mutlaka durmakta ve böylelikle bir kanon taslağı oluşturulmaktadır (Mignon, 2007-2008, s. 36).

Jale Parla da kanonu seçimlerle oluşan bir liste olarak tanımlarken aynı zamanda listenin yapıcılarını da işaret etmektedir:

“Edebi bir kanon, müfredatımıza koymak için seçtiğimiz bir liste, ya da edebi tadın yargıçları tarafından üstün kılınan hayati eserlerin listesi, yönetici elit bir tabakanın sosyal, ideolojik ve estetik imtiyazlarını meşrulaştıran kültürel bir kurum, ya da kültürel uyumu ve kurulu gücü devam ettirmek ve onaylamak için hegemonik sosyal yapılar tarafından tayin edilen bir grup eser şeklinde tanımlanabilir” (Parla, 2011, s. 62).

Müfredat listesi olarak kanon, edebî yargıçlar tarafından belirlenebileceği gibi yönetici elit tabaka tarafından mevcut iktidarı sağlamlaştırma maksadıyla oluşturulabilir. Bu noktada kanonun izahını yapan araştırmacıların üzerinde durduğu ortak meselelerden biri de kanonun kim ya da kimler tarafından belirlendiğidir.

Edebiyatı hayattan kopuk bir sanat olarak değerlendirmek mümkün değildir. Aksine edebiyatın hayatla, siyasetle, toplumla, devirle, dönemle her daim sıkı bağlara sahip olduğu unutulmamalıdır. Uşaklıgil'in

meşhur değerlendirmesi ile romanlar hayatı yapmaktadır⁴. Doğal olarak edebî kanonları belirleyen tek merci, iyi edebiyatın kıymetini ve hakkını teslim eden okurlar değildir. Belge'ye göre kanon yapıcı üç tür güç vardır:

1. Edebiyat işleri dairesi personeli
2. Siyaset veya devlet
3. Uzun vadeli, nihai hakem olarak okur (Belge, 2004, s. 55).

Parla da benzer belirleyenleri vurgulayarak kanon yapıcıları derslerde okutulacak eserlere karar veren akademya, zevkin ne olması gerektiğine karar veren ve daha çok akademinin dışında şekillenen bohemya ile kendi dünya görüşlerini doğrulatmak, meşrulaştırmak, sürdürmek amacındaki egemen toplumsal yapılar şeklinde sıralar (Parla, 2007-2008, s. 12).

Farklı belirleyenler tarafından yapılan seçme işlemi olan kanonun yanında kanonlaşma süreçleri de önemlidir. Kanonun kimlik oluşturma yapısı ile ilgili olan bu süreçler toplumsal anlamda düzenin bozulduğu zamanlar ile bağlantılıdır. “Kültürlerarası kutuplaşmaların arttığı, geleneklerde kırılma yaşandığı, yeni bir düzen arayışının ortaya çıktığı zamanlarda kanonlaşma süreci başlar. Kanon bu durumlarda, birbiri ile rekabet içinde olan düzenler karşısında en iyi ve tek gerçek geleneği temsil etme iddialarının ifadesidir” (Assmann, 2015, s. 135).

Anar da kanonlaşma süreçleriyle ilgili benzer değerlendirmelerde bulunur:

“Her türlü anlamıyla krizin toplumun birçok kurumunda sarsıntılara yol açtığı, toplumsal karmaşanın yürürlükteki düzeni bozmaya başladığı zamanlarda, edebiyatçılar arasında da eleştiri ve polemiklerin bir geleneği yıkmak amacıyla bir araya getirdiği grup, küme, yazar birliklerinin yeni bir düzen, ekol, mektep vb. amacıyla birleştikleri durumlarda ‘kanonlaşma süreci’ hız kazanır genellikle” (Anar, 2020, s. 38).

Bu bağlamda yeni edebiyatın oluşum süreçlerini kanonik bir kıpırdanma olarak düşünmek mümkündür. Gerilimin tırmanması, edebiyatçılar arasında polemik ve tartışmaların artması ve bir grup edibin ekol, mektep vs. kurmak için bir araya gelmesi gibi süreçlerin Tanzimat’tan sonraki yıllarda karşılıkları görülebilir. Dahası Batılılaşma odaklı olarak hayatın yeniden şekillendirildiği, bu yolla yeni bir kimliğin benimsendiği bu yıllar kanonlaşma olarak değerlendirilmeye müsaittir.

Edebiyat tarihini sosyal, doğal, bir anda oluşmuş ve oluşumunu tamamlamış bir yapı olarak okumak yerine hareketli ve yavaş bir süreç olarak okumak bu noktada yardımcı olabilir. Bu durumda yeni Türk edebiyatını 1859’da Şinasi’nin Agah Efendi ile birlikte *Tercüman-ı Ahval*’i çıkarmasıyla veya *Tercüme-i Manzume*’yi yayımlamasıyla başlayan başı sonu mamur bir anlayış gibi değerlendirmek yerine gerilimlerin ortaya çıktığı uzun soluklu bir yapı olarak görmek mümkündür. Öyle ki bu kuruluş sürecinin II. Abdülhamit/I. Meşrutiyet devrine kadar, hatta en olgun örneklerin verildiğine emin olunan Servet-i Fünun topluluğuna kadar sürdüğünü, edebiyatın kesintisiz bir akış olduğunu hatırlamak gerekir. Nitekim bu yazıda odaklanılan da tam olarak sözü edilen yıllar olacak ve yeni edebiyat kanonunun doğuş süreci ortaya konmaya çalışılacaktır.

⁴ Halit Ziya’ya ait olan ve Tefik Fikret’in “Musahabe-i Edebiyye”sinde geçen ifade tam olarak şöyledir: “Evet, hiç şüphe yok, hayat romanları değil romanlar hayatı yapıyor!” (Tefik Fikret, 2000, s. S. 164).

2. Kanonlaşma süreçleri ve yeni Türk edebiyatı

2.1. Gerilimin tırmanması

“Her türlü anlamıyla krizin toplumun birçok kurumunda sarsıntılara yol açtığı, toplumsal karmaşanın yürürlükteki düzeni bozmaya başladığı zamanlar” (Anar, 2020, s. 38) kanon oluşumuna uygun, gerilim ve tansiyonun yükseldiği zamanlardır. Değişim ve dönüşümlerin bu dönemlere denk geldiği söylenebilir.

Osmanlı'nın siyasi ve askerî alanlarda güç kaybetmesine karşılık Divan edebiyatının da hayatın gerçeğini ifade edemeyip toplumun ihtiyaçlarına cevap olamaması sonucu edebiyatta değişim ve yenilik ihtiyacı kendini göstermeye başlar. Divan edebiyatının son neslinden Akif Paşa, Enderunlu Vasıf, Keçecizade İzzet Molla gibi isimler kendi dairelerinde kalarak değişimin yollarını aramışlardır. “Sanki zorladığı bütün kapıları kendisine kapalı bulan insan, yavaş yavaş kendi içinde değişimin imkânlarını aramaktadır” (Tanpınar, 1988, s. 79). Ancak çabalar sonuç vermemiş olmalıdır ki 19. asrın ikinci yarısında Avrupa edebiyatı örnek alınarak Şinasi, Münif Paşa gibi isimlerin öncülüğünde yeniliğin kapıları aralanmıştır.

Asrın ikinci yarısı yeniliğe yön tayin etmek için art arda gelen adımlarla başlamış olsa da yenilik hamlesinin ortaya çıkar çıkmaz hayatın biricik yapıcı gücü hâline geldiği düşünülmemelidir. Aksine eski ile yeni, uzunca bir süre için beraberce var olur. Hayat ile edebiyat arasındaki ikilik ve gerilim de doğal olarak kendini göstermekte gecikmemiştir. Galibin ilk anda bilinmediği bu mücadele çeşitli şekillerde tezahür etmiştir. Tanzimat yıllarında Mustafa Reşit Paşa'nın ardından gelen Âli ve Fuat Paşalar devrinde, nihayet II. Abdülhamit'in saltanat yıllarında ikilik ve bu ikiliğin yarattığı çelişkinin yarattığı tansiyon varlığını korumuştur.

2.2. Edebiyatçılar arasında polemik ve tartışmaların hız kazanması

Toplumsal hadiselerin edebiyata yansımalarıyla birlikte edebiyat, hayatın içindeki farklılıkların çarpıştığı, hesaplaştığı bir alan hâlini alabilir. Bu anlamda Şinasi'nin yenilik hamlelerinin hemen ardından tartışma ve polemiklerin başlaması dikkat çekicidir. Şinasi'nin *Fatin Tezkiresi*'ni yayımlamasının ardından gazetenin imkânlarının da ortaya çıkmasına zemin hazırladığı ilk polemik, “mesele-i mebhuse'tü'n-anha” tartışması, dil ve imla merkezli olarak patlak verir.

Esasında dil ile ilgili görünen fakat hayatın ayrılan yanlarını yansıtan bu ilk tartışmanın ardından edebiyatımızda çok sayıda polemik ile karşılaşmak mümkündür. Tartışmaların en şiddetli olduğu devre ise I. Meşrutiyet yılları olmuştur. Özellikle Rezaizade Mahmut Ekrem ve Muallim Naci etrafında kümelenen ediplerin dahil olduğu polemikler, Beşir Fuat'ın, devamında Ahmet Midhat Efendi'nin, hatta Servet-i Fünun ediplerinin katıldığı tartışmalarla birlikte uzar. Bu sırada da geleceğe kalacak olan edebiyat anlayışı da kendini hissettirir.

2.3. Ekoller ve mektepler

Tartışmaların kısa vadeli sonuçları gazete toplantılar, karşılıklı hakaretler, alınan cezalar, teslim edilen veya edilmeyen haklar ile değerlendirilebilir. Fakat uzun vadeli sonuçlar edipler arasındaki kümelenmeler, ayrılıklar, yakınlıklar ile görünür hâle gelir. Sahip olunan fikirler ve anlayışlara bağlı olarak edebiyat görüşlerinin ayrıştığı, bazılarının öne çıktığı, bazılarının ise miadının dolduğu anlaşılır. Nitekim II. Abdülhamit devrinde oluşan Ekrem-Hamit-Sezai mektebi, Servet-i Fünun topluluğu bunun en bariz göstergeleridir.

Buna göre bundan sonraki kısımda kutuplaşmaların artarak safların belirginleştiği, Tanzimat'tan itibaren kendini gösteren yeni edebiyat kanonunun biraz daha net, anlaşılır hâle geldiği devreden bahsedilecektir. Muallim Naci'nin ise bu kanonlaşma sürecinde dışarıda kalmasının nasıl bir belirleyen hâlini aldığı anlatılacaktır.

3. Kanon kurucu deha: Recaizade Mahmut Ekrem

Yukarıda kanon yapıcı güçler ifade edilirken edebî zevki belirleyen eleştirmenlere ve okuma listelerini oluşturan, müfredatı yapan öğretmenlere işaret edilmişti. Bu anlamda değerlendirildiğinde Ekrem'in konumu devri içinde çok yönlü ve belirleyici özellikler taşır. Öncelikle yeni edebiyatın ilk öncüleri Şinasi ve ardından gelen Namık Kemal ise, Recaizade Mahmut Ekrem onlarla kendinden sonrakiler arasında bağları kuran en önemli kişidir. Ekrem aynı zamanda Şinasi'nin Namık Kemal'e devrettiği *Tasvir-i Efkâr* gazetesini devralan ve gazeteci edipler neslinin son temsilcisi olan isimdir. Siyasetle kısa süreli de olsa bağ kuran son edip, Tanpınar'ın ifadesiyle "birleştirici çizgi" de yine odur. "Şinasi'den sonra, ikinci nesil olan Kemal'in yaptığı yenilik onun varlığıyla Kemal-Ekrem-Hâmid mektebi olacaktır. Ayrıca 1880 senelerinden sonra yetişenlerle kendi devri arasında asıl birleştirici çizgi odur. Servet-i Fünun gençlerini o toplar. Eskinin içinden hiç çıkmamış olmasına rağmen edebiyatımızın şark edebiyatları karşısındaki vaziyetini ilk açıklayanlardan biri de odur" (Tanpınar, 1988, s. 475). Bu hâliyle yeni edebiyatın mirasını "edebî baba"lardan alarak sonrakilere taşıyanın Ekrem olduğu söylenebilir.

Bu noktada "edebî baba" meselesine değinmek gerekir. Şinasi'nin hem eser sayısının hem genç ediplerle ilişkisinin azlığı, ömrünün kısalığı, hayatının önemli bir kısmını çeşitli sebeplerle gittiği Avrupa'da geçirmesi edebî baba olarak düşünölmeye uygun olmadığını düşündürür. Zira Tanpınar, Şinasi'nin eserlerinin azlığı ve hayatı hakkındaki bilgilerin yetersizliğini gemi kazasından kalan enkaza benzetir. O kendinden sonrakilerle bağını sıcak ilişkiler üzerinden değil, eserlerinin yol göstericiliği üzerinden geçerleştirmeyi tercih etmiş bir isimdir. Yaptığı her işte, ortaya koyduğu her yeni üründe bir ilki geçerleştirmenin dışında ne yaptığını bilen ve kendinden sonrakiler için usulü hazırlayan bir kurucunun tavrı vardır.

Şinasi yerine bu role daha uygun olan kişi Namık Kemal'dir. Namık Kemal'in Şinasi'ye göre daha heyecanlı olan hitabet üslubu, insan ilişkilerine daha yakın olması gibi sebepler önce Avrupa'da, sonra sürgün yerlerinde geçirdiği yalnız yıllarına rağmen kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Zorlu koşullara rağmen İstanbul ile sürekli temas hâlinde bulunan, edebiyata yön veren isim Namık Kemal'dir. Dahası mektuplarında Hamit, Şinasi'nin değerini ortaya çıkarmanın dahi Namık Kemal olduğunu söyler (Enginün, 1995, s. 250). Namık Kemal ömrü boyunca İstanbul'dan uzak olmasına rağmen yazdığı mektuplarla edebiyat ortamından uzak kalmamış, döneminde yönlendirici bir rol üstlenmiştir.

Namık Kemal genç edipler üzerinde Şinasi'ye göre daha büyük bir etkiye sahiptir. Ancak bu etkiyi yaratmasını, uzağında bulunduğu edebiyat dünyasını takip edebilmesini, genç isimlerden haberdar olmasını sağlayan isimlerden biri de Recaizade Mahmut Ekrem'dir. Ekrem'in yazdığı mektuplarla Namık Kemal'e genç edipleri, Samipaşazade Sezai gibi, tanıtın, tavsiye eden bir misyonu üstlendiği göröölür.

"Şinasi ve Ziya Paşa ölmüşlerdi. Namık Kemal, hayatından bezmiş bir halde sürgündeydi. Yenilik hareketinin bellibaşlı iki temsilcisi kalmıştı: Hâmit ve Ekrem. Her yenilik hareketinin de iki yönü vardır: Birisi düşünöleni geçerleştirmeye; ikincisi ise, geçerleştirileni yaşatmaya çalışmak. Hâmit, ilk işin adamı idi; yeniliği sadece yapıyor, fakat kavga adamı olmadığı için, saldıranlara karşı onu korumaya yanaşmıyor, kenarda duruyordu. Bu durum karşısında, yenilik hareketinin korunmasını Ekrem, tek başına, omuzlarına almak zorunda kaldı" (Akyüz, 1947, s. 155).

Önceki neslin mirasını üstlenirken Abdülhak Hamit gibi daha önce örneği görülmemiş bir yenilik hamlesinin yaratıcısı ile olan yakınlığı, onun tarafından üstat olarak kabul edilmesi Ekrem'in nesline nasıl algılandığını gösterir. Hamit mektuplarda Ekrem'den övgüyle söz eder. Onun hem kendisi hem o günün edebiyatı için ne büyük bir değer olduğunu sıklıkla vurgular. Ekrem'in Mekteb-i Mülkiye ve Sultani'de öğretmenlik yapması doğrudan gençlerle temasını göstermektedir. Sonradan Edebiyat-ı Cedide içerisinde toplanacak ediplerin bir kısmı ile de burada tanışmıştır ve onların edebî zevkini yönlendirenlerden birinin de Ekrem olduğunu düşünmek mümkündür.

Genç neslin edebî zevkini yönlendirme vasfının mektebin sınırları içerisinde kaldığını düşünmek yanlış olur. Ekrem'i devrin üstat veya öğretmeni yapan, bu yenilikçi okullarda verdiği derslerin dışında, bu derslere dair ders notlarını bir araya getirerek yayımladığı *Talim-i Edebiyat* adlı kitabı olmuştur.

Kanonlaşma süreçleri düşünüldüğünde eleştirmenler veya akademi üyeleri tarafından kaleme alınan antolojiler ve ders kitapları ile bu bağlamdaki seçmelerin önemli olduğu daha önce dile getirilmiştir. *Talim-i Edebiyat* edebiyata yaklaşımı bakımından yenilikçi ve kıymetlidir. İçerisine aldığı metin örnekleri ile de yapıcıdır fakat Ekrem'in kendinden önceki ve çağdaşı ediplerden aldığı şiirler devrinde tartışma konusu olmuştur. Örneklerin kimlerden olduğu, kimden kaçır örnek alındığı gibi hususlar üzerine polemikler yaşanmıştır. Bütün bu polemiklere rağmen Ekrem, *Talim-i Edebiyat*'ıyla Türk edebiyatının Namık Kemal tarafından da vurgulanan bir eksikliği kapattığı gibi, bir teorisyen/edebiyat eleştirmeni olarak devrinin edebiyat zevkini de belirlemiştir. Böylece kanon yapıcı gücünü ortaya koymuştur.

Ekrem'in İstanbul'da bulunması, öğretmenliği, devrin yenilikçi antolojisini/ders kitabını hazırlayan isim olmasının yanında devrindeki yakınlıkları da önemlidir. Örneğin Ekrem-Hamit-Sezai üçlüsü başlangıcı geçmişe dayanan bir yakınlığa sahip olmalarının yanında ortak bir edebiyat anlayışına da sahiptirler.

Mektuplar incelendiğinde Kemal-Ekrem-Sezai'nin Hamit ile birlikte düşünüldüğü görülür. Hamit merkeze Kemal'i koyup yanına da Ekrem ve Sezai'yi yerleştirir. Bu yerleştirmeler babalar ve oğullar veya mirasçılar gibi değerlendirilebilir. Bu durumda Namık Kemal ve Rezaizade Mahmut Ekrem, Hamit için edebî baba olarak konumlanmaktadır. Nitekim Hamit "bana senin makalen değil, hayalin bile bir ders-i edebidir. (...) Çünkü memleketimizde benim istidadımı bihakkın takdir edenlerin -ikincisi diyemem-birincilerindensin. Aile-i edebiyat içinde bir yetim olduğum halde Kemal ile sen bana peder, birader oldunuz" der (Enginün, 1995, s. 249).

Merkezinde Namık Kemal'in, çevresinde ise Ekrem, Sezai ve Hamit'in bulunduğu bu grup kendini yeni edebiyatın temsilcisi olarak konumlandırmaktadır. Şinasi'nin açtığı "mekteb-i edeb"i devam ettirenlerin, geleceğin edebiyatının kurucu gücü olarak kendilerini gördükleri açıkça ortadadır: "Âlem-i edebiyatımızın, ki Şinasi'nin eser-i inşasıdır, Kemal ile sen tulû ve gurubunu, şimşekleriyle yıldızlarını gösterdiniz. Ben ise bundan müstefid ve müstefiz olarak bir kirm-i ahter peydâ oldum" (Enginün, 1995, s. 305).

Hamit'in kendilerine yüklediği bu misyonun zaman zaman acı verdiği de anlaşılmaktadır. Daha önce Ekrem'e *Talim-i Edebiyat*'a kendisinden parçalar aldığı için tehlikeli bir iş yaptığını, kendi bedbahtlığının ona da bulaşacağını, tariz ve ayıplamaya maruz kalacağını söyleyen Hamit mektubunda (Enginün, 1995, s. 245), içinde bulunduğu durumu şekilde açıklamaktadır:

“Bize Allah bir imtiyaz, bir iktidar vermeli değil miydi! Emelimize göre yaratılmayacak olduktan sonra o emelin ne lüzumu vardı? Bir cemiyet vücuda getirmek isteyen adamların âzâ-yı meyyite gibi perişan olması ne hikmettir? (...) Çünkü onun imhâl ettiği müstakbeli biz vaktinden evvel getirmek istiyoruz, benim hârîka olan biraderim! Halden meyus olma. Zira sen istikbal adamısın, tehiye-i istikbal eden hal adamısın” (Enginün, 1995, s. 246).

Hamit ile Ekrem’in mektuplaşmaları, kendilerini nasıl gördüklerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Edebiyat tarihlerinin ve araştırmacılarının belirlemelerinden önce bizzat kendileri edebî atalarını seçmiş, kurucu dehayı işaret etmişlerdir. Böylelikle yeni edebiyatı ait oldukları alan olarak kabul etmişlerdir.

Anlaşılaçağı üzere Recaizade Mahmut Ekrem’in dönemin edebiyat ortamındaki konumu sarsılmaz ve biricik bir görünüm sergilemektedir. Yetişen nesille öğretmen olarak kurduğu bağlar, teorisyen olarak edebiyatın belirleyeni, hem genel edebiyat tarihi açısından yürüttüğü faaliyetin yeri doldurulamazlığı hem de gerek yazdığı takrizler gerekse de mektuplarındaki övgü ve yergileri kanon yapıcı bir güç olarak bir merkez şahsiyete sahiptir. Ekrem’in mevcuttaki biricikliğine ve otoritesine, üstelik yerleştirmeye çalıştığı edebî anlayışın hızına tek itiraz sahibi ve engel ise Muallim Naci’dir.

4. Kanonun ötekisi: Muallim Naci

“Kanonluk metinlerin, üslupların ve yaklaşımların edebi olarak adlandırıldığı ve böylece dikkat görmeye layık hale geldiği ya da kenarlara itildiği, hatta yok olmasına izin verildiği sınıflandırma sürecidir” (Jusdanis, 1998, s. 99). Anlaşıldığı üzere kanon yalnızca içine almaya layık kişi, isim ve eserlerin değerinin tesliminden ibaret değildir. Aynı zamanda içine almadıklarıyla da kendini ortaya koyar. Tıpkı kişinin kendi kimliğini seçmesi, tanımlanması için “öteki”ne ihtiyaç duyması gibi kanonun kendini özel, özgün sayması için de ötekine ihtiyacı da vardır. Başçı kanona alınmayanları fark etmenin resmî kanonla, alternatif kanonlar arasındaki çekişmeyi fark etmek kadar önemli olduğunu dile getirir (2007-2008, s. 65).

O hâlde yeni edebiyat kanonunda kimliği doğrulamak ve ispat etmek için Recaizade Mahmut Ekrem gibi öncü kurucu dehaların yanında kanonun dışına itilen, Muallim Naci gibi bir ötekine ihtiyaç vardır. Naci’nin seçilme sebebinde Recaizade Mahmut Ekrem gibi bir sanatçının karşısına çıkabilecek güçlü bir edip olması kuşkusuz en önemli nedendir. Ancak bu sebebin de gerisinde Naci’nin yetişme şartları, kişiliği, devirde aldığı özel görevler de tarihsel birer hazırlayıcı olarak düşünülebilir. Yazının devamında bu koşullar irdelenmeye çalışılacaktır.

a. Yetişme şartları ve hazırlanışı: taşra

Naci’nin hayat hikâyesinde, en azından İstanbul’a gelinceye kadar olan ilk devrede yazının maksadı bakımından dikkati çeken kimi göstergeler diğerlerinden anlamlıdır. Bu sebeple bütün biyografinin aktarılması yerine bu noktaların üzerinde durularak konu aydınlatılmaya çalışılacaktır. Naci’nin koşullarının daha iyi anlaşılması açısından çağdaşı diğer edipleri de zaman zaman hatırlatılarak karşılaştırmalar yapılacaktır.

İstanbul’da doğmasına rağmen babasını erken yaşta kaybetmesinin ardından ailece Varna’ya taşınmışlardır. İstanbul’da mahalle mektebiyle eğitime başlayan Naci daha ziyade geleneksel bir eğitim almıştır. *Kur’an*, sülüs yazı ile birlikte Arap edebiyatını tanıyan, *Gülistan*’ı okuyan Naci hattatlık yapar. Devrin eğitim anlayışında 19. asırla beraber başlayan ikilikten Naci’ye düşen eski tarzda bir eğitim olmuştur. Fransızca’yı geç bir yaşta, yarım yamalak öğrenen Naci’nin okuduğunu öğrendiğimiz yeni

tarzdaki ilk yapıt Aziz Efendi'nin *Muhayyelat*'ıdır ve üzerindeki etkisini kitaptaki bir karakterden esinle kendine Naci mahlası ile görmek mümkündür. Oysa 1852 yılında, müellifinin ölümünden elli dört yıl sonra basılabilen bu eser olağanüstülüklerle bezeli, devrinin aradığı realizme çok uzak, bu sebepten de hayranlık ve övgüden ziyade olumsuz eleştirilere hedef olmuş bir yapıttır. Ancak Naci ondan etkilenmiştir.

Naci'nin ancak otuzlu yaşlarında İstanbul'a dönebilmesi de kanonun dışında kalması bakımından önemlidir. Çünkü bu yıllarda İstanbul imparatorluğunun merkezi olduğu gibi edebiyatın da merkezidir. Gazeteler ve hatta artık dergiler üzerinden şekillenen, şahsi tanışıklıkların son derece önemli olduğu edebiyat dünyasına çok geç katılmıştır. Naci yetişmesi ve edebiyata meylinin kendini gösterdiği zamanları taşrada geçirmiştir. Taşranın ruhu hayatının hemen her cephesine etki etmiştir: aldığı eğitim, okuma imkânına kavuştuğu kitaplar, şiir yayımladığında aldığı tepkiler gibi: "Hakikatte Naci bütün ömrünce yirmi yedi yaşına kadar içinde kaldığı ve büsbütün yutmasına, kendisini ancak inzivaya mahkûm etmekle mukavemet ettiği bu muhitin tesirini duyacaktır" (Tanpınar, 1988, s. 594).

Varna'da bulunduğu sıralarda kimi varakalarını hiç kimseden destek almadan *Tuna* gazetesine gönderir, ancak aldığı tepkiler destekler mahiyette değildir. Tam tersi bu işin bir öğretmene yakışmadığı dedikodularını ışitir. Aynı şekilde Varna'da resmî tercüman olan Kamyano Efendi'den aldığı Fransızca derslerinden de dedikodular sebebiyle vazgeçmek zorunda kalır (Tarakçı, 1994, s. 9).

Ahmet Midhat'a yazdığı mektuplarda kendisi de bu meseleye temas eder. Şair ne öğrendi ise kendi başına öğrendiğini, kimseden teşvik görmediğini, gelişmeye yönelik şevk taşımasına rağmen imkânlarının kısıtlı olduğunu ifade eder (Ahmet Midhat ve Muallim Naci, 2011, s. 48-49).

Halbuki çağdaşı diğer ediplere bakıldığında Hamit'in Encümen-i Daniş üyesi olan babası ve entelektüel ailesi, Avrupa'da aldığı görevler, her daim İstanbul'dan uzak olmasına rağmen dergiler üzerinden edebiyat ortamındaki faaliyeti ve Ekrem gibi isimlerle mektuplaşarak canlı tuttuğu edebî çevresi vardır. Henüz çocukken ağabeyinin görevi dolayısıyla Paris'te bir yatılı okula gitmiş, memuriyetlerinde aldığı Avrupa görevleri ile hem dili öğrenmiş hem de buradaki yaşantının içinde olmuştur (Enginün, 1988). Sezai ise devrin kültür mahfillerinden biri olarak değerlendirilen konağında Fransız bir hocadan Fransızca dersleri alırken Batı edebiyatını ve düşünce dünyasını tanımış; Çamlıca'daki köşkte ise babasından Gülistan dersleri alan Hamit ile tanışmıştır (Güven, 2009, 30, 34). *Rumuzü'l-Edeb*'de anlattığına göre henüz on dört yaşında bir çocukken büyük bir özgüven ile yazıhanesine gittiği *Kamer* dergisinde ilk yazısında yayımlanmıştır (Kerman, 1981, s. 135).

Hamit'in ailesinden başlayarak sahip olduğu şartlar, Sezai'nin henüz bir çocukken taşıdığı buyurgan özgüvenle beraber düşünüldüğünde durumun eşit olmaması bir yana Naci'nin kabulünün de, çağdaşı öncülleri yakalayabilmesinin de pek mümkün olmadığı görülebilir. Yalnızca dil ve eğitim üzerinden bir ayrışmadan söz edilemez. Aynı zamanda yazıyla ilişkileri bakımından da Naci ile çağdaşı edipler birbirinden farklıdır. Sezai çocuk yaşta o dönem için İstanbul'un önemli dergilerinden birinde yazı yayımlar. Hamit'in bütün kuralları yerle bir ederek yazdığı metinleri beğeni alırken Naci bu denli şanslı değildir. Ancak *Tercüman-ı Hakikat* gazetesine gönderdiği şiirler İstanbul çevrelerinden beğeni alır. O zamana değin taşrada bir şair olarak yalnızdır.

b. İstanbul edebiyat çevresine girişi ve *Tercüman-ı Hakikat*

Naci'nin İstanbul edebiyat ortamında ismini duyurması İstanbul'a taşınmasından evvel olur. 1881'de Sakız Adası'nda bulunduğu sırada yazdıklarını *Tercüman-ı Hakikat*'e "Naci", "Yahya", "Bir Firkat-zede" imzalarıyla gönderen şair edebiyat çevrelerinden övgüler alır. Daha sonra karşı kutuplara çekileceği Ekrem ve Hamit dahi Naci'ye ve yazdıklarına beğenisini dile getirenler arasındadır. Özellikle ifadesinin selisliği takdir konusu olurken Ekrem'in *Talim-i Edebiyat* seçkisine Naci'den metinler alması aralarındaki problemin sonraki süreçte başladığını gösterir.

Ekrem ve Hamit dışında Naci'nin etrafında beğeni dile getirenler arasında başkaları da vardır. Öncelikle kalabalık hayran kitesini görmek mümkün. Etrafında kümelenen, yazdıklarını not alan, şiirlerine nazireler yazan bu kalabalık Naci'nin geç gelen şöhretinin göstergesidir. "Bir sürü takdirkârları arasında ağzından, bazan irticâli, dökülen mısraları derhal not alan 'muhibban-ı edebiyat' ortasında bir 'kutb' gibi parlar" (Tarakçı, 1994, s. 11).

Naci'ye yönelik takdir belirten ve üstelik devrin edebiyat dünyasında yol açacağı olaylar açısından önemli bir belirleyen Ahmet Midhat Efendi'dir. Ahmet Midhat Efendi'nin Muallim Naci'ye yönelik ilgisi Naci'nin *Tercüman-ı Hakikat*'te şiirlerini yayımlamasına bağlanabileceği gibi ikili arasındaki benzerliklere de dayandırılabilir. Ahmet Midhat'ın da İstanbul'da başlayan macerası Balkanlarda devam etmiştir. Her ikisinin ailesinin de esnaflıkla geçimini sağlaması, erken kaybedilen babalar, devrin diğer ediplerinden farklı bir sınıfa ait hissetmenin bilinci gibi etkenler Ahmet Midhat'ı Muallim Naci'ye edebî bir arkadaş ve ardından gerçek bir baba hâline getirir.

Naci'nin 1882'de İstanbul'a gelmesinin ardından Ahmet Midhat Naci'yi merak eder ve bir süre mektuplaşırlar. Naci de bu sırada gazeteye şiir göndermeye devam eder.

1883'e gelindiğinde ise Naci kayıtsız şartsız *Tercüman-ı Hakikat* edebiyat sütununu idareye başlar. Bu gelişme Naci'nin şöhretinin artmasını sağlamasının yanında o zamana kadar Ekrem'in üstlendiği bir role ortak olması sonucunu doğurur. Genç ediplere üstatlık yapanın Ekrem olduğu daha evvel dile getirilmişti. Şimdi Naci yayımlanmasına karar verdiği şiirlerle, bu şiirlere öğretmen ve eleştirmen vasfıyla yazdığı değerlendirmelerle Ekrem'in yaptığına benzer bir iş yapmaktadır. Dahası Ekrem'in yazdığı *Zemzeme*'ye Naci'nin gazetede yer vermeyişi gibi yanlış anlamalar ve karşı karşıya gelmeler da Ekrem ile Naci'nin arasının açılmasına sebep olmuştur. Tansel'e göre "Recaîzâde Ekrem ile Naci arasındaki şahsî anlaşmazlıktan doğan, hakikatte ciddî bir fikir anlaşmazlığına dayanmayan münakaşalar çevresini genişletmiş, o devir edebî neslinin ikiye ayrılmasına sebep olmuştur" (Tansel, 1953, s. 174). Gerçekten de şahsiyet olarak karşı karşıya gelmelerine sebep olan çok etken vardır. Peki ikili arasında yaşananları yalnız bir ego savaşı olarak okumak yerine kanonlaşma sürecinin bir gereği olarak değerlendirmek mümkün müdür?

Öncelikli olarak bilinmesi gereken *Tercüman-ı Hakikat*'in bu devrin en önemli yayın organlarından biri olması ve Ahmet Midhat'ın kimliğidir. Her ne kadar bir gazete olsa da ilk sayılarından itibaren edebiyat önemli bir yer tutar. Dahası Ahmet Midhat Efendi, Halit Ziya ve ardılları gelinceye kadar devrin romancı kimliğini sahiplenen en velut edibidir. Yeni bir türde, yeni hayat anlayışı içerisinde eserler ortaya koymasına rağmen Ahmet Midhat'ın yenilik anlayışını ölçülü bir yenileşme olarak tanımlamak mümkündür. Muallim Naci ile yakınlığının sebebi şairin büyüklüğü, Balkanlarda geçen ortak yaşantı üzerinden yorumlanabileceği gibi dönemde ölçüsüzleşme eğilimi gösteren yeniliğe çekidüzen verme kaygısı ile de değerlendirilebilir. Nitekim Ahmet Rasim *Muharrir, Şair, Edip*'te Naci'nin *Tercüman-ı*

Hakikat'e gelmesini edebî bir islahın başlangıcını hazırlamak olarak değerlendirir (Ahmed Rasim, 1980, s. 75). Ahmet Rasim'e göre Muallim Naci'nin başa geçmesiyle gazete dersane havasına bürünmüş, Naci de Osmanlı edebiyat işlerinin müdürlüğünü yapar olmuştur (Ahmed Rasim, 1980, s. 108). Bu görev ve şairin etrafına toplanan hayran kalabalığı Ekrem'de rahatsızlık yaratmış olmalıdır. Halit Ziya Naci'nin edebiyat tarihinde bir varlık, unutulmayacak bir hadise olduğunu dile getirdikten sonra "affedilemeyecek cüret"inin "Türk edebiyatının fevkinde çıkmak iddiası" olduğunu dile getirir (Uşaklıgil, 2017, s. 324).

Naci'nin *Tercüman-ı Hakikat* sayesinde kısa sürede artan şöhreti dikkat çekerken şairin de kendini bu şöhrete kaptırdığı görülmektedir. Ahmet Rasim Naci'nin karakterinin övünmeye, böbürlenmeye meyilli ve kazandığı ünle beraber kullandığı mahlasın, şiir kitaplarına verdiği isimlerin bunu göstermeye yönelik olduğunu vurgular (Ahmed Rasim, 1980, s. 117).

Naci'nin İstanbul edebiyat çevresinde yarattığı ilk rahatsızlık, Ekrem ile üstlendikleri rollerin ve kimliklerinin çatışmasıdır. Naci'nin gelişi ile Ekrem, tek olma vasfını yitirmiştir. İkinci rahatsızlık ise Naci'nin gölge kimliğinde saklıdır. Kayahan Özgül, Naci'nin iki isim kullanmasına değinirken iki ismin iki farklı kimliğe işaret ettiğini aktarır. Buna göre Muallim Naci ismiyle daha yeni ve akılcı şiirler yazan şair, Mesud-ı Harabati gölge kimliği ile eski tarza yakın şiirler kaleme almaktadır: "Dünya görüşleri kadar şiir anlayışları da birbirine benzemeyen iki şair gibidirler. Mesud-ı Harabati sadece rindâne gazeller yazarken, isyankâr ve ateşli mısralarıyla kendi okurunu yaratırken, Nâci daha akılcı ve yenilikçidir, muallimdir" (Özgül, 2016, s. 12).

Ertaylan da Naci'nin İstanbul'a gelinceye kadar yeniliğin peşinde koştuğunu, fakat İstanbul'daki ünle beraber çabasından vazgeçtiğini nakleder (Ertaylan, 2011, s. 456). Naci'nin yenilik karşısında değişen tavrını yönlendiren birkaç ihtimal vardır. Her ne kadar sık sık Ekrem'le karşı karşıya gelseler de devrin en büyük ve ulaşılmaz edibi Hamit'tir ve Naci edebiyat dünyasını yakından tanıdığı, gözlemlediği bu süre zarfında Hamit'i yakalamanın imkânsızlığını idrak etmiş olabilir. Bu durumda da Hamit'in kötü denebilecek bir taklidi olmak yerine etrafına hayranlarını toplayan tarzına sığınmış olması muhtemeldir.

"Naci, Hâmid'in tesiri altındadır ve daima ona yetişmek ister. Bu devirde eskiyi kuşkulandıran yalnız Hâmid'dir. Ekrem Bey daha ziyade kısır ilhamıyla ve lisan hatalarıyla ancak yeniye hücum vesileleri verir gibidir. Bütün bunlar ve etrafındaki heyecanın Naci'yi eskinin kucağına attığı muhakkaktır" (Tanpınar, 1988, s. 598).

Hayran kalabalığının yanında Ekrem ve diğerlerinin desteğini reddetmesi de bir diğer durumdur. Edebiyat ortamındaki tek ölçüt iyi yazı değil, çevre olarak değerlendirilebilir. Ertaylan Muallim Naci'nin kusurunun gurur olduğunu anlatırken diğer ediplere mesafeli duruşundan söz eder: "Nâci, Nâmık Kemal'e yüksekte baktı, Hâmid'in yüksekliliğini göremedi ve Rezaizâde'yi beğenmedi. Onlardan ayrılmak için asrıdan ayrılmaya ve geriye dönmeye razı olurdu. Muallim merhum -tekrar edeyim,- halûk bir zâtı; fakat bu halûk zâtın bir kusuru vardı: Gurur" (Ertaylan, 2011, s. 475).

Ali Kemal, Naci'nin Ekrem'le aralarındaki tartışmalardan sonra eskiye meylinin arttığını ifade eder:

"Zavallı Naci Üstad Ekrem'e husumetinden, ihtimaldir, meyl-i hakikisine rağmen, edebiyatta yavaş yavaş mürteciane muhafazakâr oldu. Hamid'i hiç beğenmeye cesaret etti, Kemal'e bile arasına itirazdan geri kalmadı" (Ali Kemal, 1985, s. 48). Bu gerçeği Ercüment Ekrem'in hatıralarında, bizzat Ekrem'in ağzından da duymak mümkündür. Ercüment Ekrem'in anlatımına göre İsmail Safa ve Tevfik Fikret Rezaizade'yi ziyarete gelmişlerdir. Naci'ye hayranlığı bilinen İsmail Safa Tevfik Fikret'in Naci hakkındaki alaylı ifadelerine karşılık vermek ister ama Ekrem'den çekinir. Bunun üzerine

Ekrem'in söyledikleri Naci imajının süreç içerisinde oluşumu hakkında ipucu niteliğindedir: "Muallim Naci gerçekten şairdi. Onu zorla bayağılaştırın biziz" (Talu, 2005, s. 85).

Dahası Ertaylan'ın isabetsizlik olarak nitelendirdiği bir olay daha gerçekleşir. Recaizade Mahmut Ekrem'in ardından Mekteb-i Sultanide öğretmenlik yapmak üzere Muallim Naci görevlendirilmiştir. İkili arasındaki tansiyon yükselmişken Ekrem'in rol ve kimliğinin biricikliğini sarsan ve bunlara ortak olan Naci belli ki edebiyat ortamını rahatsız etmiştir. Rahatsızlığı bizzat talebeden duymak mümkündür. Ertaylan'ın Tevfik Fikret'ten naklettiği hatıra buna delildir. Ekrem'in giyimi kuşama, hâl ve tavrıyla uyandırdığı hayranlığın ardından bir sabah derse Muallim Naci'nin gelmesi öğrencilerde soğuk düş etkisi yaratır: "İlk derse giren muallimin talebe üzerindeki tesir-i sihirkârını bilemeyenler Ekrem'den sonra Naci'nin edebiyat derslerine tâyininde hiçbir beis göremezler. Biz, bir beis görmüş ve bir daha zihnimizden, hâfızamızdan silememiştik" (Ertaylan, 1963, s. 31).

Tercüman-ı Hakikat'in başına geçmesinin ardından Ekrem ile arasında geçen Zemzeme-Demdeme tartışması da malumdur. Ekrem *Talim-i Edebiyat*'a şiirinden örnekler koyduğu Muallim Naci'nin yayımlanan yeni kitabına dair bir değerlendirme yapmayışına kızarak Naci ve yaydığı edebiyat anlayışını topa tutarken Naci'nin Ahmet Midhat tarafından gazeteden uzaklaştırılmasına gidecek süreci başlatmış olur. Naci'nin gazetede görüldüğü son sayı da bu bakımdan manidardır. *Tercüman-ı Hakikat*'in 2112. sayısının edebiyat sütununda son defa olarak imzasına rastlanan Naci'nin "Kim Hayrette Değil?" başlıklı şiirine yer verilir. Devamında ise imzasız ancak Ahmet Midhat Efendi'ye ait olduğu tahmin edilebilecek, övgü dolu takdim sözleriyle Ekrem'in *Zemzeme*'sinin üçüncü kısmının yayımlandığı duyurularak eserin mukaddimesi yayımlanır (İmzasız, 1302, s. 3). Bu tercih aynı zamanda bir seçim olarak yorumlanabilir⁵.

Özetle Muallim Naci'nin bu dönemde yaptığı "hata"ları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Recaizade Mahmut Ekrem başta olmak üzere devrin edebî şöhretlerine gerekli önemi vermediği.
2. Eski-yeni gerilimi yükselmişken eskiyi tamamen reddetmediği, aksine devirde bu tarzdaki arayışlara kapı aralaması.
3. Hamit üzerinden Ekrem'in tenkitteki objektifliğini sorgulaması⁶.
4. Sosyal destek ve ilişkilerle yürüyen edebiyat ortamında yalnız kalmayı tercih etmesi.

Bu birikmenin ardından yaşananları bir tür kanon dışı bırakılmak olarak okumak mümkündür. Eski ve yeni edebiyat arasındaki gerilimin arttığı, ediplerin kendilerini bu ikisi arasında bir yere konumlandığı, Ekrem'in otoritesiyle kanon kurucu rolünü üstlendiği devrede Naci'nin hem ilerlemeyi yavaşlatan tavrı hem kişisel problemleri onun yeniden dışlanmasına, eski edebiyatın bir temsilcisi olarak sayılmasına sebep olmuştur.

⁵ Bu ön söz aynı zamanda Muallim Naci'nin eser isimlerine atıflarla ona yönelik ağır eleştiriler barındırdığı için anlamlıdır: "Ulviyet-i hakikiyeden bi-nasip olduğu hâlde yalnız lafzen ulviyeti müşîr sözler balon gibidir: Hevâ-yı iştihada bir aralık itila-nüma olsa bile bilahare bir zemin-i mechuliyet ve mensiyete düşer kalır! Hakikat-i hissiyeden mahrum iken ateşten kıvılcımdan bahs eden manzumeler şebtaba benzer: Zalam-ı evham içinde füzûzan görünse bile hiçbir kalp üzerinde bir eser-i ihtirak husule getiremezsiniz kendi kendilerine söner mahv olur!" (Recaizade Mahmut Ekrem, 1301, s. 9-10).

⁶ Muallim Naci *Demdeme*'de bunu şu şekilde izah eder: "Hasıl: Ekrem Bey tarafından takdir edilmesi matlub olan bir eser mutlaka benim olmamalı, yahut o eser benim olsa bile beyefendi onun benim olduğundan kat'an haberdar bulunmamalıdır" (Muallim Naci, 1303, s. 46). Devamında da Ekrem'in sübjektifliğini Hamit imzası üzerinden sorgulamaya devam eder. Kendi eserine Hamit imzası konya sonucun ne olacağını düşünür.

Muallim Naci ilk olarak *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinden uzaklaştırılmıştır. Ahmet Midhat Efendi üzerindeki baskıya dayanamayıp Naci'yi başlangıçta uyarmak, sonra uzaklaştırmak zorunda kalır. İlk olarak Arabistan'dan gelen mektuba verdiği cevapta gazetesinde aşk, şarap, sarhoşluktan bahseden şiirlerin yer almasından duyduğu rahatsızlığı dile getirir. Gençlerin Naci'nin yeni şiirlerine değil, bunlara itibar ettiğini söylemekle beraber Naci ve etrafındakileri de uyarmış olur (Tansel, 1953, 164). Fakat bu uyarı yeterli gelmemiştir ki Naci'nin gazeline yazılan bir tahminin ardından yaptığı yorumla Naci'yi ve edebiyatta eskiye dair her şeyi kapı dışarı eder. Bundan sonra hem Naci'ye yönelik Ekrem kaynaklı tenkitler artar hem de şair işini kaybettiği için maddi anlamda sorunlar yaşamaya başlar. Bunların da ötesinde ölümünden sonra bile devam edecek dışlanma ve ötekileştirilme sürecine girer.

Maddi problemler “Tarih-nüvis-i Selatin-i Âl-i Osman” unvanı verilip maaş başlanıncaya kadar devam eder. Tarakçı bu görevi almasını 1891’de yazdığı “Gazi Ertuğrul Bey” manzumesine dayandırır (Tarakçı, 1994, s. 17). Halit Ziya hatıralarında Naci'nin edebî saltanatını devrin istibdatı ve yeniliğe karşı olan tavırla ilişkilendirir:

“(…) O devre Muallim Naci saltanatından, hatta inhisar ve istibdat esaslarına dayanan bir saltanat hengâmından ibaretti. Bir kolu Saray’ın irticaî ve an’anevi temayüllerine vehmî siyasetine uzanan, diğer kolu memlekette eskiliğe, medrese zihnine, Arap ve Acem bulaşığı eş’ara sadık ne kadar anâsir varsa, ki pek mahdut bir ekalliyete mukabil azım bir ekseriyet idi, onu kucaklayan, sırtını da Ebussuut Caddesi’nin bir yazı imalgâhına, Tercümân-ı Hakikat Matbaası’na dayanan bu kuvvet öyle iktisab-ı nüfuz etmiş idi ki Tanzimat edebiyatının ve garp sanatı telkinatının İstanbul’da yegâne mümessili olan Rezaizade’yi hatta edebiyat muallimliğinden çıkartarak mektep kürsülerinde bile istihlaf eylemişti” (Uşaklıgil, 2017, s. 323).

Bu durumda Naci'nin aldığı görev, bağlanan maaşı yazdığı şiire bağlamanın dışında devletin ve padişah II. Abdülhamit’in yeniliğe karşı tutumu olarak da yorumlamak mümkündür.

Parla, gelenek ve değişim arasındaki gerilimi işaret ederek kanon temsilcilerinin gerilimlerden faydalanarak kanonları zorladığını belirtmektedir (Parla, 2004, s. 51). Ekrem de yeni edebiyat kanonunun temsilcisi bir edip kimliği ile Naci üzerinden gerilimi arttırmakta ve kanonu zorlamaktadır. Naci'nin İstanbul’daki gücünü fark ederek önce üstük bir şekilde, *Tercüman-ı Hakikat*’ten ayrıldıktan sonra açık bir şekilde, hatta ölümünden sonra bile Naci’den kötü bir şekilde bahsetmesi, yenilik taraftarı ediplerin Naci’ye karşı daha fazla bilenmesine yol açmıştır. Aslında bununla da yeni edebiyat anlayışının eski karşısında gücünü göstermektedir. Akyüz bunu bir “zafer” olarak değerlendirir (Akyüz, 1947, s. 156).

Muallim Naci bundan sonra kanondan dışlanan bir şair olarak yine bir gösterge olarak kalmıştır. Ahmet Rasim, Naci'nin gazeteden ayrılmasıyla beraber eski edebiyat taraftarlarının daha cesur ve kontrolsüz bir hâle geldiklerini belirtirken (Ahmet Rasim, 1980, s. 130) artık Naci değil ona uygun bulunan rol - veya denebilir ki hayaleti- ortalıkta dolaşmaktadır. Nitekim ölümünden sonra da Naci üzerinden kimlik belirleme ile karşılaşılabilir. Özellikle ismini duyurmak isteyen genç edipler tarafından Naci'nin kullanılması bunun ispatıdır. Naci'nin kanon dışı kaldığını fark ederek kendi yerlerini onun üzerinden sağlamlaştırılardan bahsedilebilir.

“İşte Ekrem’le bu ihtilaf, bu muhaseme Naci Efendiye bir, hatta iki, üç zürriyet-i edebiyeyi hasım etti. Çünkü bu gün bile Naci’ye adavet bazı gençlerimizde şiddetle mevcuttur. O adavetin en birinci saiki ise aynı sebeptir. Vaktiyle Ekrem Bey ve Ekrem Beyin tarafdarları Şerare müellifini nasıl muaheze ediyorlardı ise şimdiki şitab-ı edep de yakın vakte kadar öyle yapıyorlar, sarhoşluğundan tutturarak bilmem hangi zilletine kadar biçare adamın tutulur yerini bırakmıyorlardı” (Ali Kemal, 1985, s. 49-50).

Naci'ye yönelik tavrı genç ediplerin eylemlerinde kendini gösterir. İzmir'deki bazı gençlerin "ukaz-ı şübbân" adıyla bir topluluk kurarak parodi şiirler yazmaları da Naci ile uğraşmanın bir yoludur. Aynı şekilde Servet-i Fünun edipleri gençler de Naci'yi hedef hâline getirir (Özgül, 2016, s. 29). Ölümünün üzerinden seneler geçtikten sonra bile tartışma konusu olduğu görülmektedir. Mehmet Fuat yazısında Naci'yi ait olduğu sosyal sınıfın sınırları içinden çıkamamış, yeniliğe karşı nefret besleyen, "esasen hodbin, cahil ve ancak kaba ve müstekreh cinaslar yapabilecek kadar zeki", muhitinin kötü tesirinden kurtulacak kadar karakteri güçlü olmayan bir insan olarak tasvir eder (Köprülüzade Mehmet Fuat, 1326, s. 78). Mehmet Fuat'ın Muallim Naci üzerine yazısı, Naci'nin bir kimlik belirleme aracı olduğunun delilidir. Mehmet Fuat en çarpıcı örnek olmasına rağmen tek değildir.

"Servet-i Fünuncular da muhacimleri devirmek için Naci'yi yıkmağa çalışmışlar ve o gürültülerin neticesi olarak Naci âdeta, Kemal-Hâmid mektebi ile Servet-i Fünunun ortasındaki edebi teceddüdün bir fasılası, bir fetreti, gittikçe tekâmül etmekte olan edebî yeniliği bir kaç sene geriye götüren bir irtica gibi telâkki edilmiştir" (İsmail Habib, 1940, s. 117).

Tansel, Ömer Seyfeddin tarafından da Naci'nin yanlış aktarıldığını, hiç tanınmadığını, Ahmet Midhat Efendi'nin hakkında yazdığı yazıyla tanındığını anlatır. Bu da Naci'nin hakkındaki olumsuz propagandanın etkisini sürdürdüğünün delilidir (Tansel, 1953, s. 200).

Yerlerini belirlemek isteyen genç ediplerin dışında başka örnekler de Naci'ye yönelik algının devamının ispatıdır. Şahsi yazı ve değerlendirmelerin dışında erken Cumhuriyet devrinde yazılan edebiyat tarihlerinde de Naci'nin eski-yeni meselesinin etrafında anlatıldığı görülmektedir. Hatta bazı edebiyat tarihlerinde daha ileriye gidilerek devrinin bakış açısıyla eleştirel bir gözle değerlendirildiği de görülmektedir.

İsmail Hikmet Ertaylan'ın edebiyat tarihinde Naci, tek başına değil Ekrem'in karşısında bir şahsiyet olarak gösterilir. Mehmet Fuat'ın bakışına benzer şekilde Naci muhiti, terbiyesi, tahsili gibi çeşitli hususlar bakımından geriliğe mahkûm; karakter itibarıyla gösterişe meraklı, geri bir kişilik olarak ele alınır. Kimi meziyetleri takdir edilmekle birlikte değerlendirme ön yargılarla doludur denilebilir: "Kıyafet değişir; fakat tıynet değişmez. Bu zihniyette olanlardan da kabiliyetlerinin, kifayetlerinin fevkinde bir sanat beklemek hakikati idrak edememek demektir" (Ertaylan, 2011, s. 475).

Sonuç

Türk edebiyatı için düşünüldüğünde kanon tartışmalı bir kavramdır. Batı edebiyatlarındaki kanon tanımlamalarından yola çıkıldığında Türk edebiyatının, daha özeldede örneğin romanın bir kanonu olmadığı zaman zaman farklı isimler tarafından dile getirilmiş, kanonun yokluğu ise çeşitli sebeplerle izah edilmiştir. İlk sebep toplumun bütün kesimlerini kucaklayacak, herkes tarafından benimsenecek bir okuma listesinin oluşmasının imkânsızlığu üzerinden düşünölmektedir. Buna göre toplumsal yaşamdaki kimi ayrılıklar herkese hitap edebilecek, herkes tarafından öncü sayılabilecek isimlerin seçilmesine engel olmuştur.

Kanonun yokluğu tartışılırken değinilen bir diğer sebep Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılıp yerine yeni bir devletin, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıdır. Buna göre kurulan yeni devletin ilk aşamada Osmanlı mirasına mesafeli tavrı, daha çok Tanzimat'tan sonraki edebiyat ile ilgilenmesi bu durumu yaratmıştır. Gerçekten de Cumhuriyet yıllarında yazılan ilk edebiyat tarihlerine bakıldığında genelde Tanzimat sonrası gelişen edebiyattan söz edildiği görölmektedir.

Yeni devletin kurulması ile ilgili bir diğer gelişme ise harf inkılabıdır. Arap harflerinden Latin harflerine geçiş süreci, eski harfli edebiyatın bir kuşak sonra sadece konunun uzmanları tarafından okunmasına sebep olmuştur. Edebî mirasın devamlılığı sona ermiş, okurlar sadece Latinize edilmek üzere seçilmiş metinlerle karşılaşma imkânı bulabilmişlerdir.

Sıralanan sebeplere rağmen bugün kanon gündemdedir. Son yıllarda kanona dair farklı değerlendirme ve tartışmalarla karşılaşmak mümkündür. Batı kanonu gibi kapsayıcı bir tanımlama ile olmasa bile çeşitli kanonlardan söz edilmektedir. Örneğin siyasi iktidarla bağlantısı bilinen edebî kanonlar değerlendirilmekte ve bir inkılap edebiyatı kanonundan/inkılap kanonundan söz edilmektedir. Türk edebiyatı/Türkçe edebiyat tartışmaları kanon etrafında yapılmaktadır. Osmanlı'nın gayrimüslim ediplerinin edebiyat tarihlerinde yer almayışı kanon bağlamında düşünülmektedir. Kadın yazarların edebiyat tarihlerindeki yokluğu kanon üzerinden düşünülürken gündeme getirilen, üzerine çalışılan, eserleri açığa çıkarılan yazarlarla bir zamanlar kanon dışı kalan isimler keşfedilmektedir.

Büyük ve kapsayıcı bir kanondan söz edilemese de edebiyat anlayışının hayatla beraber değiştiği, kimi zaman buna yönelik itirazların yükseldiği, ben ve öteki ayrımının netleştiği dönemlerde kanon bağlamındaki birleşmeler/ayrılmalar/kendini tanımlama çabalarına rastlamamak mümkün değildir.

Bu yazıda da yapılmaya çalışılan Ekrem ve Naci arasında başlayan, devri uzun zaman etkisi altına alan tartışmayı, öncesi ve sonrası ile beraber kanon etrafında okumaktır. İkili arasında yaşananların şahsi birtakım sebeplerden kaynaklandığı fakat ikilinin taraftarları sebebiyle büyütüldüğü yaygın kanıdır ve yanlış değildir. Dahası tartışmadan söz edenlerin bazen doğrudan ifadelerine yansıyan, bazense açıklamalarının geri planındaki düşünce tartışmanın yenilik taraftarlarının zaferiyle sonuçlandığıdır.

Sonucun bir edebiyat anlayışının devamlılığını ve hakimiyetini ilan etmesi bağlamında düşünüldüğünde tartışmayı ve ardından gelen olayları bir kanonlaşma süreci olarak okumak elverişlidir. Ekrem ile Naci'nin karşı karşıya gelmesini hazırlayan dönemin bizzat kendisidir. Yetişme şartları ve sahip oldukları imkânlar farklı olan bu iki şair, dönemde benzer rolleri üstlenmiş, biri diğerinin önüne geçememiş, zaman zaman karşı karşıya gelmişler ve birbirlerinin edebiyat görüşünü etkilemişlerdir. Onlara düşen, en uygun kişiler olarak dönemin onlara yüklediği görevi devralmak olmuştur. İki güçlü figür olarak birbirleri üzerinden kendi edebiyat anlayışlarını netleştirirlerken Tanzimat sonrası gelişen edebiyat anlayışını kuşaklar boyunca kabul edilecek edebiyat anlayışı hâline getirmektedirler. Bundan sonra gelen edipler dönemlerinden başlayıp geçmişe bakarak edebî öncülerini seçmişlerdir. Dönemde bahsi geçen birçok edibin Naci ile başlayan edebiyat yolculuğunun Ekrem ve Hamit ile devam etmesi; Şinasi, Namık Kemal gibi isimlerin edebî babalar olarak seçilmesi bunun delilidir.

Sonuç olarak Ekrem ve Naci arasında başlayan gerilimleri bir kanonlaşma çabası olarak kabul etmek, sürecin Servet-i Fünun topluluğunun bir araya geldiği zamanlara kadar uzandığını, kanon yapıcı ile kanon dışı kalanların fark edilerek edebî ataların seçilmesiyle durulan tarafın tayin edildiğini görmek mümkündür.

Kaynakça

Ahmed Rasim (1980). *Matbûat Hâtıralarından Muharrir, Şair, Edib.* (K. Yetiş Haz.) İstanbul : Tercüman 1001 Temel Eser.

Ahmet Mithat-Muallim Naci (2011). *Mithat'tan Naci'ye Naci'den Mithat'a Muhaberat ve Muhaverat.* (N. Elmas Haz.). Konya : Çizgi.

Akyüz, K. (1947). *Tevfik Fikret.* Ankara : Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.

- Ali Kemal (1985). *Ömrüm* (1 b.). (Z. Kunalp Haz.). İstanbul : İsis.
- Anar, T. (2020). *Mekândan Taşan Edebiyat Yeni Türk Edebiyatında Edebiyat Mahfilleri* (1 b.). İstanbul: Ketebe.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel Bellek Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik* (2 b.) (Tekin, A. Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Başçı, P. (2007-2008). Yerli Edebiyat, Yurdun Edebiyatı; Herkes Onu Okumalı : Türk Edebiyatı Kanonu ve Ulusal Kimliğin Sınırları. *Pasaj*. 6. 44-69.
- Belge, M. (2004). Türkiye’de Kanon. *Kitap-lık*, 68, 54-59.
- Bloom, H. (2014). *Batı Kanonu* (1 b.). İstanbul : Metis.
- Dellaloğlu, B. (2023). *İkondan Kanona Kültür ile Medeniyet Arasında* (1 b.). İstanbul : Timaş.
- Enginün, İ. (1988). «Abdülhak Hâmid Tarhan». *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C.1, 207-210.
- Enginün, İ. (1995). *Abdülhak Hâmid’in Mektupları* (1 b.). İstanbul: Dergâh.
- Ertaylan, İ.H. (1963). *Tevfik Fikret Hayatı, Şahsiyeti ve Eserleri*. İstanbul : T. Emekli Öğretmenler Cemiyeti.
- Ertaylan, İ.H. (2011). *Türk Edebiyatı Tarihi I-IV*. Ankara : Türk Tarih Kurumu
- Güven, G. (2009). *Sami Paşazade Sezai ve Eserleri* (1 b.). İstanbul : Dergâh.
- İmzasız. (1302). Başlıksız. *Tercüman-ı Hakikat*. 2112. 3.
- İsmail Habib (1940). *Yeni «Edebî Yeniliğimiz»*. İstanbul : Remzi.
- Jusdanis, G. (1998). *Gecikmiş Modernlik ve Estetik Kültür*. (T. Birkan Çev.). İstanbul : Metis.
- Kerman, Z. (1981). *Sami Paşazade Sezai’nin Hikâye-Hâtıra-Mektup ve Edebî Makaleleri*. İstanbul : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Köprülüzade Mehmet Fuat (1326). Muallim Naci-2 Tabiat ve Zekâsı. *Servet-i Fünun*. 1018. 75-78.
- Mignon, L. (2007-2008). Bir Varmış, Bir Yokmuş... Kanon, Edebiyat Tarihi ve Azınlıklar Üzerine Notlar. *Pasaj*. 6. 35-43.
- Muallim Naci. (1303). *Demdeme*. İstanbul.
- Özgül, M.K. (2016). *Şiirin Hazanında Gazel Dökenler-V Muallim Naci Efendi*. İstanbul : Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Parla, J. (2007-2008). Gelenek ve Bireysel Yetenek: Kanon Üzerine Düşünceler. *Pasaj*, 11-15.
- Parla, J. (2011). Yaralı Dil : Türkiye’nin Dil Reformu ve Romannın Kanonluğu. *Kült İstanbul Bilgi Üniversitesi Kültürel İncelemeler Dergisi*. 1. 62-79.
- Recaizade Mahmut Ekrem. (1301). *Zemzeme Üçüncü Kısım*. İstanbul : Matbaa-i A.K. Tozluyan.
- Talu, E.E. (2005). *Geçmiş Zaman Olur ki* (1 b.). İstanbul: Hece.
- Tanpınar, A.H. (1988). *19uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi* (7 b.). İstanbul : Çağlayan.
- Tansel, F.A. (1953). Muallim Naci ile Recaizâde Ekrem Arasındaki Münakaşalar ve Bu Münakaşaların Sebep Olduğu Edebî Hâdiseler. *Türkiyat Mecmuası*, 10, 159-200.
- Tarakçı, C. (1994). *Muallim Nâci Efendi ve Eserlerinden Seçmeler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi.
- TDK (2023). Kanon. *Güncel Türkçe Sözlük*.
- Tevfik Fikret (2000). Musahabe-i Edebiyye. *Dil ve Edebiyat Yazıları* (3 b.). (İ. Parlatır Haz.). Ankara : Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uşaklıgil, H.Z. (2017). *Kırk Yıl* (1 b.). (A. Uçman Haz.). İstanbul: YKY.

19. Varoluşçuluk, Absürt Tiyatro ve *Godot'yu Beklerken* Oyununun Varoluşçuluk Açısından İncelenmesi¹

Cansu KEMİKSİZ²

APA: Kemiksiz, C. (2024). Varoluşçuluk, Absürt Tiyatro ve *Godot'yu Beklerken* Oyununun Varoluşçuluk Açısından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 326-338. DOI: 10.29000/rumelide.1439631.

Öz

Varoluşçuluk (egzistansiyalizm), 2. Dünya Savaşı'ndan sonra bireyin ön plana çıkmasıyla popüler hâle gelerek sanatın birçok türüne yansımıştır. Varoluşçuluğu terim olarak ilk kullanan filozof Kierkegaard'dır. Jaspers, Marcel, Heidegger, Sartre ve Beauvoir, varoluşçu filozofların başında gelir. Bu filozofların farklı görüşleri olsa da, varoluşçuluk felsefesinin ortak özellikleri vardır. Bunların başında; bireyin kendi kendini var etmesi, özgürce seçim yapması, seçimlerinin sonucunu yaşaması, bilinç, karar verme, özgürlük, Tanrı'nın var olup olmadığı gibi konular gelir. Ayrıca "varoluş önden önce gelir." ilkesi, varoluşçu filozoflar tarafından benimsenir. Buna göre, insan önce vardır; sonra kendi özünü yaratır. Kendini felsefeci olarak tanımlamasa da Albert Camus'nün varoluşçuluğa katkısı "absürt" kavramı ve "başkaldırma felsefesi" ile önemlidir. Edebiyat ve tiyatro, varoluşçuluktan beslenen iki sanattır. Sartre'in hem felsefeci hem yazar olması bu duruma iyi bir örnektir. Varoluş felsefesi dolayımında yazılan eserlerde insan, hayatının anlamını sorgular, cevabını bulamadığında tikslenme yaşar. Umutsuzluğu onu intihara kadar götürebilir. Ancak yine varoluşçuluğa göre insan, kendi anlamını üretmeli ve özünü oluşturmalıdır. Edebiyatın bir türü olan tiyatro; özellikle de absürt tiyatro, insanı bu bağlamda konu etmeye çok müsaittir. Absürt tiyatro da 2. Dünya Savaşı sonrasında insanda yarattığı sıkıntılar sonucunda ortaya çıkmış ve insanın varlığı ile ilgilenmiştir. Absürt tiyatronun kurucu ismi Samuel Beckett'tir. Onun *Godot'yu Beklerken* oyunu absürt tiyatronun en tipik örneğidir ve kendisine gönderme olarak yazılan birçok eser vardır. Bu çalışmanın amacı, *Godot'yu Beklerken* oyununu varoluş felsefesi açısından incelemektir.

Anahtar kelimeler: Absürt, tiyatro, felsefe, Godot, varoluşçuluk.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %2

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439631

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² Doktora, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD / PhD, Ondokuz Mayıs University, Institute of Graduate Studies, Department of Turkish Language and Literature (Samsun, Türkiye), cansucasper@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5540-3232, **ROR ID:** https://ror.org/028k5qw24, **ISNI:** 0000 0004 0574 2310, **Crossref Funder ID:** 501100004202

Analysis of Existentialism, Theatre of the Absurd and the Play *Waiting For Godot* in Terms of Existentialism³

Abstract

With the individual coming to the fore after the World War II, Existentialism became popular and was reflected in many genres of art. The first philosopher to use existentialism as a term was Kierkegaard. Jaspers, Marcel, Heidegger, Sartre and Beauvoir are the leading existentialist philosophers. Although these philosophers have different views, existentialism has common features. Foremost among these are the individual's self-existence, making choices freely, experiencing the consequences of one's choices, consciousness, decision-making, freedom, and issues such as whether God exists or not. In addition, the principle of "existence precedes essence" is adopted by existentialist philosophers. According to this principle, man first exists and then creates his essence. Although he does not define himself as a philosopher, the contribution of Albert Camus to existentialism is important with his concepts of "absurd" and "philosophy of rebellion". Literature and theatre are two arts that are fed by existentialism. Sartre being both a philosopher and a writer is a good example of this. In works written through the philosophy of existence, man questions the meaning of his life and experiences repulsion when he cannot find the answer. His despair can lead him to suicide. However, according to existentialism, man must produce his own meaning and create his own essence. As a genre of literature, theatre, especially the theatre of the absurd, is very suitable for dealing with human beings in this context. The theatre of the absurd emerged as a result of the problems post-World War II period created in humans and dealt with the existence of man. The founder of the theatre of the absurd is Samuel Beckett. His play *Waiting for Godot* is the most typical example of the theatre of absurd and there are many works referring to him. The aim of this study is to analyse the play *Waiting for Godot* in terms of the philosophy of existentialism.

Keywords: Absurd, theatre, philosophy, Godot, existentialism

Giriş

Varoluşçuluk felsefesi (Egzistansiyalizm), özellikle 2. Dünya Savaşı'nın doğurduğu buhranın bireyleri umutsuzluğa itmesi ve onların yaşama dair inançlarını sarsması sonucu gelişen bir düşünce sistemi olmuştur. 1950'li yıllarda, hem filozof hem edebiyatçı olan Sartre'ın varoluşçuluk felsefesine katkıları önemlidir. Sartre, *Bulantı* romanıyla, dünya ile karşılaşan insanın kendi varoluşuna ilişkin meseleleri halledemediğinde, varoluşunu gerçekleştiremediğinde ya da varoluşunu gerçekleştirme sürecinde yaşadığı tikslenme hâlini çarpıcı bir biçimde anlatır. Onun, insanı varoluşuyla ilgili olarak bu şekilde ele alması Sartre'dan sonra gelen edebiyatçıları özellikle konu bakımından etkilemiştir. Bilhassa modernizmle iyice bireye yönelen edebiyat, bireyi başlı başına bir varlık olarak ele almaya başlamıştır.

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 2

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 28.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439631

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Pek çok eserde, insanın kendisi, başkaları ve yaşam ile olan ilişkisi varoluşçuluk ekseninde işlenmiştir. Varoluşçuluk, tiyatro alanını da bir tür olarak hatırı sayılır derecede beslemiştir. Albert Camus'nün felsefesindeki "absürt" kavramı, doğrudan bir tür olarak tiyatroya "absürt tiyatro" şeklinde isim vermiştir.

Absürt tiyatro, adından da anlaşılacağı üzere, saçma ve uyumsuz olanı ele alır. Bu saçmalık ve uyumsuzluk, insanın hayat ile doğal ilişkisi sonucu açığa çıkar. Zira varoluşçuluğa göre, hayatın anlamını bulmaya çalışmak zor bir iştir ve her zaman sonuç veren bir eylem değildir, hatta bazen beyhude ve absürttür.. Sonuç vermediği durumlarda birey, kendi varoluşunu gerçekleştiremez ve bu durum onu umutsuzluğa, hatta intihara sürükleyebilir.

Varoluşunu gerçekleştirememiş insan, yaşam karşısında bocalar. Onun bu eksikliği ve trajedisi ve açmazı da edebiyatın ve tiyatronun ilgisini çekmiştir. Felsefe açısından bakıldığında varoluşçuluk, insanın kendini ve dünyayı anlamlandırma sürecinde hangi sorunlarla karşılaşabileceğini öngörür ve bunları tespit eder. Edebiyat -dolayısıyla tiyatro- ise, her yazarın kendi bakış açısı ve kişisel inançları doğrultusunda varoluşçuluğu yorumlar. Denilebilir ki yazar ve eser sayısı kadar farklı yorumlar vardır. Bireyin varoluş kaygılarını ele alan eserler, şu ya da bu şekilde bir çözüm önerisi sunarlar. Bu öneri, bazen eserdeki kahramanın anti-kahraman olarak verilmesiyle "Siz onun yaptığını yapmayın!" şeklinde tersten okunabilir. Bazen de insanın çıkmazlarını ortaya koyan eser, okuruna, "Hepimiz aynı kaygıları taşıyoruz. Yalnız değilsin!" mesajını verir ve bu mesaj da öneri niteliğindedir.

İşte absürt tiyatro bu bağlamda, varoluşçuluk felsefesini işleyen ve bunu yaparken tiyatronun "insanı insana anlatma" imkânını kullanan bir edebî türdür. Bu çalışmada, absürt tiyatronun varoluşçulukla ilişkisi kurulduktan sonra, en tipik örneği ve hatta başlatıcısı sayılan *Godot'yu Beklerken* adlı tiyatro örneğinde, bir felsefenin tiyatroya nasıl yansıdığı gösterilmeye çalışılacaktır.

Söz konusu tiyatronun Godot adlı bir kurtarıcıyı beklemek üzerine kurgulanmış olması dolayımında şunlar gibi soruların cevaplanması hedeflenmiştir: Godot'u beklerken ne olur, Godot gelirse ne değişir, Godot'u beklememek neler meydana getirir? İnsanların varoluş kaygıları, Godot teması üzerinden nasıl aktarılmıştır? Godot'a varoluşsal düzlemde ne gibi anlamlar yüklenmiştir? Godot'u bekleyen ve beklemeyen insanlar arasında nasıl farklar vardır? Godot'u beklemeye değer mi?

1.Varoluşçuluk Felsefesinin Temel Özellikleri

Varoluşçu felsefecilerin, bazı hususlarda birbirlerinden farklı düşündükleri açıktır. Ancak tüm varoluşçu felsefelerin temelinde aynı olan şeyler vardır. Bunların başında varoluşçuluğun insanı, tam anlamıyla bireyi esas alması gelir. Şu veya bu şekilde, varoluşçu felsefelerde insan hep bir şekilde ilgi konusudur. Varoluşçu felsefeler özellikle de insanın özgürlüğü, kendi eylemlerinden kendisinin sorumlu olması, insanın seçerek ve eylemde bulunarak kendi varlığını yaratması (varoluşun özden önce gelmesi), bireysel deneyimlerin her şeyden önemli sayılması gibi konularla hep ilgilenmiştir. Varoluş, özü gerçeğe çıkaran şeydir.(...) 'Ben bir insanım' dediğim zaman; 'ben' ve '-ım' soneki bu yeryüzündeki varoluşumu; 'insan' da özümü gösterir" (Foulquie, 1995: 8).

İnsanın bir özne olarak kendi seçimlerini yapmakta ve özünü yaratmakta özgür olsa da aynı zamanda bu kararların sonuçlarına katlanmak zorunda oluşu, ona ağır bir sorumluluk yüklemektedir. Sartre'a göre insan, kendi özünü yaratmak zorundadır (Foulquie, 1995: 54). Her insan kendini edimleriyle var eder ve bu seçim bilinçlidir. "Jaspers'e göre, yeri daima belli, asla mutlak olmayan bir özgürlük fikri,

varoluşu bütün biçimleriyle temelden etkileyen bir iletişim düşüncesine bağlıdır. Yalnızca kendi için özgür olma isteği, Kierkegaard'ın analiz ettiği umutsuzluğun iki biçiminden birine düşmektir: Umutsuzca kendi olmayı istemek ya da umutsuzca kendi olmamayı istemek” (Colette, 2017: 80-81).

İnsan kendini var ederken bir anlamda, başkalarının da nasıl var olması gerektiğine karar vermiş olur. Bireyin dünyayı algılayış şekli ve yaşantısı, sadece kendini değil, diğer bireyleri de etkilemektedir. Tüm bunlar, canlılar içinde sadece insana yüklenen sorumluluklardır. Varoluşçular için özgürlük, hem mutlaktır hem de zorluluktur, denebilir. Bunun sonucunda eğer insan kendi hâline uyum sağlayamaz ve sorumlulukları altında, dünya karşısında ezilirse ortaya “uyumsuzluk” veya “saçma” durumu çıkar. Bu da insanda “bulantı” yaratır.

Bunlara ilâveten, “hakikat özneliktir” anlayışı da varoluşçuların ortak özelliklerindedir: Öznellik, görecelilik demek değildir; “tikel, somut bireyin her zaman bir konum içinde olduğuna işaret eder. (...) Varoluşçulara göre, öznel hakikat, zaman içindeki benin, gerçek kişinin hakikatı iken nesnel hakikat zamandı olan hakikattir” (Gündoğdu, 2007: 112-126).

1.2. Varoluşçuluk ve Absürt Tiyatro

Tiyatro, insanı insana insanla anlatma sanatıdır. Bir edebî eserin kaleme anlattığını tiyatro, göstererek anlatır. Tiyatronun iki formu vardır: kâğıtta metin olarak anlatılan ve sahnede gösterilen. “Bir koro ezgisi olarak doğan, şiir olarak büyüyen, sonunda kendi yapısal karakterini bulan ve bugün oyun metni olarak tanımladığımız yapı, tüm dramatik sanatların önemli bir bileşkesidir” (Korukçu, 2023: 11). İzlediğimiz veya metin olarak okuduğumuz tiyatro sanatı, insanı ele aldığından özü itibarıyla insanın varoluşunu ortaya koymaya müsaittir. Tiyatro, gülme unsurundan fazlaca beslenen bir türdür. Henri Bergson'a göre “insanlık dışında hiçbir şey komik değildir” (Bergson, 2017: 13). Dolayısıyla insanın varoluşunu çarpıcı bir biçimde anlatmak için tiyatrodaki gülme ve komik unsurundan yararlanılması oldukça doğaldır.

Varoluşçuluğun tiyatro ile en bariz ilişkisi “absürt (uyumsuz) tiyatro” türü iledir. Adından da anlaşılacağı üzere, bu tür bizi Camus'nün “absürt”üne götürmektedir. Absürt tiyatro, 2. Dünya Savaşı sonrası insanların yaşadığı çaresizlik ve sıkıntı ortamında doğarak özellikle 1950'lerde Fransa'da yaygınlık kazanmıştır. Savaşın bunalan insanların bunalımları bu tiyatronun çıkış noktasıdır. Tiyatronun amacı da seyirciyi kendisi düşündürmek ve tedirgin etmektir.

Absürt tiyatroyu besleyen iki kaynak varoluşçuluk ve nihilizmdir. Temaları ise tıpkı varoluşçuluk felsefesini yansıtan romanlar gibi korku, kaygı, umutsuzluk, bunaltı, hayatın anlamsızlığı, insanın dünyaya yabancı olması, benlik problemleri, bireyin toplumla uyumsuzluğu gibi konulardır. Absürt tiyatro, tema olarak genellikle insan ile dünya arasındaki karşıtlığı ele alır. Kenan Gürsoy'un ifade ettiği “felsefi-edebî bir form” (Gürsoy, 2014: 169) tanımına uygundur.

Fuat Boyacıoğlu'na göre absürt tiyatro, alışlagelmiş olay örgüsünü reddeder. Her okuyucuya veya izleyiciye hikâyenin sonunu kendi zevk ve anlayışına göre tamamlama imkânı verir. Kahramanların psikolojisini anlatmaz. Doğrusal bir kronolojik anlatımı yoktur. Dekor, olaya göre düzenlenmiş değildir; yine her seyirci dekoru kendi kafasında tahayyül edebilir. Bu tiyatronun sergilemek istediği, hiçbir şeydir (Boyacıoğlu, 2004: 214).

Bir edebiyatçı olarak Albert Camus'nün de varoluşla ilgili hatırı sayılır düşünceleri vardır. Hatta “başkaldırma felsefesi” olarak bilinen ünlü felsefe ona aittir. Camus daha çok, edebiyat eserleriyle

düşüncelerini iletmeyi seçmiştir. Onun hayat ve var olma ile ilgili görüşleri felsefeciler için de kayda değer sayılmıştır. Örneğin, Camus'ye göre yaşamak, asla kolay değildir. Çünkü yaşarken, alışkanlıklarımız bize ve hareketlerimize egemen olur. Yeni alışkanlıklar edinmek de kazanılan alışkanlıkları terk etmek de zordur (Gündoğan, 2018: 66).

Wartenberg'e göre "en tanınmış varoluşçuların iddiasına göre, absürt kavramını gerektiren, bu hayatın absürt (anlamsız) olmasıdır. Bu tam olarak ne demek? Bu iddiayı anlamak için onu zıddıyla, yani hayatın bir anlamı olduğu görüşüyle karşılaştırmak yararlı olur. Birçok kişi için hayatın anlamına dair muamma felsefe okumanın başlıca dürtülerinden biridir" (Wartenberg, 2018: 134).

Camus'nün ortaya koyduğu "absürt" kavramı, doğrudan varoluşla ilgilidir. Zira absürt duygusunun ortaya çıkış kaynağı hayatın monotonluğudur. Absürt duygusu, önemsiz bir başlangıca sahip olsa da insanı büyük eylemlere itmesi bakımından önemlidir. Sartre'ın "bulantı"sına benzer şekilde, eğer insan "absürt" duygusuna katlanamazsa var olamaz ve hayat karşısında bıkkınlık duyar.

Zehra İşpiroğlu'na göre uyumsuz tiyatrodaki kişilerin başlıca özelliği, dış dünyadan kopmuş, içe dönük insanlar olmalarıdır. Bu insanlar kafalarının içindeki dünyada yaşarlar. Bu dünyanın derinliklerine dalarak kendilerini bulmaya, anlam aramaya çalışırlar (İşpiroğlu, 1996: 81-82).

Camus ile Sartre'ın "absürt" kavramları arasında fark vardır: Camus'a göre absürt, dünya ile insan arasındaki ilişkidir. Ancak Sartre'da tamamen varlığın kendisi absürt, "saçma"dır. Yani Sartre için absürt, "kendinde varlık"ın temel bir özelliğidir. Camus'ye göre dünya için absürt demek mümkün değilken, Sartre dünya absürttür, diyebilir. İnsanın böyle bir varlıkla karşılaşması da bulantı ve tiksinti meydana getirir. (Gündoğan, 2018: 87-88).

Absürt tiyatro akımının en önemli temsilcileri arasında Samuel Beckett yer alır ve absürt tiyatronun babası sayılır. Beckett, hemen hemen tüm oyunlarında "hayatın anlamsızlığı, insanın ölüme yazgılı oluşu, yabancılaşma, iletişimsizlik, insanın korku ve kaygı yüklü oluşu, birey-kitle savaşımı" (Aydemir, 2003: 13-18) gibi temaları işlemiştir. Beckett'in *Godot'yu Beklerken* eseri, absürt tiyatronun ilk ve tipik bir örneğidir.

2.Varoluşçuluk ve Absürt Tiyatro Açısından Samuel Beckett'in *Godot'yu Beklerken* Tiyatrosu ve Eserdeki Varoluşsal Göstergeler

2.1. Varoluşçuluk ve Absürt Tiyatro Açısından Samuel Beckett'in *Godot'yu Beklerken* Tiyatrosu

Orijinal adı *Waiting for Godot* olan *Godot'yu Beklerken*, 1952 yılında, ilk kez Fransızca olarak yazılmış ve 1953'de Paris'te sahnelenmiştir. Samuel Beckett'in absürt tiyatro türündeki bu eseri, absürt tiyatronun temelini atmıştır.

Eser, ilk sahnelendiğinde bazı kişilere saçma geldiği için hemen benimsenmemiştir. Ancak oyun, kitap olarak başka dillere çevrildikten sonra adından gittikçe söz ettirmeyi başarmış ve insanların ilgisini çekmiştir.

Absürt tiyatronun bir özelliği olarak bu oyunda da belirli bir mekân ve zaman kavramı yoktur. Mekâna dair tek verilen "kır yolu ve ağaç" ibaresidir. Oyundaki zaman iki günü kapsar; ama bu iki günün hangi zaman diliminde, hangi dönemde geçtiği de muğlaktır.

Eserde olay örgüsüne sıkı sıkıya bağlılık yoktur; yine absürt tiyatronun tipik bir özelliği olarak olaydan çok düşünceler ön plandadır. Bu düşünceler, saçma sayılabilecek bir düzlemde ve olaylarla seyirciye/okuyucuya aktarılır. Bu bağlamda *Godot'yu "Beklerken"*'in, absürt tiyatro ile tanışmamış kitle için ilk etapta yadırganması gayet doğaldır. Ancak zaman içerisinde, eserin salt saçmalaktan ibaret olmayıp içerisinde pek çok gönderme ve felsefi düşünce barındırdığı anlaşılınca eser anlamlı bir hâle gelir. Öyle ki *Godot'yu Beklerken*'e atıfta bulunan birçok tiyatro oyunu kaleme alınmıştır. Beckett, kendi devrinden sonraki sanatçıları etkilemiş, Miodrag Bulatovic (*Godot Geldi*), Cahit Atay (*Godot'yu Beklemezken*) gibi *Godot'yu Beklerken*'i yeniden yazan sanatçıların her biri *Godot'yu* kendilerince yorumlamıştır. Metinlerarası bağlamda, kendisine göndermede bulunan "gönderilen metin"⁴ler değer verilen, evrensel nitelikler taşıyan, genel anlamda kabul görmüş metinlerdir.

Absürt tiyatrolarda olduğu gibi *Godot'yu Beklerken*'de de karakterlerin kişilik tahlillerine geniş bir yer verilmez. Karakterlerin sadece belirli yönleri üzerinde durularak onların ruh hâlleri ve kişilikleri hakkındaki çıkarımın eseri alımlayanlar tarafından yapılması beklenir. Şengül Kocaman'a göre, "Beckett, evrene kendi istemleri dışında fırlatılmış insanın önemsizliğinin, engelleyemediği ölüm karşısındaki güçsüzlüğünün ancak yüzeysel ayrıntılardan sıyrılarak anlatılacağına inanır. Çünkü Beckett, oyun kişilerinin günlük yaşantılarındaki yüzeysel sorunlarını değil, varoluş serüvenlerini sergiler" (Kocaman, 2017: 433).

Beckett, oyunun iki ana kahramanı olarak Vladimir ve Estragon (Birbirlerine Didi ve Gogo da derler)'ü böyle bir profilde çizmiştir. Onlar oyun boyunca varoluşlarını sorgulayan, bir yandan da tüm insanlığı temsil eden birer anti-kahramandır. Vladimir ve Estragon, çağımız insanının iletişimsizliğinin, yabancılaşmasının ve varoluş mücadelesinin birer sembolüdür. Onların özelinde eserde, varoluşsal felsefenin birçok açılımı vardır. Eser, Vladimir ve Estragon'un oyun boyunca *Godot* adlı bir varlığı beklemeleri üzerine kuruludur. *Godot*, varlığının ne olduğu tam olarak bilinmeyen soyut bir kavramdır. Onun neye benzediğini veya kim olduğunu -daha doğrusu insan olup olmadığını- Vladimir ve Estragon dâhil kimse bilemez. Zira *Godot* bir semboldür. Her toplum *Godot*'u kendi sosyo-politik durumuna göre farklı yorumlayabilir. Her toplumun bireyleri arasında da bu yorum farklı farklı olabilir. Kimine göre *Godot*, bir Tanrı'dır, kimine göre bir melek, kimine göre devrim, kimine göre çok güçlü bir insan... Aslında birey ve toplumlar kurtarıcı olarak neyi görüyorlarsa, *Godot* onun metaforudur. *Godot*'u beklemek eylemi bu yüzden evrensel bir nitelik taşır.

Godot'u sadece Vladimir ve Estragon beklemeyiz; varoluşlarını kendileri dışında bir şeye bağlamış herkes bekler. Oyunda mizah aracılığı ile aslında tüm bu kişiler iğnelenir. Gülme ögesi (humour) kullanılarak eleştiri daha etkin bir hâle getirilir. Oyunun sonunda insanların kafası karışır ve kendi varlıklarını sorgulama gereği duyarlar. Vladimir ve Estragon'un çektiği varoluşsal sancılar, hem modern insanın sıkıntılarını ayna gibi yansıtır hem de eserin sonunda kişinin kendi durumunu gözden geçirmesine olanak sağlar.

Eserin yazıldığı dönem, varoluşçuluğun görünür hâle geldiği 2. Dünya Savaşı sonrasıdır. Dolayısıyla o dönem insanının geleceğe dair umutsuzluğu, yaşamın anlamını yitirmişliği esere doğrudan yansımıştır. Savaş olgusunun her şeyi silip atabildiği bir dünyada insanların çoğu, artık yapacak bir şeyleri olmadığını düşünürler, Vladimir ve Estragon gibi. Vladimir ve Estragon nedenini kaybetmiş iki insandır.

⁴ Metinlerarası ilişkilerde, önceki metinden türeyen her metin gönderen, kendisinden türeme yapılan metin ise gönderilen metindir. Bu konu ile ilgili detaylı bilgi için: Aktulum,, K., (2014). *Metinlerarası İlişkiler*, Ankara: Kanguru Yayınları.

Vladimir ve Estragon'u hayata bağlayan tek şey; yani yaşamlarının tek amacı Godot'yu beklemektir. Godot'nun kim olduğuyla pek ilgilenmezler; yalnızca onun bir kurtarıcı olduğuna inanırlar. Godot onları neyden kurtaracaktır? Aslında bunun cevabını onlar da bilmez, daha doğrusu bu soru üzerine fazla düşünmezler. Çünkü düşünmek onlar için zahmetli bir iştir. Her ne kadar beklemekten sıkılsalar da beklemek, düşünmekten çok daha kolaydır ve alışıkları her günkü rutin akışın bir parçasıdır.

Vladimir ve Estragon toplumdan kopukturlar, belki de topluma uygun olmadıkları için toplum tarafından dışlanmışlardır. Üzerlerinde doğru düzgün kıyafetleri yoktur. Karınları açtır. Temel ihtiyaçlarını bile karşılayamazken aslında varoluşları üzerine düşünmelerini beklemek saçma, bir bakıma absürttür. Ancak onların temel problemi acınacak hâlde sefil olmaları değil; bu durumdan kurtulmak için hiçbir eylemde bulunmamalarıdır. İşte onların bu "apati" hâli onları gülünç duruma düşürür. Onların varoluşsal düzlemde yaptıkları tek seçim, Godot'larını beklemektir.

Vladimir, Estragon'a göre daha zekidir ve geçmişte yaşananları sürekli Estragon'a hatırlatır. Estragon çabuk unuttur, bunaldıka uykuya sığınır. Onlara göre yaşadıkları yer "Bokistan"dır. Hayatlarından memnun değillerdir. Estragon'a göre, hayatı "kepaze"dir. Beklemek dışında hiçbir şey yapmadıkları için sürekli canları sıkılır. Varoluşçu filozof Soren Kierkegaard'a göre can sıkıntısı bütün kötülüklerin kaynağıdır, insanı eyleme iten bir duygudur.

Sıklamak bütün kötülüklerin anasıdır. Öylesine sakın ve durağan olan sıkıntının böyle harekete geçirici bir güce sahip olması şaşılacak şey. Sıklmanın yarattığı etki bütünüyle sihirli bir şeydir, ne var ki çekiciliğin değil iticiliğin getirdiği bir etki. Sıklmanın ne denli tahripkar olduğu çocuklarda da herkes tarafından gözlemlenir. Çocuklar eğlendikleri sürece daima usludurlar. Bunun doğruluğu su götürmez: çünkü bazen oynarken bile yaramazlık yaparlarsa, bunun sebebi artık sıklmaya başlamış olmalarıdır. Sıkıntı, başka bir biçimde olsa da, artık devreye girmiştir (Kierkegaard, 2000: 54).

Oyunda Vladimir ve Estragon da can sıkıntılarını gidermek için kendilerine oyunlar icat ederler. Bunlar birbirlerine hakaret etmek, küfürler sıralamak, atlayıp zıplamak ve kültür-fizik hareketleri yapmaktan ibarettir. Eğlenirken zamanın hızlı geçtiğini düşünürler, zaten istekleri de budur. Ancak bu eylemlerin hiçbiri varoluşsal anlamda kayda değer olmadığından, eninde sonunda can sıkıntısının esiri olurlar. Can sıkıntılarını hat safhaya ulaştığında ise intihar etmeyi düşünürler. Onları intihardan alıkoyan ise Godot'u belediklerini hatırlamaktır. Beklemenin sonucunu değil, beklemenin kendisini sevmektedirler aslında; yolun sonunu değil yolda olmayı sevmek gibi. Öylece durur ve beklerler.

Estragon ile Vladimir arasında beklemekle ilgili şöyle bir diyalog geçer: "-İnsan biliyorsa eğer - Sabretmekten yılmaz. -Ne beklemek gerektiğini biliyorsa -Endişeye mahal yoktur. Sadece bekler. -Artık alıştığımız gibi" (Beckett, 2000: 48). Bu diyalog, onların, kendilerini beklemek konusunda telkin ettiklerini gösterir. Aslında yaptıkları şeyin saçma olduğunu onlar da bilir. Estragon bu durumu şöyle dile getirir: "Hiçbir şey olmuyor, ne gelen var ne giden, berbat bir şey bu!" (Beckett, 2000: 53). Birinci perdenin sonunda Vladimir, Estragon'a "Düşünme, düşünmenin aleml yok artık" der. Estragon'un "Artık değmez" demesi üzerine Vladimir, "Doğru, artık değmez." diyerek karşılık verir. Estragon, "Eee, gidelim mi?" diye sorduğunda Vladimir, "Evet, gidelim." der, "fakat kıvıdamazlar" (Beckett, 2000: 70).

Vladimir ve Estragon, gitmek düşüncelerini oyun boyunca bir türlü harekete geçiremezler. Onların eylemsizliği Burcu Yasemin Çavuş'a göre, bir "apati" (isteksizlikle gelen edimsizlik) durumudur (Çavuş, 2005: 137). Oyun boyunca hep hareketsiz, kararsız, isteksiz kalırlar. Peki ama eyleme dönüşmeyen düşünceler insanı ne kadar var edebilir? Bu konuyla ilgili olarak Tahir M. Ceylan şöyle söyler:

Varlığa eşlik eden temel unsur zorunluluk ve harekettir/değişimdir. Hareket ve değişimi birlikte görüyoruz, her hareketin küçük de olsa bir değişim yarattığını her değişimin de keza bir hareketten

kaynaklandığını biliyoruz. Maddenin olduğu yerde hareketsizliğin/ ya da değişmezliğin olduğu bir hâl tespit edilmiş değil şimdiye kadar. Dolayısıyla hareketi/ değişimi varlık ile daimi bir beraberlik içinde görüyoruz (Ceylan, 2018: 305).

Hareket ve eylem, varoluş felsefesinde oldukça önemlidir; varlığın zorunluluğudur. Harekete gerçek anlamını ilk olarak veren filozof Herakleitos'a göre, varlık hiçbir şey, oluş her şeydir (Ceylan, 2018: 569). Bu çarpıcı düşünce birçok filozofu etkilemiş, özellikle varoluş felsefesinde kendine önemli bir yer edinmiştir.

Vladimir ve Estragon'un eyleme dair tek yaptıkları, bekleme süreleri içerisinde bir şeylerle oyalanmaktır. Sürekli yapacak hiçbir şeyin olmamasından şikâyet ederler. "Sonra yeniden gün doğacak. Ne yapmalı, ne yapmalı?" (Beckett, 2000: 92) diye sorarlar. Onlar için günün doğuşu, bekleme süresini uzatan bir eziyettir. Kendilerini Heidegger'in tabiriyle "dünyaya fırlatılmış" ve zaman geçirmek zorunda olan iki varlık olarak görürler. Üstelik hiçbir şey yapmadıkları hâlde yorulurlar: "-Yapabileceğimiz bir şey yok. -Ama benim takatim tükendi!" (Beckett, 2000: 88). Heidegger'in "Dasein"ine göre, bu dünyada var olmanın temel niteliği, dünya ile alakadar olmadır. "Görevini yerine getirir, iş görür, işini tamamlar durumda, aynı zamanda inceleme durumunda, gözleyenin, karşılaştırmaları belirleyenin durumunda dünyada kalmak. Dünyada-var-olma'nın temel karakteri, *birşeyler-ile-uğraşma*'dır" (Ökten, 2006: 75). Vladimir ve Estragon bir şeylerle uğraşır; ancak bu, onların varoluşsal anlamda varlığını oluşturmaya yeterli değildir. Heidegger'in felsefesi açısından bakıldığında da, onların bu oyalanışı varoluşu engelleyen bir durumdur:

Kendimizin ve varoluşun anlamını unutmuş, telaşlı, günlük kaygıların içinde kaybolmuş haldeyizdir. Günlük yaşamdaki, şu amacıma ulaşabilecek miyim, bu beklentim gerçekleşecek mi diye, geleceğe doğru beklenti içindeyizdir. (...) Beklentiler içinde yaşayıp giderken, varoluşumuzun anlamını düşünmeyiz. (...) Dünyada varoluşumuz, günlük yaşamımız, bir şeylerle uğraşarak, geçip giderken, zaten-her zaman bir rota, bir yol, Gang, bir iz izleriz. Bu yolu izi izleyiş, uğraşlarımızla meşgul, dalgın, kendi yolumuzda oluşumuz, yola koyulmuş oluşumuz, Umgang, bir tür kaybolmuşluk gibidir. Kaybolmuşluğumuz, yola koyulmuşluğumuzun anlamını bilmememizden kaynaklanıyor (Camcı, 2015: 175-188).

Varoluşun temel şartlarından olan, bireyin öz bilinçle ve kendi özgür iradesiyle karar vermesi ile ilgili olarak Vladimir ve Estragon, sürekli kararsızlık yaşarlar: "-Başlamaktır zor olan. -Her noktadan yola çıkılabilir. -Evet ama karar vermek gerekir" (Beckett, 2000: 81). Onların oyun boyunca bu tarz diyalogları, eyleme geçmek için birbirlerini yüreklendirmeye çalıştıklarını gösterir. Ancak bu konuda da istikrar gösteremez ve oldukları yerde mihlanmış gibi kalmaya devam ederler. Üstelik beklemek onlar için çoğu zaman sıkıcıdır. "Bekliyoruz. Sıkılıyoruz. Hayır itiraz etme, sıkıntıdan patlayacağız, inkâr edemeyiz bunu. Güzel. Peki. Bir değişiklik oluverince ne yapıyoruz? Fırsatı kaçıırıyoruz" (Beckett, 2000: 105).

Vladimir ve Estragon'da, Sartre'ın felsefesindeki gibi insanın manasız bir hayatta oluşunun izleri görülür. Bu durum da "saçma"yı yaratmaktadır. Bu durumla karşı karşıya gelen insan Sartre'a göre bir tikslenme, "bulantı" hâli yaşar. Sartre'a göre insan, bu durumu ancak, kendi kendisi yaratarak alt edebilir. "Özgürlüğün istençten daha derin kökleri vardır. Güdülere de, dürtülere de değer yükleyen benden başkası değildir. (...) İstence dayanan bir eylem durumu seçmekten başka şey değildir" (Murdoch, 1983:109-110). Bu yüzden insan, seçimleriyle kendine anlam kazandırmaya mecburdur. Ancak Vladimir ve Estragon, varlıklarını anlamlandıracak böyle bir çabadan yoksundurlar. Sartre bu düşüncelerini şöyle özetler: "İnsanı kurtuluşa götüren çizilmiş bir yol yoktur; her insan daima kendi yolunu sürekli kendisi çizmelidir. İnsan kendi yolunu çizmekte özgürdür; çizdiği yoldan, hiçbir mazeret olmaksızın sorumludur ve umut, tümüyle kendi içindedir" (Bakewell, 2017: 10).

Vladimir ve Estragon ne zaman gitmekle ilgili bir karar alacak olsalar, Godot'un geleceğini hatırlar ve bu karardan hızla vazgeçerler: “-Yok yok, buradan iyice uzaklara gidelim. -Gidemeyiz. -Neden? -Godot'yu beklemek için” (Beckett, 2000: 122). Beklemek, onlar için umudun tükenmemesi demektir. Çünkü Godot, yarın gelecektir. Camus'e göre, “absürd duvarlar karşısında, irrasyonel dünyada absürd hayatın farkına varan bilinç, yeni bir hayat arar. Bu arayış absürdün karşısında bir umut arayışıdır. Bu umut arayışı, içinde yaşadığımız dünyanın anahtarı olacak, bilincimizin irrasyonel gördüğü dünyaya bir anlam yükleyecek umuttur” (Gündoğan, 2018: 91).

Vladimir ve Estragon, bekleyişleri sırasında ara ara varoluşlarını sorgulamaya yeltenirler. Vladimir, dünyadaki diğer insanları düşünerek “Her koyun kendi bacağından asılır. Ve unutulur” (Beckett, 2000: 79) der. Onlar, herkesin kendi derdine düşmüş olduğunun farkındadır. Yine diğer insanlar hakkında, aralarında şu konuşma geçer: “-Hayatlarından bahsederler. -Yaşamış olmak onlara yetmez. -Bir de bahsetmeleri gerekir. -Ölmüş olmak onlara yetmez” (Beckett, 2000: 80). Bu diyalog, onların kendilerini diğer insanların dışında tuttuğunu gösterir. Çünkü onlar, diğerleri gibi varlıklarını hatta ölümlerini bile önemseyen insanlar değildir. Belki de bu yüzden topluma ayak uyduramamış ve yabancılaşmışlardır. Onların toplum içindeki kimliklerinin silik olması, isimlerinin sürekli yanlış telaffuz edilmesiyle de gösterilir. İsimlerinin bir önemi yoktur. Pozzo, onlara kim olduklarını sorduğunda, “İnsanız,” diye cevap verirler İnsan olduklarının bilincinde olsalar da kendilerini nasıl var edecekleri konusunda fikirleri yoktur. Vladimir'in ağzından aslında genel olarak tüm yaptıkları şöyledir:

Evet bu muazzam karışıklığın içinde açık seçik olan bir şey var: Godot'yu bekliyoruz. (...) Bütün bildiğim şu: saatler geçmek bilmez ve bu koşullarda bizi, vakit geçirmek için türlü türlü-nasıl desem-ilk bakışta makul gözüken, ama zamanla monotonluğa dönüşecek oyunlara başvurmaya zorlar. Böylece aklımızı kaybetmekten kurtulduğumuzu söyleyebilirsiniz (Beckett, 2000: 104-105).

Eserde Pozzo ve Lucky adında iki karakter daha vardır. Pozzo, Lucky'nin efendisidir. Onlar aracılığı ile kölelik sistemi eleştirilir. Pozzo, Lucky'i boynuna bağladığı iple dolaştırmakta ve ona eziyet etmektedir. Kendisi toprak sahibi olduğu için her şeyi yapmaya hakkı varmış gibi düşünür, Lucky'nin sırtına da biner. Bulunduğu yerdeki konumunu kaybedebileceği aklına gelmez, kibirli ve alaycıdır: “-Aklınca ne kadar iyi taşıdığını görünce onu hep bu görevde tutacağım. (...) Benim yerimde o olabilirdi, onun yerinde de ben. Ama, neylersiniz, böyle buyurmuş talih. Herkes kendi payına düşeni yaşar” (Beckett, 2000: 39).

Pozzo, Godot'un adını doğru telaffuz etmeyerek onun varlığı ile dalga geçer. Zira o, kendinden üstün bir varlıkla karşılaşmak istememektedir. Nitekim Vladimir ve Estragon ile ilk karşılaşmasında tanınmayınca sinirlenir. Çünkü Pozzo'nun varoluşu, başkaları üzerinde egemenlik kurmak üzerinedir. Gücünü ve ihtişamını herkesin bilmesini arzu eder. Kendi kudretini, Estragon ve Vladimir'e yiyecek vererek göstermek ister. Her ikisi de aç olmasına rağmen Vladimir bunu reddetse de, Estragon kabul ederek Pozzo'nun verdiği kemikleri yer. İkisinin de aç ve fakir olmaları onların, varoluşları üzerine düşünmeyi ve harekete geçmelerini engelleyen faktörlerdendir. Zira daha ilk basamaktaki ihtiyaçlarını bile karşılayamamaktadırlar. Bu yüzden de sürekli olarak birilerinin onları kurtarmasına ihtiyaç duyarlar.

Eserin ikinci kısmında efendi-köle diyalektiği ilk bölümdeki gibi katı değildir. Pozzo bir günde kör olmuş ve Lucky'e hatta Vladimir ile Estragon'a muhtaç hâlâ gelmiştir. Lucky ise hâlâ tamamen özgür değildir ve o da dilsiz olmuştur. Pozzo, Vladimir ve Estragon'dan yardım isteyince Vladimir, “her gün bize ihtiyaç duyan biri çıkmaz. (...) Hadi gidip, bir kere olsun acımasız kaderin bize sunduğu bu görevi hakkıyla yerine getirelim.” (Beckett, 2000: 103-104) diyerek heyecanlanır ve Pozzo'nun yerden kalkmasına yardımcı olurlar. Onlardan daha önce yardım isteyen kimse olmamıştır; bu da Vladimir ve Estragon'un

toplumda statülerinin olmadığını gösterir. Onların bu yardım etme eylemi bile, onlar için büyük bir eylemdir. Bir insana yardım ederek o kısacık an içinde de olsa var olabilmişlerdir.

Eserde, Godot'nun geleceğini haber veren bir de çocuk vardır. Godot'yu gördüğünü, hatta kardeşi ile birlikte onun hizmetinde çalışarak koyun ve keçi güttüklerini iddia eder. Yine çocuğun iddiasına göre Godot, kendisini hiç dövmez, ama kardeşini döver. Bu durum, adından bile çekinilen, hem hayranlık hem korku duyulan Godot'nun gaddarlık ihtimalinin yüzde elli olduğunu gösterir. Yani Godot, her hâliyle bir bilinmezdir. Aslında Godot'nun gerçekte kim olduğunun ne Vladimir ve Estragon ne de izleyici/ okuyucu için bir önemi vardır artık. Onun eserdeki işlevi, kurtarıcı metaforunu karşılamaktır.

Çocuk ikinci gün geldiğinde Vladimir ve Estragon'la karşılaştığını bile hatırlamaz. Onlar, bir çocuğun gözünde bile hatırda kalacak yönleri bulunmayan iki kişidir. Kendi aralarındaki konuşmaları bile genelde anlamsız ve bölük pörçüktür. Zaman zaman da konuşmayı yeni sökmüş bir çocuk veya dili yeni öğrenmiş bir yabancı gibi, gramer açısından yanlış konuşurlar. Onların dilleri ve kelimeleri bile adeta onların saçmalığını/ uyumsuzluğunu yansıtmaktadır.

Vladimir ve Estragon, düşünerek elde edebilecekleri gerçekleri, düşünmekten korktukları için keşfedemezler: Ellerinden beklemek dışında hiçbir şey gelmediğine inanırlar. Çünkü onlar için çaresiz olduklarına inanmak, harekete geçmekten daha kolaydır. Bu çaresizliklerini “Herkes değişir, biz değişemeyiz.” diyerek dile getirirler. Oysa hem Sartre hem Kierkegaard, insanın varoluşunu her an yeniden tanımlamasının, sorgulamasının ve yaratıyor olmasının ne kadar zor olduğunu bilseler de bunun mümkün olduğunu iddia eder. Kierkegaard'la birlikte, insanın kendi varlığını bir başkasının varlığı üzerinden anlamlandırma süreci sona ermiştir. İnsan kendi inanç sistemini kendisi yaratmalıdır. Dolayısıyla Godot'yu beklemek, bir kurtarıcıyı beklemek gibi saçmadır; çünkü Godot'nun gelmeyeceği baştan bellidir (Çavuş, 2005: 141).

Onların eli kolu bağlı bekleyişlerinin anlamsızlığı ve kasveti okuyucunun sabrını zorlar. Oyunun sonunda bu anlamsızlıktan sıkılan Vladimir ile Estragon da yeniden kendilerini asmayı düşünür. Fakat varlıklarını adadıkları o ihtimal umuduyla yine vazgeçerler Estragon'un “Ya Godot gelirse?” sorusu üzerine Vladimir, “Kurtuluruz.” (Beckett, 2000: 124) der. Onlara göre kurtuluş, ancak Godot'nun gelmesiyle olacaktır. Ancak sandıklarının aksine, eğer Godot denen sözde kurtarıcı gelirse onlar için artık hayatın hiçbir anlamı kalmayacaktır.

2.2. *Godot'yu Beklerken*'de Varoluşsal Göstergeler

Vladimir ve Estragon, kendi varoluşlarını tam olarak çözememiş ve bu çözümsüzlükten kaynaklı bir sıkıntı hâlinde, eylemlerinin amacı olmayan iki absürt karakterdir. Bu iki karakterden Vladimir'in şapkası ile Estragon'un ayakkabıları, eser boyunca, onların tüm bu varoluş sancıları ve apatik hâllerinin göstergeleri konumundadır. Şapka ve ayakkabıya birer nesne olmanın ötesinde pek çok derin anlam yüklenmiştir.

Vladimir'in düşünsel ve duygusal yanının ağır bastığını, arkadaşına göre daha zeki olduğunu söylemiştik. (İncil'i okumuştur, İncil'den hikâyeler anlatır.) Aralarındaki diyaloglarda Estragon daha safça sorular sorarken o, sorulara cevap bulan taraftır. Estragon'dan hem daha umutludur hem daha gururludur. (Pozzo'nun yemek ve para yardımı teklini Estragon kabul etmiş, o geri çevirmiştir.) Onun bu bilişsel tarafı, kafasındaki şapka ve sürekli şapkasıyla oynamasıyla sembolize edilir. Şapka, beyinin içinde olduğu kafada kullanılan bir aksesuardır; üstelik Vladimir'in şapkası ona küçüktür, kafasını sıkır

ve acıtır. Onun şapkasını çekiştirip durması, arada kafasından çıkartıp tekrar takarak kendisini rahatlaması, metaforik olarak, düşüncelerinin onu yordugunu gösterir. Şapkasını çıkardıkça rahatlar ancak. Bu, düşünmenin verdiği ağırlıktan düşünmeyerek kurtulmak gibidir. Geçmişini anımsamaya çalışır, bugünü anlamlandırmak ister, geleceğe dair umut etmeye çabalar. Hepsinin toplamı olarak varoluşunun özünü arar. Ancak tüm bunlar onu şapkası gibi rahatsız eder. Maalesef şapkası, bedenine tam değildir. Düşünceleri de ona uyumsuzdur; zira temeli yoktur. Temeli olmayan, havada savrulan düşünceler ise, varoluşu oluşturamadığı gibi, sahibine rahatsızlık vermekten öteye gidemez.

Estragon, insanın fiziksel ve ilkel yanını temsil eder; bunun metaforu da çizmeleridir. Sürekli çizmeleriyle oynar, onları bir giyer bir çıkar. Çizmelerinin içinde hiç rahat değildir. Dolayısıyla istediği hareket alanını bulamaz. Bulabilse her şeyi tecrübe edebilecek ve varoluşçulukta çok önemli olan “tecrübe etme” yoluyla varoluşunu gerçekleştirebilecek gibidir. Ancak çizmelerinin ona uygun olmaması yüzünden bulunduğu yere mahkûmdur. Onun bedeni ile uyuşmayan çizmeleri, insanı harekete geçmekte özgür bırakmayan koşulları sembolize eder. “Estragon tümseğe oturmuş çizmelerini çıkarmaya çalışmaktadır. İki eliyle birden çabalar; soluk soluğa kalmıştır. Bitkin, vazgeçer, soluk alıp tekrar başlar. Aynı süreç tekrarlanır” (Beckett, 2000: 9).

Vladimir şapkasında, Estragon ise çizmelerinde sürekli bir şeyler arar gibidir, sanki varoluşlarının esrarını bu şekilde çözeceklerdir:

-Bazen o son anın geldiğini hissedirim her şeye rağmen. O zaman iyice tuhaflaşırım. (Şapkasını çıkarır, içine bakar, elini içinde gezdirir, sallar, yeniden giyer.) Nasıl diyeyim? Hem ferahlarım hem de (doğru ifadeyi arar) ... korkuya kapılıyorum. (Tumturaklı.) KOR-KUYA! (Şapkasını tekrar çıkarıp içine bakar.) Komik! (Şapkasının tepesine sanki bir şeyler düşürmek için vurur, tekrar içine bakar, giyer.) Yapacak bir şey yok. (Estragon müthiş bir çabayla çizmesini çıkarır; içine bakar, elini içinde gezdirir, ters çevirir, sallar, yere bir şey düştü mü diye bakınır, hiçbir şey bulamaz, elini tekrar çizmesine sokar, gözleri donuktur.) (s. 11). Estragon çizmelerini, Vladimir de şapkasını incelemeye koyulur (Beckett, 2000: 46-47).

Oyunun ikinci perdesinde, Vladimir ve Estragon’un kendi şapka ve ayakkabılarından tesadüfen de olsa kurtulup başkalarınınkileri bulmaları da önemlidir. Önce Estragon, kendi çizmesini -ayağını vurduğu için- bıraktığı yerde bulamaz. Birisi gelip onunkileri alıp kendininkileri bırakmıştır. Estragon niye diye sorduğunda Vladimir, “Kendininkiler ayağına olmuyordu. Onun için seninkileri aldı. Sana küçüktü, ona değil.” (Beckett, 2000: 87) diye cevap verir. Bu durum, aynı zamanda hayatın düzeninin gerçeğidir. Fakat yine Estragon’un bilinçli bir edimiyle değil, tesadüf eseri Estragon’un işine yaramıştır. Vladimir, Estragon’dan yeni çizmeleri denemesini ister. Estragon, bunun faydasının olup olmayacağını sorar. Vladimir, “Vakit geçer. İnan bana, meşgale olur.” diye karşılık verir: “-O kadar da kötü sayılmaz, değil mi Didi, ikimizin ilişkisi? -Evet, evet. Hadi önce sol tekini deneyelim. -Daima bir şey buluruz, değil mi Didi? Bize varolduğumuz izlenimini verecek?” (Beckett, 2000: 89). Gerçekten de çizme ve şapka ile oyalanmak, onların varoluşsal gerçekliklerine en yakın oldukları anlardır. Çünkü şapka ve çizmeler, düşünmeye ve eyleme en yakın oldukları zamanın göstergeleridir. Ne var ki yeni çizmesi de Estragon’a tam uymaz, büyük gelir. Kaldı ki kendisine ait olmayan bir araçla eyleme geçmesi varoluşsal anlamda mümkün değildir.

Vladimir’in kendisini rahatsız eden şapkasından kurtulması, Lucky’nin kendi şapkasını yere düşürüp orada unuttuğunu fark etmesiyle olur. Yani şapkasını değiştirmek için de bir çaba göstermemiş, şapka onun ayağına gelmiştir. Bu duruma da oldukça sevinir. Vladimir’in o ana dek şapkasıyla ilgili verdiği tek mücadele, sıkın şapkayı arada kafasından çıkarıp rahatlamaktan ibaret olmuştur. Ancak onu kökten değiştirecek bir arayış ve çaba içerisinde bulunmamıştır. Dolayısıyla başkasının şapkasını hazır bulup

takması, varoluşsal anlamda anlamlı değildir. Şapkanın, bilinci ve insanın düşünsel yanını temsil ettiğini söylemiştik. Başkasının şapkasını -yani düşüncelerini- üretmeden, aynen giyinen insanlar kendi varoluşlarını gerçekleştiremezler. Varoluş felsefesinde insanın kendi bilinci ve kendi aklıyla özgürce karar verip kararlarının sonuçlarına katlanması önemli konulardır.

Heidegger'e göre bir aletin işlevi, "işleyişe izin verişte, bir aletin kullanımının olanağı olarak işleyişin kendisinin, işlevselliğinin, bir aletin oyuna dâhil olduğu, mevcudiyete geldiği, bu anlamda bir mevcudiyete dâhil olduğu bir deneyim söz konusu" (Camcı, 2015: 199) olduğunda ortaya çıkar. "Dünyada oluşun, *zaten* varlığı anlayış oluşu, bizim gündelik amaçlarımızı gerçekleştirmek için yöneldiğimiz aletlerin dolayısıyla anlamlı olur (Camcı, 2015: 212). Ancak Vladimir ve Estragon'un üzerindeki "alet"ler oyuna varoluşsal dolayımında dâhil olamazlar ve anlamlı bir mevcudiyete gelemezler. Herhangi bir amacı gerçekleştirmek bir yana, varlıklarıyla Vladimir ve Estragon'a sıkıntı verirler. Vladimir ve Estragon ise şapka ve ayakkabı objelerine gündelik amaçları doğrultusunda yönelmezler. Aslında objeleriyle yeterince ve bilinçli bir şekilde temaşa edebilseler "Dasein" konumuna geçebileceklerdir.

Şapka ve ayakkabı, göstergesel olarak bütün hâlinde ele alındığında, düşünce ve eylemin uyumsuzluğunun absürdü meydana getirdiği görülür. Vladimir'de olan şapka (düşünce) Estragon'da, Estragon'da olan çizme (eylem) de Vladimir'de yoktur. Onlardaki bu yoksunluk ise uyumsuz, hatta saçma olarak yansır. Şapka ve çizme, yani "bilme" ve "tecrübe etme" bir araya gelemediği için varoluşlarını gerçekleştiremezler. Bu durum varoluşsal düzlemde tersten okunduğunda, Vladimir ve Estragon'un şapka ve ayakkabı göstergeleri, aksiyona bilinç yüklü olması gerektiğini anlatır. Buna göre düşünsel taraf harekete geçmeli, hareket (aksiyon) ise, bilinçten yoksun olmamalıdır.

Sonuç

Yukarıda detaylı biçimde incelenen *Godot'yu Beklerken* oyununun, varoluşçuluk felsefesi açısından anlam yüklü olduğu görülmüştür. Godot'nun sadece Godot adlı biri olmadığı açıktır. Eser, okuyuculara/izleyicilere kendi Godot'larını ve ona olan inançlarını, Godot'yu bulmak için bir eylemde bulunup bulunmadıklarını, hatta yaşamlarındaki anlamın Godot'tan ibaret olup olmadığını sorgular. Bu tür eserlere uygulanan gösterge çözümlemeleri, edebiyatın ve tiyatronun felsefe ile ne kadar yakın ilişkide olduğunu gösterir.

Varoluş felsefesi, sadece felsefecilerin değil, insanı konu edinen sanat dallarının da kendi perspektifleriyle ele aldığı bir alandır. Varoluşun, doğrudan bireyle ilgilenmesi onu her zaman cazip kılmış, özellikle modernizmle başlayan bireye yöneliş, postmodernizmle popülerliğini sürdürmüştür. Edebiyatın, malzemesi insan olan bir sanat olarak insanın hayattaki varlığı ve amacı ile ilgili konulara değinilmesi kaçınılmazdır. Yazarların bu konularda, çeşitli varoluşçu felsefecilerden etkilenerek kendilerine ait düşünceler geliştirdikleri de görülür. Her yazar bireyi, farklı bir varoluşçu pencereden bakarak ele alır. Bu sayede prensipte aynı felsefe etkisinde yazılsa da birbirinden farklı edebiyat verimleri ortaya çıkar.

Daha dar anlamda, tiyatronun varoluşçu felsefe ile alışverişi yeni bir tiyatro türünün doğmasına vesile olmuştur: "absürt tiyatro". Absürt tiyatro, insanın hayat karşısındaki uyumsuzluğunu, belirli olay örgüsü ve karakter tahlilleri olmadan işler. Absürt tiyatrodaki olaylardan çok düşünceler önemlidir. Yazarın amacı, düşünceleri etkili bir biçimde okuyucuya/ izleyiciye geçirmektir. Absürt tiyatro için yaşamda önemli olan, olaylardan ziyade olayların arkasındaki düşüncelerdir. Bu felsefeden hareketle absürt tiyatro, genellikle kafa karıştırıcıdır ve bunu bilerek yapar. İçindeki özün hemen ortaya çıkarılmasını istemez. Bu sebeple metaforik ve sembolik anlatımlara başvurur. Absürt tiyatro, güldürmenin

etkisinden özellikle kara mizah yapma yoluyla oldukça faydalanır. Hiciv yoluyla insanları hem güldürmeye hem düşünmeye teşvik eder. Bu bağlamda, absürt tiyatro eleştireldir. Bireyin varoluşsal yolculuğunda eksik ve eleştirilecek yönlerini ortaya çıkarmayı, oyunun sonunda ise insanları kendileriyle yüzleştirmeyi hedefler. Eserin sonunda kesin hükümler verilmez; alınacak mesajlar okuyucunun çıkarımına bırakılır.

Çalışmamızda varoluşçu felsefe ve absürt tiyatro ekseninde ele alınan *Godot'yu Beklerken* adlı tiyatro eserinde, absürt tiyatronun yukarıda bahsedilen tipik özellikleri ve bunların varoluşçu felsefe ile ilişkileri tespit edilmiş ve ortaya konmuştur. *Godot'yu Beklerken*, hem konusu hem konuları işleyiş şekliyle bir varoluşçu, absürt tiyatrodur. Olaylardan çok düşüncelerin önemli olduğu, ucu açık şekilde bitirilmesinde görülür. Oyun "Godot diye bir kurtarıcıyı beklemek insanın varoluşuna nasıl yansır?" sorusunu çarpıcı bir biçimde bizi düşündürür. Bunu yaparken şapka, çizme gibi nesnelere dönüştürerek göstergeleştirir. Bu göstergeler çözümlendiğinde onların birer varoluş felsefesi nesnesi olduğu görülmüştür.

Kaynakça

- Aydemir, B., (2003). Absürd Tiyatro ve Yapısal Özellikleri. *Sanat Dergisi*, 4, 11-29.
- Bakewell, S., (2017). *Varoluşçular Kahvesi*, (Çev. Emre Gözgülü). İstanbul: Domingo.
- Beckett, S. (2000). *Godot'yu Beklerken* (Çev. Uğur Ün ve Tarık Günerseli). İstanbul: Kabcacı.
- Bergson H., (2017). *Gülme Komiğin Anlamı Üzerine Deneme* (Çev. Mustafa Şekip Tunç). İstanbul: Dergâh.
- Boyacıoğlu, F., (2004). Geleneksel Tiyatro ve Uyumsuzluk Tiyatrosu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 205-219.
- Camcı, C., (2015). *Heidegger'de Zaman ve Varoluş*. Ankara: Bibliotech.
- Ceylan, T. M., (2018). *Yokluk*. İstanbul: E Yayınları.
- Colette, J., (2017). *Varoluşçuluk* (Çev. Işık Ergüden). Ankara: Dost Kitabevi.
- Çavuş, B. Y., (2005). *Yapmamayı Tercih Ederim' Godot'u Beklerken ve Bartleby'de Varoluş Endişesinin Sonu: Apati*. *İstanbul Üniversitesi Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölüm Dergisi*, 7, 137-161.
- Foulquie, P., (1995). *Varoluşçuluk* (Çev. Yakup Şahan). İstanbul: İletişim.
- Gündoğan, A. G., (2018). *Albert Camus ve Başkaldırma Felsefesi*. İstanbul: Öteki.
- Gündoğdu, H., (2007). Varoluşçu Felsefelerdeki Bazı Ortak Özellikler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VII/1, 95-132.
- Gürsoy, K., (2014). *Varoluş ve Felsefe*. Ankara: Aktif Düşünce.
- İşpiroğlu, Z., (1996). *Uyumsuz Tiyatroda Gerçekçilik*. İstanbul: MitosBOYUT.
- Kierkegaard, S., (2000). *Kahkaha Benden Yana* (Çev. Nedim Çatlı). İstanbul: Ayrıntı.
- Kocaman, Ş., (2017). Beklenen ve Uğurlanan Godot'lar Üzerine Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışması: Samuel Beckett/ Godot'yu Beklerken, Ferhan Şensoy/ Güle Güle Godot. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16/1, 429-444.
- Korukçu, M. N., (2022). *Oyun Analizi*. İstanbul: Habitus.
- Murdoch, I., (1983). *Sartre'in Yazarlığı ve Felsefesi* (Çev. Selâhattin Hilav). İstanbul: Yazko Yayınları.
- Ökten, K. H., (2006). *Muallâkta Var Olmak*, İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Wartenberg, T. E., (2018). *Yeni Başlayanlar İçin Varoluşçuluk* (Çev. Nurdan Soysal). İstanbul: Say.

20. Postmodern unsurlar ışığında Yedinci Gün¹

Elif GÜN²

APA: Gün, E. (2024). Postmodern unsurlar ışığında Yedinci Gün. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 339-353. DOI: 10.29000/rumelide.1439633.

Öz

Çoğulculuk ilkesinden beslenen postmodern edebiyat, metinlerarasılık sayesinde söylemlerin şölenini okura izlettirenken aynı zamanda üstkurmaca tekniğiyle okura, elinde tuttuğu kitabın yazılma sürecini anlatır. Çeşitli metinlerin farklı tekniklerle diyaloguna yer veren postmodern anlatıların yazarı böylece okuruna bir oyun alanı hazırlar. Tüm olayları okurun huzuruna sunan klasik romanların aksine bir oyuna dönüşen bu yeni ve eğlencelik kurgu metinleri, karşısında bilinçli bir okuru arzular. İçerik, fantastik öğelerle zenginleştirilebildiği gibi tarihten de kurgunun kurallarınca faydalanılır. Bununla birlikte postmodern eserlerde derinde tüm insanlığı ilgilendiren evrensel bir tema olduğunu da belirtmek gerekir. Postmodern edebiyatın önde gelen yazarlarından olan İhsan Oktay Anar, *Yedinci Gün* eserinde tarihi ve fantastik unsurları çeşitli metinlerarası tekniklerle eserine yerleştirerek okuruna bir oyun alanı oluşturur. Bu oyunun başlıca kahramanı İhsan Sait olmakla birlikte olaylar silsilesi de İhsan Sait'in kendini bulma çabasına dairdir. Başta Yedi Uyurların rüyası olarak anlatılan bu anlatının, sona erdiğinde İhsan Sait'in okunma zamanı içinde yazdığını bir hikâye olduğu anlaşılır ve gerçek ile kurgu birbirine karışarak üstkurmamacanın örneği ortaya çıkmış olur. Bu yolla anlatı özelliğini kazanmış olan *Yedinci Gün* üzerine yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile kaleme alınmıştır. Çalışmanın temel amacı *Yedinci Gün*'ün postmodern anlatılara dâhil olup olmadığını araştırmaktır. Nihayetinde ele alınan eserin postmodern anlatıların özelliklerini açık bir şekilde sergilediği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İhsan Oktay Anar, Yedinci Gün, postmodernizm, postmodern roman, anlatı

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439633

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü / Dr., Kyrgyzstan-Turkey Manas University, School of Foreign Languages, Language Preparatory Department (Bişkek, Kırgızistan), elif_y.0003@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-9208-3338, **ROR ID:** https://ror.org/04frf8n21, **ISNI:** 0000 0004 0387 4627.

The Yedinci Gün in the light of postmodern elements³

Abstract

Feeding on the principle of pluralism, postmodern literature allows the reader to watch the feast of discourses through intertextuality, while at the same time telling the reader about the process of writing the book they are holding in their hands through the technique of metafiction. The author of postmodern narratives, featuring the dialogue of various texts with different techniques, prepares a playground for the reader. In contrast to classical novels that present all the events before the reader, these new and entertaining fiction texts, which turn into a game, desire a conscious reader. The content can be enriched with fantastic elements, and history also benefits from within the rules of fiction. Besides, it should be mentioned that in postmodern writings, there is a universal theme that concerns all humanity. Ihsan Oktay Anar, one of the leading writers of postmodern literature, creates a playground for his readers by placing historical and fantastic elements in his work *Yedinci Gün* through various intertextual techniques. The main protagonist of this play is Ihsan Sait, and the sequence of events is about Ihsan Sait's effort to find himself. At the end of this narrative, which is initially described as the dream of the Seven Sleepers, it is understood that it is a story composed by Ihsan Sait during the reading time, and reality and fiction are mixed, presenting an example of metafiction. Therefore, this study on *Yedinci Gün*, which has gained the feature of narration, is written with the content analysis technique, one of the qualitative research methods, and the aim is to analyze whether *Yedinci Gün* is included in postmodern narratives. Ultimately, it has been determined that the work discussed clearly exhibits the characteristics of postmodern narratives.

Keywords: Ihsan Oktay Anar, Yedinci Gün, postmodernism, postmodern novel, narrative

1. Giriş

Modernizmin ardından gelişen postmodernizmin sanat hayatında etkisini göstermesi uzun zaman almaz. Ecevit'e göre postmodern sanat, yansıtmacı, modern sanat anlayışlarının muğlak doğrularına bir başkaldırı mahiyeti taşır. Postmodern dönem sınırsız olanağa sahip, estetik tabuların olmadığı bir dönem olmakla birlikte *çoğulculuk*, postmodern edebiyatın temel estetik ilkesi olarak dikkat çeker (2001, s. 68-69). Çoğul bir yapıya sahip postmodern hayat, eserlere çoksesli yapısıyla yansır. Çoksesliliğin önemli yapı taşlarından biri ise söylemlerdir. Sağlık'a göre çoğulculukla yakından ilişkisi olan *söylemlerin* postmodern edebiyatta önemli bir yeri bulunur. Söylem, modadan eğitime, gelenek göreneklere, klişeleşmiş durumlara ve duygulara kadar yaşama dair pek çok öğeyi içinde barındırdığından dil bir sığınağa benzer (2017). Postmodern edebiyat bahsi geçen söylemleri bir uyum politikası içinde sergiler. Her bir unsur diğerinden üstün olmamakla birlikte aşağı da değildir. Bu

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 09.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439633

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sebeple postmodern eserlerde, Mihail Bakhtin'in *karnaval*⁴ sözcüğü ile özetlediği söylemlerin özgürlüğünden rahatlıkla söz edilebilir. Bu durum "her türlü sınırı ortadan kaldıran, bireysel özgürlüğü savunan (...) kural tanımayan, tanınmak yerine belirsizliği benimseyen" (Timur, 2017, s. 1) bir anlayıştan ileri gelir. Postmodernizm çoğulculukla bir aradalığı, popülerliği ve pek çok anlatıyı okuyucunun gözünde hoş görülebilir ve kabul edilebilir duruma getirir (Duymaz, 2009, s. 12).

Eserlerinde çoğulculuğu kullanan postmodernistler yazdıklarını roman, şiir gibi klasik türlerle adlandırmaktan uzak durup *anlatı* tabirini kullanırlar (Sağlık, 2017). Anlatılar okunmaktan çok izlenme, çeşitli dil şölenlerini ve çeşitli söylemleri sergileme özellikleriyle yazar merkezli olmaktan çok metin merkezli bir yapıdadır. Bu da yapıbozumuna uğrayan dilin eserlerde başlıca unsur hâlini almasından kaynaklanır.

Postmodernizmin öncelendiği çoğulculuğun *metinlerarasılık* ile yakından ilişkisi bulunur. Yalnızca insanları sergilemeyen anlatılar, metinlerin geniş dünyasına girerek çeşitli yöntemlerle açık bir şekilde paylaşımında bulunur ve metinlerarası bir diyalog kurar. Aktulum, metinlerarasılıkla esere, eserin dışında ayrışık unsurlar dâhil edilip yazımsal metnin tek anlamlılıktan uzaklaşarak çoksesliliğe geçtiğini belirtir (2000, s. 165).

Metinlerarasılık, postmodern romanda kurgunun dolgu malzemesi olarak kullanılır. Yazar ne yansıtmacı romanda olduğu gibi toplumsal yapıya ait durumları ne de modernist romanda olduğu gibi psikolojik çatışmaları anlatısının halkaları olarak görür. Postmodern yazar, *pastiş* yöntemiyle farklı alanlara ait metinlerin söylemlerini karmacı ve bütüncül bir anlayışla yazısına ekler; *gülünç dönüştürüm* yöntemiyle okuru eğlendirmek maksadıyla başka bir yazıyı alaya alarak yeniden kaleme alır; *parodi* yöntemiyle yine farklı bir yazıyı kendi metnine ana malzeme yapar (Sazyek, 2002). Aktulum, yöntemleri iki başlık altında ele alır. *Ortakbirliktelik İlişkileri* başlığı altında *alıntı ve gönderge*, *gizli alıntı – aşırma* ve *anıştırmaya*; *Türev İlişkileri* başlığı altında *yansılama*, *alaycı (gülünç) dönüştürüm* ve *öykünmeye* değinir (2000, s. 93-142). Postmodern metnin diğer metinlere dayalı zenginliğinden kaynaklı olarak Umberto Eco, çoksesli metinlere bakışını *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti* başlığı ile ölümsüzleştirir.

Postmodern eserlerde bahsi geçen çoğulculuk, metinlerarasılıkla zenginleştiği gibi *üstkurmaca* yöntemiyle de çerçeve içine alınır. Postmodernist roman, içindeki kurgunun kurmaca olduğunu güçlü bir şekilde vurgular. Özellikle belirttiği unsurlardan birisi ise eserdeki aksiyonel yapının kurgulanış düzleminin temeli olmasıdır. Bu durumda içeriğin işleniş kurgunun kuruluş sürecine koşul kılınır. Yazılma süreci aynı zamanda romanın ana konusu olur (Sazyek, 2002). Böylelikle kurmaca mı gerçek mi belli olmayan yazılar meydana gelir. Olay, zaman, mekân ve anlatıcı gibi geleneksel biçimlerin dışına çıkan bu kurgu *fantastik*, olağanüstü unsurları da bünyesinde taşır. Fantastik edebiyat, postmodern edebiyatın içinde varlığına yeni unsurlar katarak erir ve bütünleşir. Bu sebeple postmodern romanlar içinde fantastik öğeler kendini güçlü bir şekilde hissettirir (Somuncuoğlu Özot, 2009, s. 93-94). Çoğulcu bir anlayışla ve imgesel bir dille yeni biçim denemeleri yapan postmodernist roman, fantastiğin dışında parodileştirilen polisiye, tarih gibi tüketime yönelik konuları bir denge içerisinde işler (Güçlü Avcioğlu, 2015, s. 141).

Postmodernizmin tarihle olan ilişkisi geleneksel metinlerden farklılık arz eder. Tarihi anlatmada seçkin davranan ideal tarihin anlatıldığı geleneksel anlatının yerine tarihe kuşku ile bakan içinde sıradan insanların bulunduğu bir tarih anlayışı vardır (Kaya, 2018, s. 472). Böylece üst kültür disiplini olan tarih,

⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. (Bakhtin, 2001).

popüler unsurları da kapsayan geniş bir alan oluşturur. Ayrıca tarihçinin yazılarını belge ve kaynaklarla ispatlamasına gerek yoktur (Duymaz, 2009, s. 11).

Bahsi geçen unsurların dışında postmodernist eserlerin önde gelen özelliklerinden biri okuyucuya bir oyun alanı hazırlamasıdır. Metinlerarasılığın işlevi de farklı metinleri bir oyuna dâhil etmektir (Sazyek, 2002). Hayatı sorgulayan postmodern sanatçı, kavrayamadığı hayattan kaçarak ve sanatçı kimliğini kullanarak bir oyun kavramı meydana getirir. Postmodern metinlerde her şey karşıtıyla yer aldığından okur için muğlak bir zemin yaratır ve okurun doğruya ulaşmasını ister. Postmodernist sanatçının oluşturduğu bu oyunsu ortamda oyun içinde oyunlara yer vererek kurguya dikkat çeker (Kaya, 2018, s. 473).

Metnin bu denli değiştiği bir düzlemde okurun aynı kalması beklenemez. Umberto Eco, yeni okur hakkındaki fikirlerini şöyle ifade eder: “Dumas benim gibi, Rue des Fossoyeurs’ün nerede olduğunu araştıran bir okur beklemiyordu, hatta böyle bir okura kızgınlıkla bakardı: Joyce ise, Finnegans Wake ormanı potansiyel olarak sonsuz olmasına karşın, bir kez o ormana girdikten sonra oradan çıkmayacak, bununla birlikte her an ormandan çıkıp, öteki ormanları, kültür evreninin ve metinlerarası etkileşimin uçsuz bucaksız ormanını düşünebilecek bir okur istiyordu” (1995, s. 124). Böylece postmodern roman her okuyucuya hitap edebilme özelliği kazanır. Derin edebiyat bilgisi olmayan okuru yüzeysel hikâyelerle tatmin ederken oyuna dâhil olabilmeyi başarmış, farkındalığı yüksek okuru, kurgunun alt katmanlarına gizlice yerleştirilen asli temaları bulmaya teşvik eder. Bu temalar bir yöreyi, ülkeyi ilgilendirebildiği gibi evrensel içerik de taşıyabilir. Kimlik arayışı bunların önde gelenlerinden biridir.

Postmodern anlayışta kendini bulma uğraşı olarak ciddi bir kimlik sorgulamasından söz edilebilir. Postmodern insanın kimliğini sorgulaması, modernizmle beraber köle-birey olup toplumsallıktan uzaklaşan ve içine kapanan insanın gelenekle barışma misyonunu içerir. Ancak kısır sorgulama döngüsüyle insanı daha çok kendine döndürür (Uludağ, 2017, s. 14-15). Nihayetinde geçmişe bir itiraz, bir isyan niteliği taşıyan postmodernizm, mutlakiyeti sorgulayan bilinenlere karşı şüpheye düşüren bir felsefedir. Irkları, inançları, memleket mensubiyetini, kimliği kabul etmediği gibi sanat anlayışı içerisinde de hiçbir kural tanımaz. Romanda kuralları alaya alarak yeniden yazmayı dener. Önemli olanı önemsizleştiren bir anlayışa sahiptir (Timur, 2017, s. 8).

Türk edebiyatında postmodern romancı olarak ünlenen İhsan Oktay Anar’ın eseri *Yedinci Gün* genel hatlarıyla 1906-1930 yılları arasını konu alır. Eser, *Baba, Oğul, Hayâlet* olmak üzere üç bölümden oluşur. Abdülhamid dönemi sonlarında başlayıp 1908 devrimi ve sonrasını ele alan ilk bölümde, Abdülhamid’e dair bir tasvir, İttihatçılar ve sofular arasında geçen çekişmelerden sonra İhsan Sait’in aldığı bir mektup üzerine geleceğe gidecek bir zeplin yapma çabası ve bunu başarması anlatılmaktadır. Birinci Dünya Savaşı dönemini ele alan ikinci bölümde, insanoğlunun dünyaya gönderilmesinin yansıması olarak bir çiftçinin ateşçiye uyduktan sonra Tekvîn-hâne’deki bütün düzeni bozması ve oradakilerin birbirleriyle savaşması ele alınır. Bunun sonucunda da her ne kadar kurgu olsa da bir önceki yansıma olaya kıyasla gerçeğe daha yakın pek çok savaş sahnesi anlatılır ve Sarıkamış Harekatı’nı andıran olaylar resmedilir. 1934 yılını ele alan son bölümde ise Âdem ve Havva ile başlayıp Hitler’e kadar anlatılan tarihi meselelerden sonra İhsan Sait’in dün-bugün-yarın arasındaki gezintisi, sevgilisine ve insan-ı kâmile ulaşma çabası anlatılmaktadır.

2. Postmodernist Açıdan Yedinci Gün

2.1. Kutsal Metinlerin İzleri

İhsan Oktay Anar'ın postmodernist teknikleri uyguladığı eserin başlığı henüz metne odaklanmadan kitabın farklı bir dünyaya ait olduğunu hissettirir. İçinde derinlik taşıyan bu başlık, Tanrı'nın evreni altı günde yarattıktan sonra dinlendiği gün olan yedinci günü temsil eder. Tabi sadece temsil etmekle kalmaz, bu durum anlatının kendisine de yayılır. Kutsal metinlere göre nasıl ki Tanrı evreni altı günde yaratmışsa ve yedinci günü dinlenme günü olarak ayırmışsa, anlatının kahramanı İhsan Sait de bu kitabı altı günde yazdırır ve yedinci gün dinleneceğini şu sözlerle belirtir: "Kitabımı tam altı gün boyunca yazdırdı. Döjira'ya kavuşma vakti gelmişti. Nihayet altıncı günün gecesi saatler 12'yi vururken şöyle dedi: Artık yorulduğum ve yarın dinleneceğim, siz de öyle yapın" (Anar, 2012, s. 240). Böylelikle Tevrat'taki yaratılış hikâyesi taklit edilerek kurguya dâhil edilir (Bayraktar ve Gariper, 2018, s. 137).

2.2. Üstkurmaca/Çerçeve Anlatım Tekniğı

Anlatılarda kullanılan başlıca tekniklerden biri üstkurmacadır. "Özellikle altmışlılardan sonra *postmodern* tanımıyla bir şemsiye altında toplanmaya çalışılan edebiyatın ana kurgu eğilimidir *üstkurmaca*; edebiyatı *oyun* olarak gören bir anlayışın ürünüdür; özne-nesne, iç dünya-reel yaşam, kurmaca-gerçeklik karşıtlıklarının birbirine karıştığı ya da aynı anda yaşandığı çoğulcu (*pluralist*) ve eşzamanlı (*simultaneous*) bir gerçeklik anlayışını yansıtır" (Ecevit, 2001, s. 99). Okura metnin okunduğu anda yazıldığı hissini vererek esere açık yapıt özelliğini kazandırır. Böylece anlatı her okunduğunda tekrar tekrar yazılan bir metin hâline gelir.

İhsan Sait'e ait kitabın son cümlesine bakıldığında ilk olarak, farkında olmadan bu roman türünün ilk örneğini yazan Ahmet Mithat Efendi'nin *Müşahedat*'ında uyguladığı *eserin yazılma serüveni* hatırlanır. Eserde anlatının yazıldığını bildirdikten sonra son cümlenin "Artık yorulduğum ve yarın dinleneceğim, siz de öyle yapın" (Anar, 2012, s. 240) olduğuna vurgu yapılması, okuyucuya iç içe geçmiş bu karmaşık olayların aynı anda yaşanıp aynı anda yazıldığını hissettirir. Böylece yazarın kurgusu ve gerçek bir üst düzlemde yani postmodernizmin bir tekniğı olan üstkurmacada harmanlanır.

Eser, geniş çerçevede İhsan Sait'in hiç görmediği gelecekte yaşayan aşkı Döjira'yı bulma çabasını konu alırken bu çerçeve içerisinde yazarın eleştirel ve ironik bir dille yazdığı pek çok iç içe geçmiş olay geçer. Kitabın üç bölümünü oluşturan *Baba, Oğul, Hayâlet* isimleri de Hristiyanlığın *Baba-Oğul-Kutsal Ruh* birliğine işaret eder. Nasıl ki *Baba-Oğul-Kutsal Ruh* Hristiyanlığın bel kemiğini oluşturuyorsa bu üç bölüm de eserin birliğini, bütünlüğünü oluşturur.

Dolayısıyla eserde üstkurmacanın temelini, semavi dinlerdeki yaradılış ve zaman anlayışı meydana getirmektedir. Özellikle üç dinin temel öğretilerinin merkez alındığı *Yedinci Gün*'de *Tevrat*'ın Tekvin kitabında yer alan yaratılış, Hristiyanlıktaki Teslis ve *Kur'an-ı Kerim*'deki Kehf Suresi birleşerek eserin omurgasını oluşturmaktadır (Günay, 2015, s. 32).

Eser, her ne kadar gerçek izlenimi verse de çok katmanlıdır ve gerçek ile kurgu birbirine karışmıştır. Bir yandan Yedi Uyurlar'ın asıl rüyası olan bu hikâye: "Derken İhsan Sait, bayramlık ağzını açıp Yedi Uyurlar'a, onların asıl rüyası olan işte bu kitâbı yazdırmaya başladı" (Anar, 2012, s. 239) cümlesinden de anlaşılacağı üzere aslında, İhsan Sait'in Yedi Uyurlar'a yazdırdığı ve yazdırdığı anda yaşadığı kendi hikâyesidir.

2.3. Çoğulculuk/Çokseslilik/Uyum

“Roman, yaşamın çoksesliliğini yansıtabilecek bir türdür ve yazarının kendi kontrolünde olmayan seslerin de eserde yer almasına imkân tanır” (Ergeç, 2021, s. 349). Söylemlerin inşasından meydana gelir ve kendine özgü olan her söylem sayesinde çoksesli bir yapı sergiler. Bakhtin (2001, s. 13), söylemi somut, yaşayan bir varlık olarak ele alır. “Dilbilimin nesnesi olan dil kavramı somut kullanımları düzenleyen ilkelerden, bunların toplumsal, ideolojik işlevlerinden soyutlanarak oluşturulur. Bu dilin birimleri, sözcüklere, sese, sözdizimine vb. ilişkin, sonsuz sayıda tekrarı olanaklı olan, bu olanak yoluyla tanımlanan öğelerdir. Söylemin birimleri ise tek tek sözceler, yani dilin sunduğu öğelerin zaman ve mekan içinde, dilbilgisi kurallarına indirgenemeyecek toplumsal sınırlamalar altında, hem bireysel hem toplumsal amaçlar, bakış açıları, niyetler ve çıkarlar doğrultusunda biçimlendirilmesiyle gerçekleşen eylemlerdir.”

Söylemlerin yapı taşı olan sözce, Ergeç’e göre “ötekinin anlamasına ve yorumlamasına dayalıdır. Elbette konuşmanın başında sözcede ötekinin anlaması ve yorumlaması doğrudan mevcut değildir. Ancak konuşan kişi sözcesini ötekinin muhtemel tepkilerini hesaba katarak inşa eder” (2021, s. 348). Böylece tekdüzelikten uzak, birbiriyle iletişim hâlinde olan çoksesli bir yapı ortaya çıkar. Bakhtin, Dostoyevski’nin başarısını tam olarak da dilde ve çokseslilikte bulur. “Bakhtin, çoksesli romanın yaratıcısı olarak gördüğü Dostoyevski’nin romanlarını, yazardan bağımsız, meşru seslere ve eşit haklara sahip, özgür bir ortamda şekillenen karakterlerin oluşturduğunu dile getirir. Bu karakterlerin bilinçleri birbiriyle diyalojik ilişki kurar; ancak biri diğerinin sesine galip gelip ötekinin sesini bastırmaz. Birbirlerinin düşüncesini eritmezler” (Ergeç, 2021, s. 349).

Verilen bilgilerden yola çıkarak eserdeki bazı karakterlerin söylemleri ve söyleşimleri dikkate alındığında kendini bulduğu ya da kişiliğini inşa ettiği böylece de kendi sesini duyurduğu söylenebilir. Bunlardan biri Paşaoğlu’dur. Paşaoğlu, Aman Baba ile arasında geçen kumar oyununun ardından eski yaşamına çizgi çekerek kelime-işahadet getirir ve yönünü Allah’a döner. Ne var ki aklıyla benimsediği yeni ilmi gönlüyle tasdik edemez. Medrese kaçını bir molla tarafından silahla vurulup göğsünde taşıdığı *Kur’an-ı Kerim* sayesinde ölümden dönünce bir mucizenin şahidi olarak kalben iman eder. Fakat hem aklıyla hem kalbiyle tüm kâinatın Allah tarafından yaratıldığına inansa da yaptırmak istediği camiye fenni usule göre planlaması ilk görüşlerinden de uzaklaşmadığını gösterir. Sohbetleri boyunca Aman Baba’nın sözleri yönünde şekillenen düşünceleri, söylemlerin karşılıklı bir etkileşime sahip olduğu özelliğini desteklerken Paşaoğlu’nun kabul ettiği İslamiyet’i eski düşüncelerine göre şekillendirme çabası yani fenne uygun bir cami inşa etme amacı, olduğu gibi benimseyemeyen, kendine özgü sesini yükselten yönüne işaret eder. Böylece Paşaoğlu’nun sadece kabul edip inanan değil de kendine özgü söylemde ısrar eden yanı vurgulanır.

Söylemlere yönelik çoksesliliğe verilebilecek örneklerden bir diğeri kambur Beval’dır. Beval, köle olmasına rağmen kendi tutum ve davranışlarını geliştirerek sahibi İhsan Sait’in yardım istediği bir karaktere dönüşür. Başlarda verilen her emri düşünmeden yerine getiren Beval, cezaevine girip çıktıktan sonra büyük bir değişim geçirir ve tasavvufi bir hayat yaşamaya başlar. Böylece kendi yolunu bulur ve kendi sesini duyar. Önceleri her emri yerine getiren, akli melekelerini kullanmayan bir kulken sonraları içindeki gerçeği bulmuş bir kişiliğe dönüşür. “Kendisini ölümlle korkutan İhsan Sait’in tehditlerine önce boyun eğmiştir. Ancak sonra “öleceğini hissederek, hazırladığı mezar taşı’ simgesiyle ona meydan okur” (Günay, 2015, s. 16). Yani efendisine karşılık verebilecek potansiyele erişir. Eserde alelade biri gibi görünen Beval, önemsenmeyen bir unsurdan sesini duyuran bir karakter hâline dönüşür.

Örneklerde verildiği üzere Bakhtin'in karnaval sözcüğüyle açıkladığı söylemlerin diyalogu dışında postmodern eserlerde türlerin etkileşiminden de söz edilebilir. Anlatılarda metinlerarasılığın yardımıyla yan yana verilen farklı türlere ait parçalar çoğulculukla bağlantılıdır. *Yedinci Gün*'de yer alan beyitler, mektuplar, ezan sesi, ayetler ve her birinin birbiriyle olan etkileşimi yani söyleşimi, eserin içindeki çoksesliliği yansıtır. Öte yandan eserinin zengin dokusunu Anar'ın renkli üslubu da etkiler. Onu çağdaş olan diğer postmodern yazarlardan ayıran özellik klasik dönemi andıran üslubudur. Eski dilde dahi bulunmayan bazı kelimeleri kullanmasının amacı tamamen mizahidir (Tanyıldız, 2017, s. 92-93). Eserde çokseslilik, mizahi üslubun Osmanlıca ile birleşmesiyle zenginleşir.

Son olarak postmodern eserlerdeki tematik çoğulculuktan bahsetmek gerekir. Batı dünyasında akla, bilime, bilimsel değerlere imanın sarsılmaya başlamasıyla mimari, sanat, edebiyat gibi pek çok alanda hatta hayatta bir yenilik yapılır (Duymaz, 2009, s. 10-11) ve hayatın her alanında uygulanacak bir *uyum/denge* politikası işlenir. Bu da postmodern eserlerde ve dolayısıyla *Yedinci Gün*'de de temaların ya da içerikte kullanılan malzemelerin çoksesliliğini gözler önüne serer. Eserlerde görülecek olan eklektik yapıda, zıt olan şeylerin yan yana bir uyum, denge içinde var olabileceği durumu ortaya çıkar.

Çoğulculuğun getirdiği özgür ortamı ve bu ortamdaki unsurlar arasındaki uyumu Apaydın şöyle açıklar: “çoğulculuk, her düşünceye, inanışa, cinsiyete, kültüre eşit mesafede durmak; hiçbir hiyerarşik yaklaşımı kabul etmemektir. Postmodernizm, modernizmin ayrılıkları dışlayan, birleştirici yaklaşımına karşı, farklılıkları önemseyen, her türlü farklılığın toplumda kendini ifade etme özgürlüğünü savunan ve farklılıklara eşit mesafede duran toplumsal sistemleri destekleyen bir düşünce geliştirmiştir” (2008, s. 29). Ecevit'e göre ise postmodernizm tüm zıtlıkların bir arada olduğu bir yaşam biçimidir. Dolayısıyla postmodern eserlerde tüm zıtlıklar eşzamanlı olarak huzurlu bir birlikteliğe sahiptir (2001, s. 66, 73). Postmodern anlatıların başta gelen özelliklerinden biri olan “Çoğulculuk, çağdaş Türk romanında içerik düzleminde de yansıtılmaya çalışılmaktadır. Özellikle karşıtlıklar, aynı metin kurgusu içinde yan yana, hiyerarşik konumlandırmaya tabi tutulmadan yer alabilmektedir. Daha doğrusu postmodern anlatı, gerçekliği metinsel bir gerçeklik olarak anladığı için kolajlarla uyumsuzlukları, karşılaşması olanaksız şeyleri metne yerleştirebilmektedir. (...) postmodern romanda, artık yazar herhangi bir düşüncenin taraftarı değildir. Daha doğrusu, tek ana tema etrafında dönen roman anlayışı terk edilmiş; roman karşıtlıkların metin içi demokrasi gereği yan yana sergilediği bir içeriğe büründürülmüştür” (Apaydın, 2008, s. 32-33).

Yedinci Gün'ün dünyasında da pek çok zıtlığın ya da normalde yan yana bahsedilemeyen unsurların birlikteliği söz konusudur. Eserlerde dile özgü çoğulculuğun yani söylemlerin çoksesliliği dışında temalardaki unsurların da çoksesli yapısı açık bir şekilde görülür. “Romanda iyilik ve kötülük dışında hırs-tevekkül, rüyalar-gerçekler, bilim-metafizik gibi zıt kavramları bir arada kullanan bir yapı söz konusudur” (Bahtiyar, 2016, s. 50). İlk kısmındaki sofular ve İttihatçılar mutlak iyi veya kötü vasıflarına tabi tutulmaksızın eşit denilebilecek şekilde eleştiriye maruz kalırlar. Çeşitli olaylar dâhilinde gelen bu eleştiriler her ne kadar olumsuz yönde olsalar da herhangi biri diğerinden üstün değildir. Akşam ezanı ve gitar sesleri aynı paragrafın içerisinde sanki bir panoda yan yana çizilmiş iki nesne gibi durmaktadır. Yine yan yana çizilmiş iki resim de cami ve meyhanedir: “Câminin yanı sıra meyhâne de, yani Allâh'ın evi yanı sıra Şeytan'ın evi de herkese açıldı” (Anar, 2012, s. 37). Bu cümleden hareketle Allah'ın ve şeytanın aynı imla ile yazıldığı görülmekte bununla sanki Allah'ın yanına zıttı olarak aynı büyüklükte şeytan getirilmektedir. Bu durum Ecevit'in “Postmodern sayı tablosunda bir sayısı yer almaz, tablo iki ile başlar” (2001, s. 68) cümlesini akla getirir. Başka bir bölümde ise şeytanı küçük yaramaz bir çocuktan bıktırarak aciz duruma hatta yalvarır duruma düşürür. Yine gündüzleri mescit olarak kullanılan bir mekânın aslında bir kumarhane olması ve geceleri bu görevini devam ettirmesi, mescit ve

kumarhanenin aynı uyum içerisinde verildiğini göstermektedir: “Burada pot attıracağımız bir bitirim yeri yok mu?” diye sorunca adam, Paşaoğlu'nun kulağına eğilerek, “Tripo kapalı,” dedi. “Bitirimhâne gündüzleri mescid olarak kullanılıyor. Aman Baba şimdi bitirim yerinde mevlit okumakta. Çünkü bu gece Regâib Kandili. Az bekleyiniz. Mevlitten sonra dükkân açılacak” (Anar, 2012, s. 38). Aynı cümleden hareketle aynı mekânda hem mevlit okunabildiği hem de kumarın oynanabildiği görülür. Yazar önce “İşte bu zeki, akıl kumkuması adam, şarabını keyifle yudumlarken, daha dün bulduğu Arapça bir kitâbı okumaya başlamıştı” (Anar, 2012, s. 39) diyerek bahsedilen mühendise şarap içirerek *Kur'an-ı Kerim* okutturur, ardından da kitabından şarabın yasak olduğunu öğretmekle ona kelime-i şahadetle birlikte hatim indirtir. Böylece metinde gizli bir tövbe havası eser. Eserde imam olan Aman Baba'nın kumarhaneye dâhil olduğu görülür, çok saygı duyulan sofular metinde hırsız; mollalar katil olabilmektedir. Dolayısıyla dindarlarla kumarhanelerin, dindarlarla revü kızlarının aynı tablolarla yer alması postmodern eserlerdeki çoğulculuğa ve uyuma örnek olarak gösterilebilir.

2.4. Metinlerarası Unsurlar

Tabiatla olan ilişkilerinden dolayı romana bir yaratı, kendilerine de bir yaratıcı olarak bakan romantikler (Tural, 2014, s. 39) ile eserlerini gerçekçi bir gözle oluşturan realistler, kendilerinin her daim özgün yapıtlar oluşturduklarını düşünmüşlerdir. Bu sebeple kendilerinden önceki şair ve yazarlardan etkilenmediklerini, özgün eserler verdiklerini savunmuşlar ve eğer bir etki varsa bunu örtmeye çabalamışlardır. Berna Moran, yapısalcılıktan sonra bu durumun değiştiğini eserlerin kendinden önce yazılmış metinlerden etkilenmekten kurtulamadığını belirttikten sonra “çağımız postmodernist yazarları ise gerçekçilerin tersine, bu olguyu açığa vurmaya, görünür hale getirmeye çalışıyor ve romancıların kullanagelmekte oldukları taktikleri, kurgu mekanizmalarını, konvansiyonları kendi romanlarının konusu yapıyorlar” (2012, s. 101) demektedir. Türk edebiyatında bu vurguyu bilinçli bir şekilde yapan Orhan Pamuk, Oğuz Atay gibi yazarların arasında İhsan Oktay Anar da vardır. Postmodernist anlatılarda metinlerarasılıktan çeşitli şekillerde faydalanıldığı görülür. *Yedinci Gün*'de çeşitli tekniklerle metinlerarasılığa yer verilir.

Yazarın kendinden önce yazılmış bir metnin belirli bir bölümünü eserinde doğrudan kullanması *montaj* olarak adlandırılır. *Kur'an-ı Kerim*'den çeşitli ayetleri doğrudan alır ya da ayetlere *göndermelerde* bulunur. Mâide Suresi'nin 89 ve 90. ayetleri montaja bir örnek teşkil eder: “velmeysûru vel ensabû vel'ezzâmü ricsun min amelîş-şeytani fectenibuhü le'alleküm tüflihûn”⁵ (Anar, 2012, s. 40). “Efendimize inen Kitûp'ta dendiği gibi bunlar ne kötü alışverişlerdi” (Anar, 2012, s. 143) sözleri ise Âl-i İmrân Suresi'nin 187. ayetine bir göndermedir.

*Mevlid-i Şerif*ten doğrudan alınan aşağıdaki beyitler de yine montajın başka bir örneğini sunar:

“Ol irebiülevvel âyin nicesi on ikinci kice isneyin kicesi

Ol kice kim loğdu ol hâyriül bişer ânesi anda niler kördü niler dıdı

kordum ol habibin ânesi bi âcep nur kim küneş birvânesi berk urup çıhtı

ivimden nâgehân göklere dek nur ilen toldu cihan” (Anar, 2012, s. 124)⁶.

⁵ *Kur'an-ı Kerim*, Mâide Suresi 90. ayet için bkz. (URL-1).

⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. (Çelebi, 1999, s. 96).

Bunlar dışında Anar'ın oluşturduğu hayali bir anlatıcı olan Arabî Ânî'nin eseri *Târih-i Külhânî*'den doğrudan aldığı iki parça da bulunmaktadır. Bu parçalar İhsan Oktay Anar'ın Ârabî Ânî adına kendisinin yazdığı parçalar olsa da yazarın bilinçli bir şekilde metinlerarasılığa yer verdiğini ve bunu da okura göstermek istediğini kanıtlar.

Anlatılarda yazarların özellikle üzerinde durduğu bir diğer teknik ise *parodidir*. Bu teknikte kendinden önceki metinlere giden yazar, okuduğu bölümleri aynen almaz da bunları kendi kurgu dünyasında başkalaştırarak, dönüştürerek verir. *Yedinci Gün*'de parodinin bariz örneği Tekvîn-hâne'nin maliki, çiftçi, ateşçi ve diğer Tekvîn-hane çalışanlarının arasında geçen olayda görülmektedir. Olay, Tekvîn-hâne malikinin asi bir ruha sahip olan çiftçiye Tekvîn-hâne'sinde iş önermesiyle başlar. İş kabul eden çiftçi, Tekvîn-hâne'de muntazam bir çalışma düzeni görür ve kendisine halefi olacağını söyleyen Tekvîn-hane maliki tarafından bu düzeni, bundan böyle kendisinin koruyacağını öğrenir. Bütün çalışanlarını toplayan Tekvîn-hâne maliki onlara "Bu gördüğünüz çiftçi benim Tekvîn-hâne'deki hâlefimdir! Ve ona itâat edeceksiniz" (Anar, 2012, s. 164) der. Durumu herkes onaylar ancak ateşçi "O bir çiftçi ve onun işi toprakla, benim işim ise ateşle. Bu yüzden ben ondan üstünüm" (Anar, 2012, s. 164) diyerek ona karşı çıkar. Bunun üzerine Tekvîn-hâne maliki "Öyleyse git ateşine! Ve sana uyanlarla birlikte orada kal!" (Anar, 2012, s. 164) diyerek ateşçiyi dışladıktan sonra çiftçiye döner "Buradan artık sen mesûlsün. Var dilediğini yap. Ama şunu bil ki bu Tekvîn-hâne bir şirket değildir. Sadece benim mülkümdür. Dolayısıyla bir tek bana karşı mesûlsün" (Anar, 2012, s. 164) der. Birkaç zaman sonra da Tekvîn-hâne'ye ortak olması düşüncesiyle ateşçi, çiftçinin aklına girer, çiftçi ona inanır ve düzeni bozar. Bu olay, Bakara Suresi'nin 34. ayetinde bahsi geçen şeytanın Allah'ın katından kovulması olayının dönüştürülmüş hâlidir⁷. Allah, insanı yarattıktan sonra bütün melekleri karşısına alarak topraktan yaratılmış insana secde etmelerini ister ancak ateşten yaratılan şeytan kendini daha büyük görerek insana secde etmez ve Allah'a karşı gelir. Yine ateşçinin çiftçiyi kandırması, şeytanın insanı kandırması ve ona yasak meyveyi yedirmesiyle doğrudan bağlantılıdır. Şeytanın cennetten kovulması üzerine kendisinin ve kendisine uyanların cehenneme gideceği uyarısı, Tekvîn-hâne malikinin ateşçiyi ve ona uyanları ateşe göndermesiyle benzeşir. Çiftçinin Tekvîn-hâne'deki düzeni bozmasından sonra diğer işçiler dengesi bozulan teraziyi eşitlemek için kılınc, baltalı mızrak, tüfek gibi pek çok alet üretirler. Dengenin kurulamaması üzerine insanlar bu aletlerle birbirlerini öldürüp kefelere cesetleri koyarlar ancak denge bir türlü eski hâline getirilemez. Bu durum, Bakara Suresi 35. ayette bahsedildiği üzere Âdem ile Havva'nın cennetin biri dışında tüm meyve ve yiyecekleriyle ödüllendirilmesinin ardından yasak meyveyi yiyerek cennetteki bütün düzenlerinin alt üst olması (Kutsal Kitap Eski ve Yeni Antlaşma (Tevrat, Zebur, İncil), 2014, s. 3-4) gibi Tekvîn-hâne'de de düzenin bozulması, hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı anlamına gelir.

Eserde, Yedi Uyurlar efsanesinin de bir yansıması görülmektedir. İhsan Oktay Anar'ın eserinde doğrudan Yedi Uyurlar olarak bahsettiği ve İhsan Sait'in hikâyesini yazdırdığı bu kişilerden *kasketlinin*, çok eski zamanlarda İhsan Sait'in Ali İhsan için verdiği 20-34223 seri numaralı parayı çok sonraki zamanlarda İdris Âmil'e uzatmasıyla o paranın artık tedavülden kalktığını öğrenmesi meselesi hikâyenin taklidini doğrular. Efsaneye göre de üç yüz dokuz yıl uyuyan Yedi Uyurlar'dan Yemlihâ, uyandıktan sonra yemek almak için kasabaya indiğinde esnaf tarafından elindeki paranın artık geçerli olmadığını öğrenir (Pala, 2002, s. 44). Eserdeki bu yedi kişinin bir yemek yeme vaktinin İhsan Sait'in yolculuğunda senelerce süreye denk geldiğine bakılırsa Yedi Uyurlar'ın uyuduğu vaktin de yüzyıllara denk geldiği söylenebilir.

⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. (URL-2).

Bir başka parodi örneği İsa'nın çarmıha gerilmeden önce havarileriyle yediği son akşam yemeğinin dönüştürülmesiyle çerçevenin (Günay, 2015, s. 40). Buna göre İhsan Sait, zeplinle havalanmadan önce Alman askerlerine bir yemek sunar. İçkinin tesiriyle etkisiz hâle gelen askerleri klor gazıyla zehirler (Anar, 2012, s. 148). Bahsi geçen olay, Nazi Almanya'sı döneminde ve Adolf Hitler önderliğinde milyonlarca Yahudi'nin gazla öldürülmesi hadisesinden beslenir.

Eserde, Aman Baba ile Paşaoğlu arasında geçen oyunu kaybeden Paşaoğlu, Allah'ın varlığına, birliğine ve kâinatın yaratıcısı olduğuna inanarak yaşamına devam etmek zorunda kalır. Kumarda kaybeden Paşaoğlu'nun (ilahi) aşkta kazanmasıyla ““kumarda kaybeden aşkta kazanır” sözünün parodisi” (Akça, 2017, s. 190) yapılır.

Paşaoğlu ile ilgili dönüştürülen bir diğer olay ise kurşunun durdurulması hadisesidir. Paşaoğlu, kelimeşehadet getirdikten sonra Aman Baba tarafından bir *Kur'an-ı Kerim* ile ödüllendirilir. Aman Baba'nın yanından çıkan Paşaoğlu, bir molla tarafından silahla vurulur ancak kurşun *Kur'an-ı Kerim*'in içindeki kanlı el izinde durur. Paşaoğlu böylece biraz öncesi diliyle iman getirdiği yeni dine gönülden bağlanmış olur. Aynı zamanda *Kur'an-ı Kerim*'in içindeki bir sayfanın altında adı yazılı olan Abdullah bin Abi Serh ile kendisi arasındaki bağlantı kurulur. Abdullah bin Abi Serh, Fayda'ya göre vahiy kâtipleri arasında olmakla birlikte bir dönem dinden çıkmış ardından biat ederek af dilemiş ve affedilmiştir (URL-3). Paşaoğlu'nun da günahkâr yaşamının ardından İslamiyet'e dönmesi ile aralarındaki benzeşme okuyucunun dikkatine sunulur.

“Anlatıda Paşaoğlu üzerinden pozitivist felsefeye bağlı olarak fen bilimleri yoluyla Tanrının ispat edilmesi çabasının parodisi yapılır. Paşaoğlu, demirden minareleriyle inşa ettirdiği camide deneylerine devam etmiş, gizlice yakalatıp getirttiği şeyhlere elektrik vererek vahyin gelip gelmediğinin deneyini yapmıştır. Sonuçta bu, bir cinayetler zincirini hazırlamıştır. Metinlerarası bağlamda düşünüldüğünde camide gerçekleştirilen deney sahnesi, Mary Wolstonecraft Shelly'nin Frankenstein ya da Modern Prometheus'uyla metinlerarasılık taşır” (Bayraktar ve Gariper, 2018, s. 133). Bahsi geçen örneklerin dışında eserde pek çok gönderme, anıştırma, montaj ve metinlerarası unsur olduğunu belirtmek gerekir.

2.5. Fantastik/Masalsı Ögeler

“Modern sonrası edebiyatı, her şeyden önce Lyotard'ın “*postmodern durum*” diye nitelendirdiği *olağanüstü* bir toplumsal yaşamın edebiyatıdır” (Ecevit, 2001, s. 57). Batı dünyasında aklın vadettiği cennet fikrinin gerçekleşmemesi üzerine akla verilen değer azalır, pozitivism, materyalizm gibi akımlara duyulan iman sönmeye başlar. Bu durum eserlere düşen fantastik öğelerle sonuçlanır. Fantastik unsurların bir öge olarak postmodern edebiyatın içerisinde eridiği görülür. Öteden beri Batı etkisinde ilerleyen Türk edebiyatı da bu sonuçtan nasibini alır ve eserlerde fantastik öğelere yer verilir.

Bir teknik ustası olan İhsan Oktay Anar da *Yedinci Gün*'ünde fantastik öğelerden oldukça faydalanır. Eserin başında elinde şamdan ve sinek raketi, bir sineği yakalamaya çalışan padişah (II. Abdülhamid), Dersaadet maketi üzerinde sineğin farklı yerlere konması sebebiyle bir gezi yaparken sinek, maketteki bir saray üzerinde durur ve padişah bu sarayın penceresinden baktığında elinde sinek raketi ve şamdanıyla kendisini görür; Paşaoğlu olarak tanıtılan kahraman göğsüne bir kurşun yer ancak göğsünde bulunan *Kur'an-ı Kerim*'in son sayfasındaki Hz. Muhammed'e ait kanlı el izi bu kurşunu durdurur. Bir yandan İhsan Sait'in çadır tiyatrosunda sihirbazlık yaptığı söylenirken diğer yandan onun hapishanede yaptığı numaralar okuyucuya gerçekmiş gibi yansıtılır. Dolayısıyla bu örneklerde gerçek ve kurgunun üst düzlemde birleştiği görülür. Fantastik öğelerin belki en mühimi İhsan Sait uykudayken odasında

bulunan kasaya gelecekte gönderilen paket ve kendi el yazısıyla yazılıp kendi mührü ile mühürlenmiş mektuplardır. İhsan Sait, bu olaylardan sonra gelecekte yaşayan sevgilisi Döjira'yı arar, kendi yaptığı gemiyle uzaya, sonra da geleceğe gider. Eserin son bölümünde de medyum tarafından hayalet olarak gelecekte çağırılır ve geri gelir. Bahsi geçen unsurların hepsi hayali bir dünyaya aittir.

İhsan Sait'in hayatı çeşitli olağanüstülüklerle verilirken bir yandan da zaman dizgesi kırılır, dün-bugün-yarın iç içe geçer. Postmodernizm, Tolstoy, Dostoyevski, Kemal Tahir, Tarık Buğra gibi yazarlarda görülen dün-bugün-yarın zincirine bağlı olay dizimine özgürlük tanır. Eserde bunun bariz örneği İhsan Sait'in kendi yaptığı zeplinle geleceğe gidip orada bir süre yaşadıkdan sonra yaşadığı güne geri dönmesi hatta tekrar geçmişe gidip dün ve yarın arasında gezinti yapmasıdır. Buna sebep olan ise Prenses Döjira'nın gelecekte gelen mektubudur. Bu mektup da parçalanmış zamana bir örnektir: "Prenses Döjira, mektubu mâzide değil, âtide yazmıştı! Heyhât ki ne heyhât! İhsan Sait hayretler içinde kalmıştı. Şu anda ve zamanda, aşkını arz kürenin hiçbir yerinde bulamazdı. Cebinden saatini çıkarıp saniyesine baktı: İbre istikbâle doğru, âşığına kavuşmasına yetecek kadar süratli ilerlemiyordu. Oysa Döjira mâzide ya da bugünde değil, akrep ve yelkovanın ağır âheste ilerlediği gelecek zamandaydı" (Anar, 2012, s. 94). Yine onun bir hatasını düzeltmek maksadıyla tekrar gittiği geçmişte geçirdiği senelerce vakit, reelde bir yemek yeme vakti kadardır: "Onun senelerce yaşadığı bu süreyi, salonda bulunanlar sadece birkaç saat, o da sucuklu yumurta yiyerek yaşamışlardı" (Anar, 2012, s. 237). İçerisindeki olaylara dayanarak eserin kapsadığı tahmini süre 1906-1934 yılları arasını gösterse de karmakarışık olaylar, düşler, iç içe geçmiş hemen arkası arkasıya verilmiş farklı zamana ait hikâyelerle dün-bugün-yarın zinciri tamamen kırılır.

Eserin pek çok yerinde *evet*, *eyvah*, *hâşâ*, *hafazanallâh*, *neizübillâh*, *Allâh korusun* gibi ünlemler kullanılır, bazen de sorular sorulur: "Yiyip içip vur patlasın çal oynasın yaşamadığına göre adam onca parayı ne eylesindi ki?" (Anar, 2012, s. 49). Bunlar eserin içindeki kahramanlar tarafından değil de doğrudan yazar tarafından okuyucuya yönelik yazıldığından eserde bir masal, bir efsane atmosferi oluşur. Bu durumu sıkça kullandığı ikilemeler, yansımali sözcükler de destekler. Hatta postmodernist anlatılar öncesi yazılmış romanlarda karşılaşamayacak seslendirmelere yer verilir, mesela bir telsizin bütün cızırtıları eserde işitilir. Bu anlatım tarzı bir anlamda okuyucuya meddah hissi de verebilir. Çünkü eserlerinin hepsinde efsanelerden, masallardan, mitten çokça yararlanan İhsan Sait Oktay'ın üslubu bu anlatıların üslubuna yakındır. Üçüncü bölüm olan *Hayâlet*'in ilk birkaç sayfasına neredeyse bütün Batı tarihini yazabilmesi de onun bu masalsı anlatımıyla sağlanır. Efsanelerin, masalların etkisiyle olacak ki eserde falcılık da yer alır, medyumluk da. Bunun yanında fotoğraftan âşık olma motifi dahi eserin merkezine yerleştirilir. Bunlarla birlikte dönem olarak Osmanlı Devleti'nin son, Cumhuriyet rejiminin ise ilk dönemlerini ele aldığından bu dönemi daha iyi yansıtmaya amacıyla pek çok Osmanlıca-Arapça-Farsça kelimeye yer verilerek kurgu içerdiği döneme yaklaştırılır. Böylece İhsan Oktay Anar'ın hem üslubu hem de eserine yerleştirdiği motiflerle o dönemi canlı olarak yaşatmak istediği söylenebilir.

2.6. Kurgu/Gerçeklik-Tarih İlişkisi

Oğul adlı bölümün girişini oluşturan şeytana ilişkin parodinin hemen arkasından İhsan Oktay Anar'ın bütün romanlarında yer verdiği gibi tarihi olaylar seyredir. Birinci Dünya Savaşı dönemini ele alan yazar, Sarıkamış Harekâtı'nı eserinde kurgular. Salt bir gerçeklikten öte kurguda birleşen bu savaş sahneleri gerçek ve kurgu arasında kalan okuyucuyu düşündürmektedir. Ancak bu sahneler tarihi bir kurgudur. Tarihi eserlerde bir kişinin önderliği ve onun etrafında gelişen olaylar verilirken çoksesliliğin temsili *Yedinci Gün*'de bütün kişiler ve olaylar aynı hizada yer alır. Fakat eleştirinin de yerleştirildiği bu kurguda tarihi isimlerin Ahmet Cemal, İsmail Enver, Mehmet Talat, Faik Süleyman, Mehmet Ali olarak asıllarını andırır biçimde verilmesinden geri durulmaz. Bununla birlikte Mustafa Kemal Atatürk'ün

Çanakkale Savaşı'nda söylediği “Ben size taarruzu emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum. Biz ölünceye kadar geçecek zamanda yerimizi başka kuvvetler alabilir” cümlesinin yansıması olarak eserde “Bu kağınların öküzleri toplarımızı cepheye kadar çekmezse harbi kaybedebiliriz. Kazandığımız an, bu an olabilir. Bu yüzden size ölmenizi emrediyorum!” (Anar, 2012, s. 174) cümlesi, tarih ilişkisinin de metinlerarasılık sayesinde kurguya dâhil edildiğini gösterir. Eserin sonunda bahsi geçen savaş sahnelerinin İhsan Sait'in iç savaşının parçaları olduğu anlaşılır.

2.7. Oyun

“Kurmacanın ön plana çıktığı, metnin ana erek konumuna yükseldiği postmodern romanlarda “oyun” ele alınması gereken bir başka husustur; çünkü postmodern metinlerde aslında her şey oyundan ibarettir” (Somuncuoğlu Özot, 2009, s. 60). Kahramanların, olayların, zamanın, mekânın, metinlerin, gerçeğin ve kurgunun iç içe geçtiği bu eser, diğer postmodern anlatılarda olduğu gibi karşısında pasif bir okuyucu istememektedir. Belirli bir karakter çerçevesinde ve dün-bugün-yarın zincirinde yazılmış eski romanların aksine bu anlatılarda geleneksel bütün kurallar kırıldığından okur her istediği cevabı eserde bulamaz. Umberto Eco'nun *açık yapıt* olarak isimleştirdiği metinlerin bir örneği olan *Yedinci Gün* de her okuyucuya göre tekrar yazılan ve sonu olmayan bir eserdir. İçerisinde hem derinliklerde çözülmesi gereken bilmececi bulunmaktadırlar hem de pek çok yabancı dille yazılmış cümle okuyucuyu bu şifreleri çözmeye davet etmektedir. Yani yazar, okuruyla oyun oynamakta ya da ona bulmaca çözdürmek istemektedir. Bunu yaparken eğer denilebilirse oyun içinde oyun tekniğini kullanarak okuru eğlendirmektedir. Okuyucuyu meraklandırmak, onu eğlendirmek için verilmiş parçalarda şah, mat edilir, zarlar atılır. Bunların sonucunda da büyük paralar kazanılır ya da hak yoluna dönülür. Oynanan kumarla hak yoluna dönülmesi de yine uyum politikasının bir neticesidir. Yani okur, oyunun kurallarını çözebildiği sürece eserin bir parçası, hatta eserin yeni baştan yazanı olabilecektir. Dolayısıyla İhsan Oktay Anar, *Baba*, *Oğul* ve *Hayâlet* bölümleriyle İhsan Sait'in seyr u sülûğu ve kimlik arayışı üzerinden pek çok metinlerarası unsura ve şaşırtmacalara da yer vererek *Yedinci Gün*'ü okura bir oyun sahnesi olarak hazırlar ve sunar.

Oyunun merkezinde olan ve oyunun iskeletini inşa eden İhsan Sait'in uzun yolculuğunun sonunda bir karışıklık ile karşılaşılır. Çünkü kitabın ortalarına doğru oğlu olarak karşılaşılan Ali İhsan'ın eserin ilerleyen kısımlarında İhsan Sait'in kendisine benzer görüntüsü belirir:

“OĞLUN ÂLÎ İHSANI SAKIN TERK ETME

Suphanallah! Üstelik bu İhsan Sait'in kendi el yazısıydı. Allah'ın işine bak ki, zarfın üzerindeki mühür de ona âitti” (Anar, 2012, s. 84). Alıntıya göre notu yazanın İhsan Sait olduğu açıktır. Başka bir örnekte arkadaşlarıyla birlikte bir Rus çadırını basan İhsan Sait, herkes öldükten sonra çadıra girince çadırda tek başına kalmış bir Rus askeri olan Ali İhsan ile konuşur, aslında burada aynı kişinin zaman dilimi içerisinde kendisiyle konuşan İhsan Sait olduğu anlaşılır. “Baba, beni bir gün tanıyacaksın! Ben oğlun Âli İhsan!” (Anar, 2012, s. 81) diye seslenen İhsan Sait, aslında benliğinin bir parçası olan ancak unuttuğu iyi yönüdür (Akça, 2017, s. 196). Ali İhsan pek çok yerde İhsan Sait'in insan-ı kâmile ulaşma çabasını, seyr u sülûk yolculuğunu gösterirken İhsan Sait de sevgilisini aramaya ve zaman içerisinde dün ve yarın arasında gezmeye devam eder. Mektubuna göre Döjira, İhsan Sait'i yanağındaki yara izinden tanıyacaktır, eserin ikinci bölümünde yanağından yaralanan İhsan Sait'in eserin son bölümünde hiçbir yarasının olmaması asıl yaralanan kişinin önce Ali İhsan olduğunu gösterir. Yine son bölümde tarihe dönüp gururla yarasına kavuşan İhsan Sait'in aslında Ali İhsan olduğu anlaşılır. Eserin sonunda Yedi

Uyurlar olarak adlandırılan kişilere hikâyesini yazdırırken kendisinin Ali İhsan olarak harbe gittiğini söylemesi, asıl benliğine ulaşma, kendini bulma uğraşına ya da kimlik arayışına işaret eder.

Karşılaşılan bir başka İhsan Sait de İdris Amil Zula'dır. Ali İhsan her ne kadar İhsan Sait'in tasavvuf yolculuğunu okura hissettirse de bu görevi esas olarak Amil Zula üstlenmektedir. Zaten bu görevi ona üstlendiren de İhsan Sait'in kendisidir. Yedi Uyurlara onun geleceğini söyledikten sonra Amil Zula ve *kasketli* arasında şu diyalog geçer:

“kim o?”

“Ben” im”

“Buradakiler senin kim olduğunu sorarlarsa onlara ne diyeyim?”

“O'dur dersiniz... Zahmet olmazsa” (Anar, 2012, s. 237).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere İdris Amil Zula kendisini bir yandan İhsan Sait olarak hissettirir. Yine İdris Amil Zula'nın yazdığı eserin başlığı da İhsan Sait'i hatırlatmaktadır: “odasına kapandı ve BURUK AŞK adlı romanını yazmaya başladı” (Anar, 2012, s. 224).

İhsan Sait, bir parçası ya da “ulaşmaya çalıştığı kişi” (Bayraktar ve Gariper, 2018, s. 136) olan bu kimliğini yani İdris Amil Zula'yı Merkez-i Kâinât olarak gösterir: “Çünkü bu âliülâlâ zât, Kâbe'nin taştan değil, etten kemikten hâli. Evet! O, Kâinât'ın kiblesidir! Hey Allâhım! Kâinât yaratma fikri aklına nereden geldi! İşte! İdris Âmil sayesinde artık bir nebze tekamül şansım var” (Anar, 2012, s. 238). Ayrıca bu bölümde Amil Zula isminin Emile Zola ismine benzerliği de dikkat çekicidir. İhsan Sait, Ali İhsan isimlerine bakıldığında kendi ismine vurgu yapan İhsan Oktay Anar'ın kitabın yazılma süresinde tasvirini yaptığı İhsan Sait şekline bürünmesi, bu kimliklerin aslında kendi içinde var olduğu mu, onları daha iyi anlamak maksadıyla mı anlatının bir parçası hâline getirdiği gibi soruları akla getirir.

İhsan Sait kendi kimlik arayışına devam ederken kölesi Beval onu Zülkarneyn'e benzetir. Düşüncesinde haksız da değildir. Ölümsüzlüğün peşinde olan İhsan Sait'in Büyük İskender olması muhtemel görülen Zülkarneyn ile özellikle amacı uğruna ısrarla ve gerekirse acımazsızca devam etme gibi özellikleri benzeşir. Son bölümde ise bahsi geçen düşüncenin kesinleştiği görülür: “Böylece hayâletin ismini öğrenmiş bulunuyoruz: Zulkarneyn! Yani Çiftboynuz! Bu aynı zamanda İskender Zulkarneyn'in de ismiydi. Zâlimliği temsil eder” (Anar, 2012, s. 201). İki boynuzu olan Zülkaneyn'in pek çok eserde İskender ile olan bağlantısından ve benzerliğinden söz edilir (Pala, 2002, s. 249-250). Bu sebeple sonsuz hayat arayışındaki İhsan Sait'in ab-ı hayatı bulmayı amaç edinen Büyük İskender olduğuna vurgu yapıldığını da belirtmek gerekir.

Postmodernist anlatıların alt katmanına yerleştirilmiş olan kimlik arayışı, kimlik çatışması genellikle bir kargaşaya yol açar. Fakat Türk edebiyatında Tanzimat'tan bu yana Doğu-Batı arasında kalan, tam tercihini gerçekleştiremeyen ne Doğulu olarak kalabilen ne de Batılı olabilen insan tipi yani ikiye bölünmüş, parçalanmış kimlikler bu anlatıların derin katmanını oluşturan toplumsal meseleler, sadece biçimsel bir çalışma gibi görünen bu eserlere gerçeklik payı vermektedir.

3. Sonuç

Yedinci Gün üzerinde postmodern unsurların arayışını, etkilerini ve izlerini amaç edinen çalışmanın içeriğini yazarın okuru için oluşturduğu oyunun çözümleme denemesi oluşturur. Her okura göre yeniden kurgulanabilen ve yazılabilen özellikte olan postmodern eserler, çokseslilik ilkesine bağlı kalarak içinde bulunduğu tüm unsurları ki bunlara zıtlıklar dünyası da dâhil edilmelidir, bir denge içerisinde sunar. Çeşitli metinlerarası yöntemle, okunduğu anda yazılan yani üstkurmacayı eserin odak noktası hâline getiren anlatıların konu yelpazesi oldukça geniştir. Böylece fantastik, tarih gibi popüler temalara değindiği kadar evrensel sorunlara ve dinî inançlara da karşıtlarıyla birlikte insanın yaratılışına uygun bir şekilde yer verir. Ele alınan eserin de bahsi geçen tüm özellikleri bünyesinde barındırdığını belirtmek gerekir.

İhsan Oktay Anar'ın *Yedinci Gün*'ü, daha en başta başlığının derinliği, içerisinde verilen metinlerarasılık örnekleri, kimlik arayışı, gerçek-kurgu-rüya sahneleri ve bu unsurlarla bir üst düzlemi yani üstkurmacayı vermesi, fantastik unsurları, kırılan zaman dizgesi, masalsı anlatımı, okuyucuya sunduğu oyunu, üslubunun ve geçmişten bugüne getirdiği anlatıların çoksesliliği ile postmodern eserlerin özelliklerini taşımakta ve bu kategorideki eserlere bir örnek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yedinci Gün, İhsan Sait'in kendini bulma yolculuğunun bir oyun sahası olarak kurgulanmış hâlidir. Eserde Allah'ın kâinatı altı günde yaratması ve yedinci gün dinlenmesi, Yedi Uyurlar efsanesi, ilk insanın yasak meyveyi yiyerek cennetten kovulması, şeytanın Allah'a karşı gelerek lanetlenmesi, Sarıkamış Harekâtı, Büyük İskender'e değinilmesi, dinî ve millî savaflara ait meseleler gibi çeşitli dinî ve tarihi olayların dönüştürülmesiyle metinlerin iç içe geçerek söyleştiği bir zemin hazırlanır. Buna yine başka metinlerden doğrudan alınan parçalarla ya da yine çeşitli metinlere ya da hayata dair tüm unsurlara yapılan göndermelerle metin zenginleştirilir. Böylece söylemlere, metinlere, türlere, temalara yönelik çoksesliliğin zengin bir örneği sunulur. Oluşan çoksesli metin gelecekte gelen mektuplarla, maket üzerinden izlenen gerçek yaşamlarla, tek bir sayfanın durdurduğu kurşunla, geçmiş ve gelecek arasında yapılan gezilerle fantastiğe bağlı olarak süslenir.

Eserin başta gelen özelliklerinden biri çoğulculuğu yani çoksesliliği örneklüyor olmasıdır. Söylem zenginliği, karakterlerin kendine has sesleri, metinlerarası teknik sayesinde meydana gelen metinlerin karşılıklı diyalogu ve birlikte uyum içindeki görüntüsü eserin çoksesli yapısını gösterir. Öte yandan anlatı türü içinde mektup, beyit, ayet gibi çeşitli türdeki yazıların ve aşktan ölüme, polisiyeden, fantastiğe ve tarihe kadar genişleyen konu yelpazesinin yan yana olan uyumu aynı durumu destekler.

Bu bağlamda tüm romanlarını postmodern öğelerle kurgulayan İhsan Oktay Anar'ın Türk edebiyatındaki yeri ve önemi aşikâr olması sebebiyle açık yapıt özelliği taşıyan eserlerinin pek çok yönden incelenip araştırılması Türk edebiyatı için önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akça, H. (2017). *Yedinci Gün* romanında gölge arketipi. *Cappadocia Journal of History And Social Sciences*, 8, 187-205.
- Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Öteki.
- Anar, İ. O. (2012). *Yedinci Gün*. İstanbul: İletişim.
- Apaydın, M. (2009). *Postmodernizmin degeri dışlayan 'çoğulcu estetik'i ve bunun 1980 sonrası Türk romanına yansımaları*. 1980 Sonrası Türk Romanı Sempozyumu 27-28 Mart 2008, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

- Bahtiyar, Y. (2016). *Postmodern bir roman Yedinci Gün'de mitin işlevi ve kahramanın yolculuğu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnaval'dan romana*. (C. Soydemir, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bayraktar, Y. ve Gariper, C. (2018). İhsan Oktay Anar'ın Yedinci Gün anlatısında parodi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 3(2), 126-137.
- Çelebi, S. (1999). *Mevlid*. Ankara: MEB.
- Duymaz, R. (2009). Gelibolu romanına postmodernizm açısından bakış. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 2, 9-23.
- Ecevit, Y. (2001). *Türk romanında postmodernist açılımlar*. İstanbul: İletişim.
- Eco, U. (1995). *Anlatı ormanlarında altı gezinti*. (K. Atakay, Çev.). İstanbul: Can.
- Ergeç, Z. (2021). Fatma Barbarosoğlu'nun son on beş dakika romanında çokseslilik. *Journal of Turkish Language and Literature*, 7(2), 347-366.
- Güçlü Avcıoğlu, A. (2015). *Türk romanında modernizmden postmodernizme geçiş* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Günay, H. (2015). *İhsan Oktay Anar'ın 'Yedinci Gün' adlı romanının metinlerarasılık bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış dönem projesi]. Atatürk Üniversitesi.
- Günay, H. (2015). *İhsan Oktay Anar'ın 'Yedinci Gün' adlı romanının metinlerarasılık bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış dönem projesi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kaya, E. (2018). Levent Mete'nin "Aşk Romanları Yazan Adam" adlı romanında postmodernizm. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 471-484.
- Kutsal Kitap Eski ve Yeni Antlaşma (Tevrat, Zebur, İncil)*. (2014). Korea: Yeni Yaşam.
- Moran, B. (2012). *Türk romanına eleştirel bir bakış 3*. İstanbul: İletişim.
- Pala, İ. (2002). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*. İstanbul: LM.
- Sağlık, Ş. (2017). Postmodernizmin modern Türk edebiyatındaki üç hali. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-16.
- Sazyek, H. (2002). Türk romanında postmodernist yöntemler ve yönelimler. *Hece, Türk Romanı Özel Sayısı*, 493-509.
- Somuncuoğlu Özot, G. (2009). *Postmodernizm ve Türk romanındaki yansımaları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tanyıldız, A. (2017). İnşânın postmodern terennümü II: Yedinci Gün'de Osmanlı Türkçesi kullanımına dair. *HİKMET-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal of Academic Literature], Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı*, 89-98.
- Timur, K. (2017). Kural tanımayan bir ideoloji: postmodernizm. *HİKMET-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal of Academic Literature], Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı*, 1-9.
- Tural, S. (2014). Romantizmin uzun serüveni. *Türk Dili*, 746, 38-40.
- Uludağ, M. E. (2017). Geleneğe yenilen modernizmin zaferi! postmodernizm. *HİKMET-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal of Academic Literature], Gelenek ve Postmodernizm Özel Sayısı*, 10-19.
- URL-1: <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/M%C3%A2ide-suresi/759/90-91-ayet-tefsiri> [Erişim Tarihi: 31.01.2024]
- URL-2: <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/Bakara-suresi/41/34-ayet-tefsiri> [Erişim Tarihi: 31.01.2024]
- URL-3: <https://islamansiklopedisi.org.tr/abdullah-b-sad-b-ebu-serh> [Erişim Tarihi: 31.01.2024]

21. Talip Apaydın'ın Toplumcu Gerçekçi Köy Öykülerinin Anatomisi¹

Sabricean Ataman ÖDER²

APA: Öder, S. A. (2024). Talip Apaydın'ın Toplumcu Gerçekçi Köy Öykülerinin Anatomisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 354-373. DOI: 10.29000/rumelide.1439644.

Öz

Başka bir ülkenin şartlarında doğup şekillenen edebî akımların Türk edebiyatına nakli sırasında ortaya çıkan sorunlar araştırmacılarca genellikle göz ardı edilir. Hâlbuki başta bahsi geçen akımları doğuran şartların ortak ve farklı tarafları olmak üzere, onları Türk edebiyatına aktaran yazarların müktesebatı da nakil sürecinde bazı değişikliklere zemin hazırlar. Örneğin Köy Enstitüsü çıkışlı yazarların 1950'li yıllarda Türk köyü ve köylüsünün sorunlarını toplumcu gerçekçi bir yaklaşımla eserlerine dâhil ettikleri hususunda tüm araştırmacılar hemfikirdir. Fakat onların bu akımın kökeni vasfındaki sosyalist realizmi eserlerinde uygulama biçimleri henüz araştırılmamıştır. Sosyalist realizmin doğduğu Sovyet Rusya'nın o dönemde bir sanayi toplumu olmasına karşılık, Türkiye'de ise geleneksel hayat tarzına sahip bir tarım toplumunun görülmesi, eserlerin karakter kadrosunun farklılaşmasına neden olur. Sosyalist realist eserlerde patron ve işçi sınıfının mücadelesi ele alınırken Türk toplumcu gerçekçiliğinde ise aynı çatışma ağa ve köylü arasında gerçekleşir. Ayrıca, Rus işçisiyle Türk köylüsünün taşıdığı zihniyet farklılıkları, Apaydın'ın köylüyü nesnel gerçekliğe sadık kalarak eserlerine taşıma arzusuyla birleşince sosyalist realizmin birçok özelliği kaybolur ve öyküleri yerleştirici bazı hususiyetler kazanır. Bununla birlikte, Türk edebiyatında tek tip bir toplumcu gerçekçilikten bahsetmek bugün için imkânsızdır. Her toplumcu gerçekçi yazar, kendi sanat tasarımıyla akıma dâhil olduğundan her eser sosyalist realizmle ayrı birer ilişki kurar. Dolayısıyla Türk Toplumcu gerçekçiliğini meydana getiren eserleri, büyük bir bütünün irili ufaklı parçaları olarak kabul etmek ve genel karakteristiğini hepsini ayrıntılı ve doğru biçimde inceledikten sonra belirlemek gerekir. Bu çalışmada sosyalist realizmle, toplumcu gerçekçiliği meydana getiren malzeme arasındaki farklılıklar ve onların edebî eserlerin inşasına tesir etme biçimleri Apaydın'ın köy öyküleri özelinde tespit edilmeye çalışılmış, realist ve toplumcu gerçekçi öyküleri mukayeseli şekilde incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Toplumcu gerçekçilik, sosyalist realizm, Türk köy edebiyatı, köy enstitüleri, Talip Apaydın.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439644

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Arş., Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı / Research Assist., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of New Turkish Literature (Ankara, Türkiye), sabricanatamanoder@aybu.edu.tr, **ORCID ID:** 0009-0004-0936-2160, **ROR ID:** https://ror.org/05ryem72, **ISNI:** 0000 0004 0454 9762, **Crossreff Funder ID:** 501100014801

Anatomy of Talip Apaydın's Socialist Realist Village Stories³

Abstract

The problems that arise during the transfer of literary movements born and shaped in the conditions of another country to Turkish literature are generally ignored by researchers. However, the common and different aspects of the conditions that gave birth to the aforementioned movements, as well as the acquisitions of the writers who transferred them to Turkish literature, also pave the way for some changes in the transfer process. For example, all researchers agree that the writers who came out of the Village Institute included the problems of the Turkish village and peasants in their works with a socialist realist approach in the 1950s. However, the way they applied socialist realism, which is the origin of this movement, in their works has not yet been investigated. The fact that Soviet Russia, where socialist realism was born, was an industrial society at that time, whereas Turkey was an agrarian society with a traditional lifestyle causes the cast of characters in the works to differ. While the socialist realist works deal with the struggle between the boss and the working class, in Turkish socialist realism the same conflict takes place between the agha and the peasant. Moreover, the differences in the mentality of the Russian worker and the Turkish peasant, combined with Apaydın's desire to portray the peasantry in his works while remaining faithful to objective reality, resulted in the loss of many features of socialist realism and some localizing characteristics of his stories. However, it is impossible to speak of a uniform socialist realism in Turkish literature today. Since each socialist realist writer is involved in the movement with his own artistic design, each work establishes a different relationship with socialist realism. Therefore, it is necessary to accept the works that constitute Turkish socialist realism as large and small parts of a large whole and to determine its general characteristics after analyzing them all in detail and accurately. In this study, the differences between socialist realism and the material that constitutes socialist realism and the ways in which they affect the construction of literary works are tried to be determined in Apaydın's village stories, and his realist and socialist realist stories are analyzed comparatively.

Keywords: Socialist realism, Turkish village literature, village institutes, Talip Apaydın.

Giriş

Toplumcu gerçekçi köy literatürünün bilimsel cephesine katkıda bulunan son çalışmalar, kendinden öncekilerde kronik hâle gelen sorunlara çözüm getirmektense onların görünürlüğünü iyice azaltmakta, tıpkı bahsi geçen türün edebî numuneleri gibi kendilerini de klişeleştirerek karakteristik detayların birçoğuna temas edemeyen arzalı bir perspektif sunmaktadır. Bu makalenin muhtevası Apaydın'ın köy öyküleriyle sınırlandırıldığından işaret edilen sorunların sadece onun eserlerinde saptananlarına

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 01.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439644

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

değınilecek, sonraki alışmalarda daha muntazam bir perspektif benimsenmesi adına t mir işlevi görebileceği d ş n len bazı fikirler ortaya atılacaktır.

Talip Apaydın'ın köy öykülerinde muhteva çeperinin ardında mahfuz kalan malzeme, daha konke bir tabirle ele aldığı köylünün zihniyeti, eserin biçimlenmesinde ve anlaşılmasında göz ardı edilemeyecek bir öneme sahip olmasına rağmen henüz bu ilişkiyi inceleyen herhangi bir akademik çalışmaya hayat verilmemesinin sebebi toplumcu gerçekçilik literatürüne bilimsel açıdan katkıda bulunan araştırmacıların, dikkatlerini ısrarla bu edebiyat tasarımıının esasını teşkil ettiği d ş n len sınıf çatışmasına vermesinde aranmalıdır. Toplumcu gerçekçi edebiyat tasarımı hem şahıs kadrosu hem de vaka zinciri bakımından basmakalıp, yekpare bir yapıdadır. Bu edebiyat tasarımıını meydana getiren unsurların birbirine benzerliği, muhtevayla onu biçimlendiren malzeme arasındaki çeperi sımsıkı kapatır. Araştırmacı, metni ona biçim veren malzemeyi görmeksizin, sadece vaka zinciri üzerinden, daralmış bir yorum açısıyla incelemeye meyleder. Dolayısıyla faydalı olmasına rağmen eksik bir toplumcu gerçekçi literatür ortaya çıkar. H lbuki Apaydın'ın köy öykülerine mevzubahis olan ettiği köylülerin zihniyeti, bahsi geçen eserlerini biçimlendiren esas malzemeyi, yazarın onları ele aldığı sanat anlayışı ise eser içindeki işlevlerini belirler. Bu makalenin yazılma amacı köylülerin zihniyetinin Apaydın'ın öykülerine biçimsel açıdan nasıl tesir ettiğini ortaya çıkarmak ve toplumcu gerçekçi eserlerin farklı bir zaviyeden incelenmesi ihtiyacını Apaydın'ın köy öyküleri özeline gidermektir.

Köylüyü Eğitme Fikri ve Köy Enstitüleri

Cumhuriyetin il nından sonra köyün ve köylünün güçlü bir edeb  merakla keşfedilmeye başlanması, yayımlandığı tarihte büyük bir aksiseda uyandırıp yazarı Mahmut Makal'ın tutuklanmasına yol açan Bizim Köy (1950) adlı kitaplandır. Fakat köye duyulan al kanın siyasi kökleri, köy edebiyatının öncüsü addolunup Türk yazarının zihninden Türk köyüne uzanan yepyeni bir yol açan bu eserin yayımlandığı yıldan çok daha eskilere, Cumhuriyet öncesine uzanır.⁴

Kurtuluş Savaşı'nda birçok köyün tahribata uğraması yaşanabilecek sağlam evlerin sayısını hayli azaltır, ekili araziler bilhassa yangınlarla harap vaziyettedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ülke ekonomisinin başlıca gelir kaynağını teşkil eden köylerde nüfusun yaklaşık %75'inin yaşaması, Anadolu'nun yeniden mamur h le getirilmesini mecbur  kılar. Bunun  zerine Türk-Rum mübadelesi de meydana gelince Cumhuriyet'in kurucu kadrosu Anadolu'yu yepyeni şekilde tasarlayabilme imk nı bulur ( rmecioğlu, 2019, s.730-731).

Anadolu köyü yeniden imar edildikten sonra, onu mesken tutacak köylünün inkılapları idrakteki başarsızlığını teşhis eden Cumhuriyet'in idari kadrosu, onları ideolojik talimle hedeflediği zihin teçhizatıyla kuşatmaya çalışır. Altyapısı güçlendirilen köylerin inkılapları l yıkıyla benimsemiş makbul köylülerle doldurulması hedeflenir. Bu doğrultuda ilk önce yetişkin köylüyü kültürel açıdan geliştirmek maksadıyla Halkevleri, daha sonra yerini eğitimi tabana yayma düşüncesiyle ortaya ıkarılan Köy Enstitülerine bırakacak olan Köy  ğretmen Okulları kurulur.

Köy Enstitüleri, köyü ve köylüyü kendilerine has gerçekçi bir bakışla incelemeye çalışan yeni bir kuşağın ortaya çıkmasında mühim rol oynamış bir eğitim atılımıdır (Tütengil, 1975, s. 119). Bu kuşağın önemli temsilcilerinden Talip Apaydın, adı ifteler ve Hasanoğlan Olayları'na karıştığı için komünist

⁴ Halkçılık düşüncesinde doğan köy merakının izini takip eden Asım Karaömerlioğlu, Osmanlı Devleti'ndeki Tatar aydınları ve Ermeni cemaatleri arasında yayılan fikirlerle, Narodnizmin Türk düşüncesinde meydana getirdiği tesiri tafsilatıyla açıklamıştır. Detaylı bilgi için bkz: (Karaömerlioğlu, 2006).

şebekesine dâhil olduğu iddiasıyla defalarca soruşturmaya uğramış öğretmen kökenli yazarlardandır (Tonguç, 1970, s. 310-315).

Çifteler Köy Öğretmen Okulu mezunu Apaydın, küçük yaşlarda hayatını güçlkle idame ettirirken kaydolduğu bu okulda zihni tekâmül evrelerinin birçoğunu geçirir. Orada gördüğü tahsil aklından hayata açılan yeni bir cephe açar, ömrünün kalanında insana ve hayata dâima oradan bakmayı tercih eder.

Onun *Köy Enstitüsü Yılları* adlı hatıra kitabı, Cumhuriyet'in başlangıcında bir köylü çocuğunun hangi feci şartlarda büyümek zorunda kaldığını gösteren edebî bir belge vasfındadır. Yazarın Köy Enstitüsü'nün ona verdiği temiz iç çamaşırıyla yaylı bir karyolada uyuma fırsatına eriştiği andan bahsettiği cümlelerden sezilen memnuniyetin çarpıcılığı, Anadolu'da o devirdeki hayat şartlarının zorluk derecesini açığa vurmaktadır:

Bize de yer gösterdiler. Soyunup girdim yatağa. Ömrümde ilk olarak böyle yaylı bir karyolada, yeni çarşafar içinde yatıyordum. Serin serin dokunuyordu bacaklarıma. Döndükçe altımda yaylar kıvıldanıyordu. Nefsime verip kendimi yatağa bıraktım. İçimden uzun bir «oohh» demek geldi. Dünyanın en derin uykularından birisini uyudum (Apaydın, 1978, s. 17).

Fakir bir köylü çocuğunu büyüleyen bu vasatta çetin bir mahrumiyetin yaşanması, o dönem hakkında düşünürken asla unutulmaması gereken bir hakikattir. Apaydın'ın hatıra kitabı, yükseldiği konumu yetiştirdiği kuruma borçlu olduğuna sınıksız inanmış vefalı bir mezunun korumacı tavrıyla kaleme alınmıştır. Yazar, kimi zaman düşüncelerini cisimleştirdiği satırların okuru enstitülerin aleyhine sevk edebileceğini sezercesine okulların imajını emniyete almaya azami dikkat gösterir. Bununla beraber, öykülerinde sıklıkla köylüyü yol göstermekle vazifelendirildiği öğretmen tipiyle görülen köylüyü uyandırma düşüncesi, ona Köy Enstitüsü'nden mirastır. Yazarın aktardığı bilgiye göre bu düşünce o dönemde hayli yaygındır: “İlk yıllara ait şunları hatırlıyorum: eğitimciler büyük bir gayretle çalışıyorlardı. Başlarında ülkücü öğretmenler vardı. Köyün kalkınması, köylünün okutulup uyandırılması deyimleri sık sık geçiyordu.” (Apaydın, 1978, s. 34). Zira Cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmenler, inkılapların köylü tarafından lâıykıyla anlaşılabilmesi için de görevlendirilmiş kişilerdir. Apaydın, öykülerinde onları köylünün ihtiyaç duyduğunu düşündüğü entelektüel bir kılavuz olarak tasarlayıp bu doğrultuda onları idealize eder.

Talip Apaydın'ın Sanat Anlayışı

Talip Apaydın öyküyü onu meydana getiren unsurların kemiyeti üzerinden tanımlamayı tercih eder: zamanda kısalık, karakter kadrosunda darlık ve kelime hasisliği yazarca öykünün olmazsa olmazlarından: “...öykü kısa sürede geçen, az sayıda kahraman içeren, onların sorunlarını yoğun bir anlatımla, tek sözcük fazla olmayacak şekilde anlatan edebiyat türüdür.” (Uca, 2005, s. 20). Öykünün edebî malzemenin tutumluca kullanımıyla inşa edilen bir tür olduğunu belirten bu ifadeler Apaydın'ın eserlerinde harfiyen karşılığını bulur. Onun öykülerinin neredeyse tamamı, -yenilikçi bir düşünceyle yazılmasına rağmen teknik açıdan zayıf bir eser olan *Çağlar Boyu* hariç-, dar bir zaman diliminde kimi zaman derinlikli kimi zaman sathi biçimde işlediği sayıca az karakterin sergüzeşt ve hâllerini anlatır.

Apaydın kendi sanat tarzını tarif ederken umumiyetle muğlak ifadeler kullanır. Onu nirengi noktalarına değinmeden ana hatlarıyla tanımlaması sanatının hususilemiş taraflarını tespit edebilmek adına yetersiz kaldığı gibi yanıltıcıdır da. Teorik fikirlerin kurmaca eserlerde uygulanması, ölçülmesi gereken bir beceri sorununu da beraberinde getirir. Marksist felsefeye göre “Pratikten ayrı düşmüş kuram; kötü konulmuş ve çözülmesi olanaksız sorunlar, sırlar ve mistisizm içinde kaybolup gider.” (Hilav, 1993, s.

133). Araştırmacı tabii olarak teorik ve pratik metinleri kıyasen incelemek mecburiyetindedir: Zira “Yazarın ne anlatmak istediğini dürüstçe ve doğru olarak açıkladığını kabul edelim. Yine de iki şeyi birbirinden ayırmak şarttır: Biri yazarın anlatmak istediği biri de eserin anlattığı. Yazarın yapmak istediği şey başka, yaptığı şey başkadır.” (Moran, 2013, s. 135). Apaydın’ın kendi sanat anlayışına dâir teorik görüşleri bu teşhisin önemini gösteren örneklerle doludur:

Çağımızda Türk insanının özellikle biz köyden gelen yazarların konu edindiği Türk köylü insanının yaşamı, aslında bir dramdır. Ömrü boyunca ekmeğe suya muhtaç edilen, karanlıkta bırakılan, dikkatini başka yönlere çekip boyuna aldatılan, sömürülen insan yığınlarını gerçekçi bir gözle anlatın, ortaya kendiliğinden “dramatik ortam” çıkar (Binyazar, 2011: 136).

Buradaki tarif gayet vazih olmasına rağmen onun eserlerinin tamamını kapsayabilecek kifayette değildir. Zira Apaydın köylüyü sadece ezilen yönleriyle eserlerine konu etmez. Aksine toplumsal endişesiyle kaleme almadığı birçok öyküde onların sürdüğü yaşamı tüm taraflarıyla sanatı için bir konu hazinesiymişçesine işlediği görülür. Alıntılanan pasajda sadece toplumcu gerçekçi öykülerini tanımlamaya çalıştığı düşünülebilir. Kendi sanat anlayışının tamamını değil de yalnızca toplumcu gerçekçi eserleri için böyle bir tanıma başvurduğu kabul edildiğinde ise gözden kaçırılmaması gereken teorik bir arıza ortaya çıkar: Toplumcu gerçekçiler köylüyü realist değil, onları kendi sanat tasarımlarına yarayan biçimde anlatmaya ve bunu okura telkin etmeye azami dikkat gösterir. Tarafgirlik onların sanatının olmazsa olmazlarından: “Sovyet edebiyatı taraflılık suçlamasından korkmamalıdır. Sovyet edebiyatı taraflı bir edebiyattır; çünkü sınıf mücadelesinin var olduğu bir çağda, sınıf edebiyatı olmayan, taraflı olmayan, siyaset dışı bir edebiyat olamaz.” (Jdanov, 1996, s. 18).

Apaydın’ın toplumcu gerçekçilerin sanat anlayışını tanımlarken sadece tek bir toplumsal varmışçasına kendilerinden önceki benzer akım ve topluluklara değinmemesi, ondaki teorik bilgi eksikliğine işaret eden hususlardandır:

En güzel ağaçlar ormanda yetişir. Biz toplumcu edebiyatın ormanını kuruyoruz. İklimini yaratıyoruz. Aracını gerecini hazırlıyoruz. Aramızdan güçlü sanatçılar çıkacak. Belki çıktı bile. Çağdaş edebiyat toplumcudur. Teklerin mutluluğuna değil toplumun mutluluğuna çevriktir. Bu kadar çok insanın mutsuz olduğu bir düzende sanatçı, başını kuma sokan deve kuşu örneği, anlamsız ve yararsız bir güzellik peşinde olamaz. Olursa bir gün sönecek köpük gibi havada kalır (Binyazar, 2011, s. 138).

Edebiyatın şahıslardan ziyade toplumu öncelemesi gerektiğinin altını çizmek, zihinde onların vaka ve durumları kurmacada nasıl ele aldığına dâir bir fikir taslağı meydana getirirse de sınırları belli olmayan çok genel bir sanat anlayışını işaret eder. Sanatının hususî taraflarını anlayabilmek için onun bu tanımlarının uçlarının doğru yerlerden kapatılması, yani daraltılması gerekir.

Apaydın’ın köy öyküleri ısrarlı bir dikkatle incelendiğinde hudutları itinayla belirlenmiş iki ayrı edebiyat anlayışı göze çarpar: realizm ve toplumcu gerçekçilik. Bu ayrımın teşhisinde kullanılacak yegâne yöntemse öykülerin şahıs kadrosundaki bazı tiplerin metinde yüklendikleri misyonudur.

Bir Gün öyküsünde “iş yolunda takımı”⁵ şeklinde kavramlaştırdığı hacı-hoca ve ağalardan herhangi biri, eserlerinin şahıs kadrosuna figüratif olmayan bir rolde, sınıf çatışması yaratacak biçimde veya imajının imtiyazı ve korkutuculuğuyla dâhilse onları toplumcu gerçekçi yapar. Şayet bu şahıslar, kurguya köylüyle aralarında bir çatışma meydana getirmeyecek biçimde eklendiyse o eser realisttir.

Köylülerin gerek tabiatla, özellikle bir hayvanın etrafında, gerekse kendi aralarında meydana gelen münasebet ve mücadeleleri mevzubahis ettiği öykülerinde izole Anadolu köylerinde sürülen hayatı onun

⁵ Makale yazarı tarafından birçok yerde kullanılan bu ifade, Apaydın’a aittir.

kopmaz, tabii bir parçası olan farklı hikâyelere sahip Türk köylüsünün mizaç ve serencamıyla birlikte zengin bir konu çeşitliliğiyle ele almayı başarır. Realist özellikler taşıyan bu minvaldeki öykülerinde vaka zinciri güçlü bir nedensellik ilişkisiyle birbirine bağlanırken yazar, bir gözlemci tavrıyla eserini kaleme alır.

Toplumcu gerçekçi köy öykülerindeyse *işi yolunda takımının* tabiatını yansıtmak amacıyla gözlemciliği bırakıp vakalara müdahale eden, metindeki görünürlüğünü kasten artıran bir yazara dönüşür. Bu eserlerde anlatıcıyla, zımnî yazarı⁶ ayıran çizgiler kaybolur. Anlatıcı öyküye Genette'in tanıklık ve ideolojik işlevleriyle katılır.⁷ Karakterler hakkında nihai hükümler verir, nedenselliği arka plana iter, kendi fikirlerine yer vermekten çekinmez. Fakat tanıklık işlevindeki anlatıcıya kimi realist öykülerinde de rastlanılır. Apaydın, öykülerinde mahalli bir atmosfer oluşturmak istediğinden, sohbet üslubuyla yazdığı eserlerinde de varlığını sık sık belli eder. Ancak o öyküleri köylüye yönelik metin içi bir didaktiklikle kurgulanmamıştır.

Öykülerinin genelinde çağrışıma bulaşmayan mecazsız kelimelerin meydana getirdiği kısa cümleler kurmayı tercih eden Apaydın, tasvirlerinde köylünün imaj dünyasından çıkmamaya imtina eder; onları konuştururken İstanbul Türkçesine yakın bir köylü dili yakalamaya çalışır. Böylece konuşma dilinin imkânlarından da olabildiğince faydalanmış olur. Yöresel kelimeleri nadiren kullanmayı tercih eder. Çarpıcılığını yalınlığından alan tutarlı bir üslup bütünlüğü, birkaç istisnası olmakla beraber, tüm eserlerinde belirginlik kazanır. Bununla birlikte *işi yolunda takımı* Apaydın'ın öykülerinde yalnızca anlatıcının işlevini etkilemez. Üslup da onların varlığıyla değişir. Okurda edebî değil fikrî bir tesir uyandırma isteği, eserlerinde kısmî üslup erozyonlarına yol açar.

Apaydın *işi yolunda takımından* herhangi birini eserine dâhil etmediğinde köylünün zihnine girmekte zorluk yaşamamasının yanında, onların kişiliklerini ve psikolojilerini bütün ayrıntılarıyla yansıtmakta önemli bir başarı yakalar.

Toplumcu gerçekçi öykülerindeki gibi vaka akışını yarıda kesip şahısların kimlikleri ve davranışları hakkında fikir beyan etmek yerine sahip olduğu köy müktesebatını kullanmayı tercih ederek gözlem gücüyle eserlerini dikkat çekici bir doğallığa ulaştırır. Üslup ortaya çıkan bu doğallığı yansıtmaya başlar. Toplumcu gerçekçi öykülerine hükmeden ifade gücüyle kuşanmamış çıplak tabir orduları, realist öykülerinde yerini üzerinde titizce düşünülerek imâl edildiğini belli eden duygu hacmi büyük sağlam zırlı tasvirlerle bırakır. Mecazlı, alegorik, ağır bir dil kullanılmamasına rağmen okur, yoğunluk kazanan anlatımın yardımıyla, aktarılan hâl ve hadiseleri gözünde canlandırmakta zorluk çekmez. Hadisenin/durumun aktığı kaynak, yazarın inşa ettiği ideolojik setlere maruz kalmadan akıp gider. *Öte Yakadaki Cennet; Köstebek ve Atmaca* öykülerini mukayeseli şekilde okuma girişimi, *yazarın işi yolunda takımını* kurgunun merkezine menfi bir bağlamda yerleştirmedeği öykülerinde zihniyle kalemi arasında daha edebî bir ilişki kurduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Öte Yakadaki Cennet; Köstebek ve Atmaca öykülerinin kesiştiği nokta, üçünün de bir ölümle nihayetlenmesidir. Ancak farklı gerçeklik anlayışlarıyla kurgulandıklarından okurda aynı etkiyi uyandırmadıkları gibi aynı üslupla da kaleme alınmamışlardır. Yazarın toplumcu gerçekçi öykülerinden

⁶ Zımnî yazar kavramı Wayne C. Booth tarafından icat edilmiştir. Booth'a göre kurgu eserlerinde yazar, anlatıcıyla bizzat kendi şahsiyetiyle olmasa bile, "ikinci benliği" denilebilecek bir başka yazar figürüyle muhakkak temastadır. Okur bu yazar figürünü yorumlayarak zihninde bir anlatıcı tipi meydana getirir. Yazar kendi şahsiyetinden tamamen bağımsız bir kurgu eser ortaya koyamaz (Booth, 2021, s.77-99).

⁷ Genette'e göre anlatıcının anlatı, yönetme, iletişim, tanıklık ve ideolojik olmak üzere beş işlevi mevcuttur. Tanıklık işlevinde anlatıcı anlattığı öyküde kendisiyle bağlantılı bir kaynaktan faydalanır. İdeolojik işlevinde ise yazar metnine didaktik bir kaygıyla müdahale eder (Genette, 2020, s. 256).

Öte Yakadaki Cennet'te, kötü tarafları mercekle büyütülüp okura gösterilen ağanın bereketli toprakları, beş köylü arkadaşın iştahını kabartınca bir iki kez meyve aşırıya yeltenirler. Başarılı geçen ilk talan teşebbüsünden sonra beş arkadaştan Gaga Yakup karanlıkta bekçilerin açtığı ateşin neticesinde hayata gözlerini yumar. Onun ölüm sahnesi, abartıdan tamamen arındırılmış sadelikle ifadelendirilir:

-Ula Yakup boğuluyor, yetişin! Eyvah!...

Karanlıkta bir şey görünmüyordu. Ne yapacağımı bilemedim. Yorulmuştum bir yandan.

Geri dönmeyi gözüm kesmedi.

-Siz varın be yetişin! Torbayı çıkarın boğazından!

-Allah allah, nerede bu oğlan?

-Yakup! Yakuup!

Yakup'u bulamadık.

Ertesi gün boynuna takılı meyve dolu torba ile bir kilometre aşağıdan ölüsünü çıkardılar. (Apaydın, 1983, s. 10).

Metnin meşruiyetini sorgulayan, yazarın bıraktığı ipuçlarını birleştiren, yorum boşluklarını farklı yönleriyle açıklamaya çalışan bir araştırmacı için burada işlenmeyi bekleyen bir ifade madeni var. Bunlardan ilki, bulunmayan “yorulduğu ve gözünün kesmediği” bahanelerine sığınan anlatıcının Yakup'u ölüme terk etmesine, onu arayan arkadaşlarına katılmamasına rağmen “Yakup'u bulamadık.” demesi, ikincisi ise onu ertesi gün bulduklarında kurduğu cümlelerdeki duygu yitimidir. Gaga Yakup Apaydın'ın kaynağını sınıfsız toplum arzusundan alan ağalık karşıtı propagandasını etkileyici hâle getirmek için öl(dürül)müştür. Yazarın *işi yolunda takımının* hükümlerini yıkmak endişesiyle kurduğu cümleler, kaynağını çoğu zaman İslâm aleyhtarlığından, örgütsüz Türk köylüsüne sınıf kazandırma arzusundan ve müthiş bir ağalık nefretinden alan sert bir ciddiyetle yüklüdür. Ajitatif tabirlere gerek duymayan yazar; uzun, karışık ifadeler yerine sadece iletmek istediği fikri taşıyabilecek uzunlukta, açık cümlelerle dar bir yapı kurmayı tercih eder. Eserin edebiliğini azaltan bu tutum, onu bir propaganda bildirisine yaklaşırsa da kurmacanın yazara tanıdığı anlatım tekniklerinin yanı sıra, yazarın telkinini sezdirme ve gösterme yoluyla okura aktarma yeteneğiyle bahsi geçen tarzdaki metinlerden ayrılır. Bu üslup erozyonu, eserlerinin tamamına değil yalnızca yazarın *işi yolunda takımının* menfi taraflarını vurgulamayı amaçladığı bölümlerde görülür.

Karakter kadrosu Selim Bey, Seyis Ali ve Atmaca isimli bir Arap atından oluşan *Atmaca* öyküsü, Apaydın'ın öyküleri arasında edebilik ve gerçekçilik açısından bir zirve teşkil eder. Öyküde Atmaca güçlü şekilde tasvir edilirken, Selim Bey'in endişesi “Tüh” leitmotiviyle okura başarıyla hissettirilmiş; hadisenin hareketlendiği bölümlerde, ifade gücü asla zayıflamamış, Seyis Ali'nin atı sakinleştirme çabaları muhteşem bir kabiliyetle aktarılmıştır. Atmaca kitapta değil de okurun tam karşısında ölmüş gibidir.

Köstebek öyküsü, Pehlivan Ali adında bir köylünün omuzunda kürekle, bostanındaki mahsullerini kesen köstebeği arayışını anlatan ifadelerle, yüksek bir ritimle başlayıp biter. Köstebeğin hızı ve çevikliğiyle, gözü dönmüş vaziyette onu arayan köylünün inatçılığının terkiibinden öykünün motoru meydana gelir. Yazar, olay örgüsüne dâhil ettiği anda öykülerinin merkezini kaydıran, haklarında sürekli kötü bir intiba uyandırmak istediği tiplerden birine bu öyküde yer vermediği için metni daha canlı cümleler kurup güçlü bir his yoğunluğu yaratmayı başarır. Birbirini tamamlayan gerçekçi monolog/iç monologlarla olgunlaşan öykü bütünlüklü bir yapıya sahiptir. Yazar zihin hazinesinin tamamını öyküde oluşturmak istediği etkinin kendi doğal işleyişinden doğması adına harcar. Böylelikle ifade kudretinde gözle görülür

bir artış hissedilir. Cümleler Pehlivan Ali'nin köstebeğe duyduğu hırsı onu yakalayamamanın körüklediği inatçılığını taşıyan cümlelerle bezenir. Apaydın burada yarattığı karakterleri yargılamadan anlatmaya çalışan bir yabancı değil, onların zihnine girmeye muktedir, yaşadıkları hadiselere içeriden bakan bir yazar konumundadır.

Sosyalist Realizm ve Talip Apaydın'ın Toplumcu Gerçekçiliği

Kelimeler farklı mana kıyafetlerine bürünebilen tasavvurlardır. Gezinecekleri kültürel çevreye göre üzerlerindeki manayı çıkarabilir, uygun olanını itinayla seçip kuşanabilirler. Bunda dilin simgeselliğinin büyük payı vardır. Yazarlar ve şâirler dilin vücûdunda simbiyotik yaşam süren simgelerin temsil ettiği çağrışımları kelimelerden atamaz. Bu nedenle kurmaca eserlerin kelimelere yüklenmiş mana kalıplarından bağımsızca mevcudiyet kazanması mümkün değildir (Mardin, 2016, s. 89-94). Dilin imkânlarıyla üretilen edebî mahsullerin bizatihi ideolojiyle ilişki kurmasının sebebi budur. Sanatkâr, eserini yaşadığı toplumca dile nakşedilen çağrışımlarla inşa etmek mecburiyetindedir. Onda kutsalın, tabunun, iktidarın, ötekinin ve berikinin silinmez izleri vardır. Yazar veya şâir dile nakşedilmiş çağrışımlardan ne kadar kaçınmak isterse istesin, yaşadığı toplumun muhayyilesini eserine taşır.

Kimi akımlar edebiyatın ideolojik tarafını reddederken sosyalist realizm gibi kimi edebiyat tasarımları ise kaidelerini, merkezine yerleştirdiği ideolojiye göre belirler. İdeolojinin sanatlarını kıymetsizleştireceğini düşünmez, aksine ondan bizatihi nakdedilen taraflılığı sanatlarının esası hâline getirirler.

Temelinde Marksist düşünce bulunan sosyalist realizm bu tarzdaki edebiyat disiplinlerindedir. Sosyalist realistler için toplumcu olmayan edebiyatın hiçbir kıymetiharbiyesi yoktur. Onlar toplumun faydasına olmayan edebiyatı burjuvazinin güdümüne girmekle, yazarın ve yayımcının maddi çıkarlarına hizmet etmekle suçlayıp kendi anlayışlarının dışına iterler (Pospelov, 1984, s. 188-189). Bununla birlikte nasıl tek bir komünizmden bahsedilemiyorsa, tek bir sosyalist realizm olduğu da ileri sürülemez. Pek çok ülkede farklı şekillerde tanımlanan sosyalist realizmlerden bahsetmek mümkündür (Clark, 2000, s. 3).

Nitekim Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türk edebiyatına giren bu akım, Türkçede toplumcu gerçekçilik, "sosyalist realizm, gönüllü edebiyat, davalı edebiyat, bağlanmış-tutulmuş edebiyat, aktif realizm, güdümlü edebiyat" gibi adlarla karşılaşılır (Uçar, 2013, s.474). Terminoloji fazlalığının da işaret ettiği üzere toplumcu gerçekçilik Türk edebiyatında sınırları tam anlamıyla çizilememiş, yazardan yazara kazandığı hususiyetler henüz eksiksizce belirtilmemiş bir edebiyat disiplinidir.

Akımın Rusya'daki kökeni Türkiye'dekinden çok daha eskilere uzanır. Sosyalist realizmi kavramlaştıran ilk kişi, Sovyet edebiyatının esas metodunu belirlemek üzere kurulan özel bir komisyonda görev alan Ivan Gronsky'dir. Sovyet hükûmetince benimsenmesi ise daha sonra Jdanov'un Sovyet Yazarlar Birliği Kongresi'ndeki konuşmasıyla gerçekleşir (Tagızade, 2006, s. 17-18). Baskın görüşe göre Sovyet hükûmeti tarafından resmen himaye edilmeden önce Rusçada benzer bir edebî gelenek hâlihazırda mevcuttur. Araştırmacılar, bu geleneğin sosyalist realizmle ilişkisini farklı biçimde yorumlar: bazıları o örneklerin sosyalist realist kimliğe sahip eserlerle birebir örtüşmediğini öne sürerken, onu sosyalist realizmin beslendiği bir kaynak olarak görüp öncü sayanlar da bulunur (Clark, 2000, s. 29-30).

Bu geleneği oluşturan eserler, teorik açıdan eleştirel gerçekçilik akımına dâhil edilmekle birlikte, bazı yönleriyle sosyalist realizmden ayrılır. Bunlardan ilki ve belki de en mühimi, Yevgeni Onegin'deki

Tatyana Larina, Savaş ve Barış'taki Pierre Bezukhov ile Andrey Bolkonski, Budala'daki Prens Mışkin'de de görüleceği üzere insanları birbirine düşüren sosyal ilişkilere şahsî tepkiler ortaya koymaları, bunu kolektif bir çağrıya dönüştürmemeleridir. Hâlbuki sosyalist realist romanlardaki karakterler, en az onlar kadar olumlu tipler olmakla beraber, tepkilerini toplumsal hâle getirmeyi başarırlar (Pospelov, 1985, s. 309).

Ne var ki, sosyalist realizmin kapsamı ve hususiyetleri kavram olarak icadıyla tayin edilmemiştir. Onu tafsilatıyla tanımlama girişimleri ilkin Maksim Gorki ve diğer Sovyet Yazarlar Birliği üyelerinden gelir. 1932-34 yılları arasında yayımladıkları makalelerle, sosyalist realizmin karakteristiğini belirlemeye çalışırlar. 1934'teki I. Sovyet Yazarlar Birliği Kongresi'nde ise doktrinin resmî kaynakları belirlenir: Lenin'in Parti Örgütü ve Edebiyatı Makalesi, Maksim Gorki'nin Edebiyat Üzerine adlı kitabındaki alâkalı makaleler, Andrey Jdanov ve Maksim Gorki'nin bahsi geçen kongrede bizzat yaptığı konuşmalar (Clark, 2000, s. 27). Onu tüm sistemleştirme çabalarına karşın, Marksistler arasında yazarın edebiyata yaklaşımı hususunda farklı sesler vardır.

Lenin, Parti Örgütü ve Edebiyatı başlıklı makalesinde edebiyatçıları parti lehine eser üretmeye sevk edip edebiyatın işçi sınıfı için zenginleşmek uğruna iştigal edilen bir iş yerine, şahsî çıkarlardan arındırılarak sadece sınıf mücadelesinde işçilerin safında yer alan bir araç olması gerektiğini ileri sürerken (Lenin, 2008, s. 26) Engels ise propagandist romanını kendisine gönderen Mina Kautsky'ye cevaben kaleme aldığı mektupta siyasî eğilimli romanlardan hazzetmediğini, yazarın alenen partizanlığa soyunmasını doğru bulmadığını belirtir (Eagleton, 2012, s. 56). Bu endişenin temelinde yatan sebeplerden en mühimi, kurmacada gerçekliği alenen yitirme kaygısıdır. Zira yazarın fanatik bir tavırla fikirlerini eserinde dayatması, kurmaca düzlemindeki gerçeklik problemini bir başka boyuta taşır. Böyle eserlerin inşası esnasında kurgusal gerçeklikle, nesnel gerçeklik arasındaki ilişki geleneksel tarzdaki eserlere kıyasla daha fazla tahrip edilir. Ancak sosyalist realistler bunu sanatlarını değersizleştiren bir unsur olarak görmezler. Jdanov aşağıda alıntılanan telkininde sosyalist realist yazarlara nesnel gerçekliği devrimci yönüyle yansıtma telkininde vurgularken bunun onların sanatını tahrip edeceğini değil, daha işlevli hâle getireceği kanaatindedir:

Bu her şeyden önce sanat eserinde hayatı gerçeğe uygun biçimde yansıtılabilmek; durağan ve cansız bir biçimde ya da yalnızca 'nesnel gerçeklik' biçiminde değil de, devrimci gelişmesi içinde yansıtılabilmek amacıyla tanımak demektir. (Jdanov, 1996, s. 18).

Marksist teorisyenler için saf gerçekliğin hiçbir kıymeti yoktur. Bu fikrin Troçki'de nasıl cisimleştiğini Eagleton şöyle ifade eder: "Sosyalist sanat gerçekçi olmalıydı; ancak dar kapsamlı kalıtsal anlamda değil, çünkü gerçekliğin kendisi içsel olarak ne devrimci ne de gericiydi; aslına bakılırsa belli bir ekolün teknikleriyle sınırlanmaması gereken bir yaşam felsefesiydi." (Eagleton, 2012, s. 58). Yazarın gerçekliği sosyalist realizm lehine algılaması gerektiğine dâir tek fikir, Troçki'ye ait değildir. Yine Eagleton'ın aktarıyla, Lenin 1905 Rus devriminin aynası kabul ettiği Tolstoy'un sanatından bahsederken Pierre Macherey'in fikirlerini tekrarlayarak şu kanaatlere varır: "...eğer Tolstoy'un yapıtı bir aynaysa o halde Pierre Macherey'in ifade ettiği gibi gerçekliğe belirli bir açıdan yerleştirilmiş, görüntüleri parçalanmış şekilde yansıtan ve olup biten kadar yansıtmadıklarını da gösteren kırık bir aynadır." (Eagleton, 2012, s. 58).

Toplumcu gerçekçi yazar nesnel gerçekliği alır, işine yaramayan kısımlarını tıraşlayıp yeni bir forma kavuşturduktan sonra, okurun dikkatini yöneltmesini istediği dış yüzeyine –muhtevaya- cilâ atar. Şahıslar, bu tıraşlama işleminin ardından karakteristik özelliklerinin birçoğunu kaybederek tipleşir ve iyi-kötü diye ayrılır, vaka ise olaylar silsilesini sadece okura iletilmek istenen mesajı gösteren bir açığa

bürünür. O artık aynı malzemeden imâl edilmiş başka, eğri büğrü, ele aldığı vaka ve şahsı sadece tek, yazarın ideolojisini destekleyen cepheden gösteren, manipülatif bir gerçekliktir.

Edebî eserde herhangi bir fikrin alenen müdafiliğini üstlenerek okura onu telkin etmek, metni didaktikleştirir. Telkin endişesiyle edebilikten uzaklaştırılan eser kimi zaman bir ders kitabına, bazen bir propaganda metnine yaklaşıp bile kurmacanın yazara sağladığı imkânların yardımıyla hiçbir zaman onlarla tamamen aynıleşmez. Ahmet Oktay'ın toplumcu gerçekçiliği edebiyat ya da sanat kuramından ziyade Sovyet siyasî nazariyesinin uygulaması olarak kabul etmesi, bunun işaretlerindedir (Oktay, 2008, s.1074). Bu nazariyenin temelinde Sovyet Rusya'ya has sosyal, siyasî ve kültürel ortamın meydana getirdiği Rus Marksizmi bulunmakla birlikte burjuvaziyle işçi sınıfı arasındaki sınıf çatışmasında, ezilen işçinin safında yer alıp kapitalist düzenin emeği sömürüşüne karşı çıkmak fikri mühim bir yer tutar.

Türk Köylüsünün Zihniyetinin Apaydın'ın Öykülerine Tesiri

Sosyalist realizm, Türk edebiyatında toplumcu gerçekçilikle ikame edilirken Türk köylüsünün Rus işçisiyle aynı zihniyete sahip olmamasına, onlar gibi siyasî bir sınıf teşkil etmemesine pek değinilmediği gibi bu faktörlerin edebî eserleri nasıl şekillendirdiğine dâir de hiçbir görüş serdedilmemiştir. Hâlbuki 1950'lerde enikonu belirgin hâle gelen köy edebiyatı, tamamen Türkiye'ye özgü bir edebiyatsa, toplumcu gerçekçi örneklerinde onu sosyalist realist emsallerinden ayıran birtakım özellikler bulunmalıdır.

Apaydın'ın öykülerindeki köylülerin tamamı yaşayışça, zihince, hatta kabataslak tasvir edilen dış görünüşleriyle birbirinin kopyasıdır. Ancak birini diğerinden ayırmayı hayli zorlaştıran bu benzerlikler aralarında ortak bir siyasî bilinç meydana getirmez. Onlar, Marksist bakış açısıyla yalnızca ekonomik bakımdan aynı şartlara sahip olmalarıyla bir sınıf olarak kabul edilebilirler.⁸ Ancak bundan bihaber olmaları, ekonomik bir sınıf teşkil ettikleri gerçeğini önemsizleştirir. Marx ve Engels, sınıfları birbirleriyle ilişkileri üzerinden tanımlar. Ekonomik artığın paylaşımında meydana gelen çatışmaların sonucunda, önce topluluklar şekillenmeye başlar, ardından ortak bir bilinç edinir, son aşamada ise diğer sınıflardan ayrılarak farklı bir grup hâlinde örgütlenirler. Onların görüşleri, aynı sınıfa mensup kişilerin bir başka sınıfa karşı verdikleri ortak mücadeleyle toplumsal bir sınıf meydana getirebilecekleri noktasına birleştiği gibi Engels, Fransız köylüsünü aynı ekonomik şartlarda yaşamaları itibarıyla de sınıf olarak kabul eder (Durand, 2002, s.66-71). Bunlardan daha mühimi, Türk köylüsünün onları teşkilâtlı biçimde güdüleyecek bir kolektif bilince sahip olmayışıdır.

Fakat köylünün gerçekte teşkilâtsiz olması, özellikle toplumcu gerçekçiler gibi nesnel gerçeklikle oynamayı, onu tahrir ederek başka şekillerde göstermeyi amaç edinmiş yazarların onları kurmacanın imkânlarıyla siyasî ve toplumsal bilince sahipmiş gibi gösteremeyeceği anlamına gelmez. Yazarın nesnel gerçekliği olduğu gibi yansıtmak gibi bir vazifesi olmadığı gibi – bittabi bunu sanatının amacı hâline getirmediğini varsaydığımız durumlarda- her kurmaca eserde bizatihi yeni bir gerçeklik inşa edildiğinden, tamamen saf, hayatla tıpa tıp örtüşen bir gerçekliği metnine taşıması imkânsızdır. Talip

⁸ Toplumcu gerçekçilerin eserlerini verdiği 1950'li yıllardan yaklaşık otuz yıl önce, Mayıs 1920'de Sovyet Rusya'nın Anadolu'nun toplumsal yapısı hakkında yayımladığı mühim müşahedeleri ihtiva eden rapor, onların devrinde geçerliğini yitirecek bazı tespitler barındırmasına rağmen –ağalığın Türk köyünün bir gerçeği hâline gelmesi gibi- Anadolu köylüsünün mahrum olduğu siyasî bilince dikkat çekmesi bakımından mühimdir. Anadolu'da meydana gelen siyasî ve toplumsal hareketlenmenin kaynaklarını soruşturan bir çabanın mahsulü niteliğindeki rapora göre, TBMM'nin kuruluşunda sınıf mücadelelerinin payını aramak beyhudedir. Zira mülkiyet hakkının önünde bir engel bulunmamasının yanı sıra, hâlihazırda çoğu köylü toprak sahibidir; topraksız köylüyse kendi aralarında teşkilatlanmamış bir grup teşkil eder (Selek, 1973, s.429).

Apaydın köylüyü kurmaca düzleminde bir sınıf bilinci meydana getirebilecek donanım ile kurgulamayı reddedip ona bu çerçevede sadık kalır.

Talip Apaydın'ın köylüyü ele alırken nesnel gerçekliğe sadık kalması, öykülerindeki vaka zincirinin kaymasına, eserlerinin didaktikleşmesine neden olur. Zira köylü, yazarın onu kurtaracağına emin olduğu fikirlere henüz bağlanmadığından öncelikle eğitilmelidir ki, *işi yolunda takımına başkaldırabilsin*. Bu gereklilik eseri azami ölçüde değiştirir. Örneğin köylü, yazarın arzulanacağı donanım ile sahip olsaydı, ya vaka zinciri sonraki hanelerden başlar yahut pedagojik pasajlar metinden çıkardı. Kendisine yöneltilen telkinlere ihtiyaç duymaksızın tamamen içgüdüsel davranır, böylelikle *işi yolunda takımıyla* köylü arasındaki çatışma güçlenir, kurguya yüklenen katharsis, patlayıcılık kazanırdı. Üslup ise telkinin tetiklediği kısmi erozyondan korunur, Apaydın'ın sadelikle bezeli Türkçesini giyinir, daha edebî bir hüviyete bürünürdü. Onun realist ve toplumcu gerçekçi öyküleri kıyasen okuduğunda bu husus bariz biçimde göze çarpar.

Apaydın'ın toplumcu gerçekçiliği, onun köylüyü sınıf bilinci hakkındaki vurdumduymazlığını göz ardı ederek kurgulamaya yanaşmamasıyla, sosyalist realist teknikten ayrılır. Zira sosyalist realizm yazardan eseri meydana getiren vaka zincirini, şahısların temsili özelliklerini ve duygusal kabiliyetlerini manipüle etmesini ister. Bu husus, sosyalist realizm ve Apaydın'ın köy öykülerinde görülen toplumcu gerçekçiliğin farklarını araştırma mecburiyetini ortaya çıkarır.

Sosyalist Realizm ve Apaydın'ın Toplumcu Gerçekçiliği

Sovyet Rusya'da sosyalist realizm denilen, Türkiye'de ise Cumhuriyet'in ilk yıllarında hüküm süren anti sosyalist ideoloji nedeniyle toplumcu gerçekçilik adını alan bu edebiyat tasarımının epistemolojik temelleri, Marksizm ve sosyalist realizm külliyyatını tastamam öğrenmiş yazarlarca inşa edilmediğinden sağlam bir müktesebat üzerinde yükselmez. Ele aldıkları konuların benzerliği üzerinden insiyakî bir merakla bahsi geçen sanat ve edebiyat akımlarına yöneldikleri için edindikleri teorik bilgi zayıftır. Son derece iptidai olmasına rağmen, kurguladıkları tipleri keskin çizgilerle iyi/kötü diye kutuplaştırmalarını sağlayan faydacı bir mantıkla düşünmeleri, kaleme alacakları metinler hakkında kafa yorma süreçlerini kısalttığı gibi geniş bir müktesebata duyacakları ihtiyacı da giderir.

Erol Güngör, Türk Marksist edebiyatçılardaki bu eksikliği Türkiye'de Marksizm'i hazırlayan şartların bulunmayışıyla açıklar:

Topkî egzistansiyalizm gibi Marksizm de Batı'da belli bir fikir ortamında gelişmişti. Batı'da bu cereyanın gerek fikir, gerek edebiyat olarak kıymetli örnekleri bulunduğu hâlde Türkiye'de marksist edebiyat zengin düşmanlığı, cinsî serbestlik, savaş ve ordu aleyhtarlığı, din düşmanlığı gibi doğrudan doğruya Marksizm'in ayırdedici özelliği olmayan ilkel temalar etrafında kalmıştır (Güngör, 1998, s. 102).

Onlar kabaca bildikleri Marksizm'i eserlerinde uygulamaya çalışırken farkında olmadan yerelleştirmişlerdir. Ayrıca didaktik eserlerinin kökünde güçlü bir romantizmin beslediği katı bir idealizme rastlamak pek mümkündür. Köylüye kendisinin ihtiyaç duymadığı epistemolojik bir telkini dayatmalarının ardında ise gizli bir ironik ve pejoratif tutum yatar.

Sosyalist realizmle toplumcu gerçekçilik birbirinden müstakil kaynaklardan beslenen, farklı koşulların tazyikiyle şekillenmiş edebiyat disiplinleridir. Morson'un dikkat çektiği üzere ikisinde de karakterler yalnızca iki boyutludur, olay örgüsü klişedir, kahramanlar aynı tornadan çıkmış gibidir, içlerinden birçoğu politik diskurlar çeker ve bilhassa köy edebiyatında ironi pek de tercih edilmeyen bir yöntemdir

(Morson, 1979, s. 121-122).⁹ Bunda kuşkusuz her iki edebiyat anlayışını benimseyen yazarların da daha eserlerine başlamadan önce kurgulayacakları karakterlerin, olayların tekâmülü ve akıbeti hakkında mutlak, değişmez bir görüşe sahip olmalarının payı büyüktür. Diğer bir deyişle, toplumcu gerçekçi yazar, eserlerindeki şahıs kadrosu hakkında sabit fikirlidir.

Tüm benzerliklerine rağmen toplumcu gerçekçiliği, ikamesi kabul edildiği sosyalist realizmden ayırıp yerelleştiren birtakım hususiyetler de yok değildir. Bunlardan en mühimi, yazarın Türk köylüsüne kazandırmak istediği zoraki bilinçtir. Apaydın'ın eserlerindeki köylü sosyalizm lehine fikir üretebilecek birikimden de alâkadan da yoksundur. Ancak yazar bunu kabullenmekte zorlanır. İnatla örgütsüz köylüyü, beraber hareket etmeleri durumunda ortaya çıkması muhtemel güçle ezilmekten kurtulacaklarına inandırmaya çalışır. Köylünün bu çaba karşısındaki umursamazlığıyla yazarın arzusunun çatışmasından onun toplumcu gerçekçi köy edebiyatı tasarımının temeli meydana gelir. Yazar köylüde hiçbir yücelik, üstün bir taraf aramadığı gibi köylü de zihninin kapılarını yazarın ideolojik beklentisini anlamak için açmaz.

Talip Apaydın toplumcu gerçekçi köy öykülerinde köylüden dâima dinin yahut iktidarın temsilcilerine karşı –bunlar genellikle hacı-hoca yahut ağalardır- aksiyon almalarını, şifahî veya fizikî bir tepki yoluyla maruz kaldıkları vaziyete başkaldırmalarını bekler. Ancak köylü takımı bu beklentiye asla aldırış etmez. Olay örgüsü onu tesirli bir dramatikliğe kavuşturacak zincirler eklenmeden nihayetlendiğinden eserlerin etkileyciliği azalır. Rus sosyalist realizm eserlerinin güçlü bir kapanış, mutlu ya da yapıcı bir sonla tamamlanırken (Morson, 1979, s. 122) toplumcu gerçekçi eserlerin cılız bir katharsis, ümit vadetmeyen bir sonla sonuçlanması, bunun ispatıdır.

Sosyalist realizmde karakterler kendi güdülerıyla hareket eder. Yazarın propagandası karakterlerin emelleriyle örtüştüğünden onları müspet hususiyetlerle donatır. Talip Apaydın'ın toplumcu gerçekçi öykülerindeyse yazarın arzusıyla köylününki kimi zaman uyuşsa bile onların korkularından ve zihniyetlerinden kaynaklanan eylemsizliği, Apaydın'ın köylüyü örgütleme arzusıyla bağdaşmaz. Onları yakından incelemek, bu hususların Apaydın'ın edebiyat tasarımını nasıl şekillendirdiğini anlayabilmek için önemlidir.

Talip Apaydın'ın Köy Öykülerinde Köylü Temsilleri

Ünvanlı Köy Erkekleri ve Öğretmenler

Talip Apaydın'ın, karakterleri öykülerin başlangıç zamanından önce olgunlaşmış, ruhî tekâmül ve tedenniye kapalı köy erkekleri, kendilerini başta köy olmak üzere kasabanın ve şehrin farklı mekânlarında, günlük hayatta tecrübe etmeleri muhtemel hadise ve hâllerin tam ortasında buluverir. Yazar onları toplumcu gerçekçi öykülerinde umumiyetle etraflarına bilinç özelliklerini okura sezdirmek amacıyla yerleştirdiği bir öğretmen tipiyle yahut güçlü imaja sahip kişilerin karşısındaki münfail vaziyetiyle öne çıkarır. Bu öykülerin en belirgin özelliği, metnin anlam dünyasına itinayla yerleştirilen ortak bir sınıf bilinci edinmelerini sağlayacak sosyal, siyasî, kültürel ve epistemolojik alt yapıdan mahrumluklarına işaret eden göndermelerdir. Apaydın Yaşar Kemâl'in İnce Memed serisinde tercih ettiği gibi köylünün eline silah tutuşturup onu dağa sürmez. Bu nedenle onun köylüleri asla anti-kahraman hâline gelmez; zihinlerinde bir türlü doğmayı başaramayan sınıf bilincine ve örgütlenmeye dâir düşüncelerin eksikliğiyle işlenirler. Apaydın'ın amacı emellerine ulaşmak üzere her türlü

⁹ Morson bahsi geçen eserinde toplumcu gerçekçiliğe değinmez. Onun sosyalist realizm hakkında tespit ettiği özelliklerin toplumcu gerçekçi eserlerde de görüldüğü iddiası makale yazarına aittir.

haydutluğu göze alan tipler değil müesses nizamı fikrî örgütlenmeyle kendi lehine tanzime çalışan bir sınıf meydana getirmektedir.

Köylü, realist öykülerinde mekânın sınırlandığı epey geniş bir konu sahasında yazarın onlara beslediği keskin sevginin menfi taraflarını yonttuğu lâtif bir imajla tasarlanır. Gündelik köy yaşamında iyiliklerini daima muhafaza eder, uzaktan titiz bir dikkatle habersizce tasvir edilircesine mahallî bir sohbet havası kazandırılmak istenen konuşma havasına yakın sade bir üslubun imkânlarıyla, tabiatları tüm doğallıklarıyla ifadelendirilir. Fakat aralarında yine de kurnaz, çıkarıcı, kötü kimseler yoktur, böyle tiplerle nadiren karşılaşılrsa da öykünün protagonistleri değildirler. Apaydın'ın köylüsü tipikleştirilerek sıradan hâle getirilmiştir. Bu yönüyle onlar mizaç fakiridirler. Yazar onları tabiatlarının zenginlikleriyle görmekte isteksiz ve başarsızdır.

Apaydın'ın tipleştirdiği köylü erkeklerini anlamamanın en iyi yollarından biri çoğunlukla kasabada geçen öykülerinde görülen ideal öğretmen karakterlerin, onlara nasıl davrandığını incelemektir.¹⁰ Zira yazarın toplumcu gerçekçi öykülerindeki asıl derdi onlarda zihni bir inkılabı yol açmaktır.

Sınıf bilincinden mahrum köylü erkeği, bazen “iş yolu takımınca” sömürüldüğünün farkına varsa da birlikte hareket etmeleri durumunda ortaya çıkması muhtemel güçten bihaber görünür. Onların, içinde bulunduğu elverişsiz şartlara karşı tepkisi somutlaşmayacak derecede cılızdır. Diğer bir deyişle tepkisizliğe içkindir. Yazarın köy müşahedelerine dayanan, köylünün bir türlü güçlü bir eyleme dönüşmeyen aksiyonsuz tepkileri, Apaydın'ın sanatının inşasında hayli kullanışsızdır. Ona göre köylünün bu vaziyeti derin bir uykuda olduklarının işaretidir. Yazar tam bu noktada öğretmeni devreye sokarak gömüldüğü kesif karanlıkta yardım beklediğini varsaydığı köylüye onun aklının feneriyle yol göstermeye çalışır. Fakat köylünün, yazarın zannettiği gibi düşünme eyleminin zihni aydınlatıcı vasfından mahrumca karanlıklarda yaşadığı kabul olursa bile o böyle bir ihtiyaçla bilincini dışarıya açmaz ve telkinlere aldırış etmeden hayatına olduğu gibi devam eder.

Yazarın köy ve kasabada idealist öğretmenler kurgulamasının sebebi, bu mekânlarda güçlü bir entelektüel figüre duyulan ihtiyaçtır. Köylüyü öğretmen haricinde örgütleyebilecek herhangi bir kimsenin olmayışı, Talip Apaydın'ı öyle zorlar ki onun öykülerinde bazen bir hukukçu köylüye gayrimeşru yollarla ekip biçtikleri toprağı gasp etmelerini öğütlerken görülebilir. *Delikanlı*'daki mülkiyet aleyhtarı Yalçın'ın kayın pederinin topraklarını işleten köylülere sorusu hem sıkça temas edilen sınıf bilinci eksikliğini hem de yazarın bu eksikliği giderecek bir dış güce duyduğu ihtiyacı ortaya koyması bakımından mühimdir:

“Madem siz ekip biçiyorsunuz, bu topraklar sizin olsa daha iyi değil mi?” (Apaydın, 1984, s. 98).

Öte Yakadaki Cennet kitabında yer alan *Saat* öyküsü öğretmen köylü ilişkisinin sınırlarını anlatan başarılı bir örnektir. Bugün bile Türk köyünün en mühim problemlerinden olan üretilen emtiyanın dağıtımında ortaya çıkan dağıtım problemi etrafında şekillenen öyküde erkekler bir traktörün römorkuna dolmuş vaziyette gündelik hadiseler hakkında ettikleri samimi sohbet, öğretmenin katılımıyla âdeti bir derse dönüşür.

Apaydın'ın öykülerinde öğretmen köylüyle temasa geçtiğinde önünde görünmez bir kürsü oluşur, oradan köylüye diskur çeker. Bu kürsünün varlığı samimiyet açığı meydana getirdiğinden onu kapatmak

¹⁰ Öğretmen tipi ele alınırken kimi zaman köyden çıkıp kasaba öykülerine başvurmak gerekecek. Ancak bu, öğretmenin köylüyle muhatap olduğu eserlerle sınırlandırılacak. Dolayısıyla ortaya çıkan öğretmen tipi yazarın tüm öykülerini kapsayacak derinlikte olmayacaktır.

adına öğretmene sıklıkla üçüncü çoğul şahıslı cümleler kurdurulur. Böylelikle köylüyle tabii bir yakınlık kurularak zihnine erişilmeye çalışılır.

Elleri dolu vaziyette kasabaya giden köylüye niçin yeterince mal satın alamadan döndüklerini sorgulatmaya çalışan öğretmen Selim, paranın çoğunun aracılardan cebine girdiğini samimiyetle onlara aktarır. Hayrete düşen Gencali, bu durum karşısında ne yapmaları gerektiğini sorunca öğretmen, artık bunun farkına vardıklarını söyleyerek aynı soruyu kendilerine yöneltmelerini ister. Koca Osman, bu işlerin “hökümat” alanına girdiğini, dolayısıyla ellerinden bir şey gelemeyeceğini öne sürer. Öykü, “Öğretmen Selim sustu. Öbürleri de sustular. Ama bu konuyu düşündükleri yüzlerinden belliydi.” (Apaydın, 1983, s. 111) cümleleriyle biter.

Olay örgüsünde kopmaya işaret eden bu sönük sona Apaydın'ın toplumcu gerçekçi köy öykülerinin tamamında farklı biçimlerde rastlamak kuvvetle muhtemeldir. Köylüyü kurtaracağına inanılan fikirler, şuurlunda tam doğacakken onların hükümete ve devlete duydukları saygıyla çakışır. Onu müspet bir gelişime yönlendirecek tek kişi olan öğretmenin sürgüne namzetliği, vakayı oluşturan zincirlerin güçlü şekilde birbirine bağlanmasını engelleyen bir diğer faktördür. Öğretmen, devrimci fikirlerini öğrencileri ve meslektaşlarıyla paylaştığında kovuşturmaya uğrayacağını bildiğinden konuşması gereken yerlerde susar ve vaka zinciri kopar.

Memuriyetle hayatını idame ettiren idealist bir öğretmenin köylüyle konuşabileceği iktisadî/idarî mevzuların sınırlarının da çizildiği öyküde Koca Osman itaatkâr davranıp düzeni değiştirmek için hiçbir şey yapılamayacağını savunduğundan yöre ağzıyla konuşturulup karikatürize edilirken öğretmen, köylünün yüzünde beliren düşünceli hâlden memnun görünür. Zira öykünün amacı, köylünün zihnen eğitimidir.

Yazarın toplumcu gerçekçi köy öykülerindeki erkekler, *işi yolunda takımının* düzenbazlıkları karşısında çaresiz tıynetle, hakkını arayabilmeleri için sahip olmaları gereken motivasyondan mahrum kişilerdir. *Öte Yakadaki Cennet* öyküsünde çizilen köylü portresinde bu durum açıkça görülür:

Bizim köylü ta Yassıhöyük köprüsünden dolaşıp Yasin ağaya varır, yalvar yakar olur, zor alır öküzünü. Konuşmayı bilmezse kendisi de bir dayak yer orada. Yukardan aşağı güzelce kalaylanır. Geri dönerken buna da şükreder köylüm. Çünkü kabahat kendisindedir. Hayvanına bakmamıştır. Elin bahçesine girmiştir kör olası öküz. (Apaydın, 1983, s. 6).

Köylü, Yasin Ağa'nın toprağına giren hayvanların kulaklarını, kuyruklarını kestirdiği yetmezmiş gibi sahiplerini de kötekle terbiyeye mahkûm etmesini öyle kanıksamıştır ki, gördüğü zalimce muamele karşısında çaresizce her şeyi sineye çeker. Bunun sebebi zihinlerindeki ağa imajından kaynaklanan bir korku belâsının pençesinde olmalarıdır: “Ben Yasin Ağayı bir kez gördüm. Irmağın öte yakasında kara urbali, iriyarı bir adamdı. Elleri arkasında geziniyordu. Hep dallara bakıyordu nedense. Yanında iki bekçi, omuzlarında tüfek, saygılı yürüyorlardı peşinden. Oraların sahibi demek bu adamdı. Gözümde iyice büyüdü. Ta ırmağın ötesinden kolunu uzatıp dövecekmiş gibi korktum.” (Apaydın, 1983, s. 6). Öyküde köy erkeğinin ağanın acımasızlığını paratoner gibi üzerine çekip bunu kuvvetlice okura aksettirmek ve okurda acıma hissi uyandırmaktan başka hiçbir işlevi yoktur. Zira toplumcu gerçekçi edebiyat tasarımının esası köylünün mağduriyet ve ezilmişliğine dayanır.

Apaydın'ın köylü tipleri eksiksiz bir pozitiflikle kaleme alınmamışlardır. Köylünün taşıdığı iyi hasletlerin üzeri, toplumcu gerçekçi öykülerinde, yazarın onların bilincini kullanışsız addetmesinden doğan tahammülsüzlüğünden mamül bir örtüyle sınıksız örtülür. Apaydın köylünün ruhunu görmesine mani olan bu örtüyü realist öykülerinde bile tamamen kaldırmayıp sadece ucundan hafifçe açmayı tercih eder.

Bu dar aralıktan gördüğü Türk köylüsünün yerilesi taraflarını, toplumcu gerçekçi perspektifinden kalma koruyucu tavrı yüzünden tastamam işlemeden sadece ima yoluyla eserine taşır. Köylünün övgüye değer faziletlerini ise genellikle realist köy öykülerinde hatırlamasına rağmen yazma motivasyonu onların ezilmişliğine dayandığından büyük ölçüde göz ardı edilir.

Köstebek öyküsündeki köylü temsili *Öte Yakadaki Cennet*'in aksine epey canlıdır. Başkahraman Pehlivan Ali'nin ağaya duyduğu korkudan ibaret bir insanmışçasına tasvir olunmadığı öyküde, bostanını talan eden köstebeği ararken yaşanan duygusal gerilim okuyucuya satırdan satıra artan yüksek bir ritimle aşamalı biçimde hissettirilir. Öyküyü güdümlü hâle getirebilecek herhangi bir unsurun bulunmaması, başkarakterin etraflıca ele alınmasının önünü açar. Köstebeğe tuzak kurarkenki kibri bir iç monologla aksettirilir:

Birden düşündü. «Dur sen» dedi. «Bir oyun oynayayım da gör.» Tarlanın yukarısına doğru giden yola düştü. Yuvası epey uzaktı. Ta pancar tarlasının kıyısında. Oraya kadar koştu. Yuvasına varınca kuru otlardan yaptığı yatağına uzandı. «Hadi bakalım» dedi. «Ara şimdi». (Apaydın, 1983, s. 12)

Kurduğu tuzak köstebek tarafından bertaraf edilince onun hüneri karşısında deliye dönüp şaşkınlıkla hâline gülmesi yine güçlü bir aktarımla okura aksettirilir: “Lan namussuz! Dedi, benimle alay mı edersin?” Küreği keskinlemesine hızla savurdu. Sonra yığını dağıttı. O sırada köstebek tin tin koşuyordu kavunlara doğru. Bir yandan da «cık cık» diyerek gülüyordu. (Apaydın, 1983, s. 13).

Yazarın realist öykülerindeki canlı köylü temsillerinin birçok örneği mevcuttur. *Bir Bahar Günüyüdü*'de bir asker karısına gözünü diken Veli'nin, metnin anlatıcı kişisi olan ve “arkadaş” diye hitap edilen kişiyle başından geçen serencam, konuşma havasının şekillendirdiği doğal diyaloglarla güçlü bir anlatımla tahkiye edilir. Bu metinde köy erkeğinin, evli hamile bir kadına cinsî birtakım hisler beslemesinde herhangi bir yanlışlık bulmadığı, askıya aldığı ahlâkını, kadının başkasıyla birlikte olduğunu öğrenince birden bire hatırlayıp hiddetlenmesi konu edilirken genç erkeklerin kendi aralarında yaşadığı rekabet ve kıskançlığa da tanık olunur.

Çıracı Kasım'da ormandan yasa dışı yöntemlerle kesip çıra hâline getirdiği ağaçları satarak hayatını idame etmeye çalışan bir köylünün aracı sandığı birine malını satmaya çalışırken yaşadığı heyecanla dolu korku yansıtılır. Köylünün pazarlık esnasında yaşadığı çaresizlik, işsizliğin onları hayatlarını tehlikeye atarak gayri meşru yollarla para kazanmaya itişile kesitirilince ortaya canlı bir köylü portresi çıkar.

Polüm Osman'da kendini tembelliğe adasa da lâkabının (polim: caka, fiyaka) hakkını vererek çalımından asla ödün vermeyen Osman'ın gamsız yaşam tarzı ve köylülerle çekişmesi; *Borç Para*'da Kandil Omar'ın ağadan borç isterken düştüğü acınası ruh hâli; *Uzun Ağa'nın Kavakları*'nda köylü erkeklerin kendini kadınlara beğendirmek için giriştikleri yarış; *Bostan Zamanı*'nda köylü dostluğu; *Koca Taş*'ta taşı kıramayan gençlerin yaşadığı mahalle baskısı; *Uzun Kavak*'ta, ağacı kesilen Durmuş Dayı'nın ağaçla geçmişine uzanan görünmez bağ zengin bir konu çeşitliliğinde ifadelendirilirken güçlü bir neden-sonuç ilişkisinden doğma psikolojik realiteye sadakat hepsinde kendini hissettirir.

Bir Gün öyküsü, realizmin Apaydın'ın köy öykülerindeki en başarılı biçimde uygulandığı örneklerden biridir. Türk köyünde sürülen gündelik yaşamının kaçınılmaz biçimde insanı maruz bıraktığı mahalle baskısının bir babanın bilincine bulaşınca onu kemirerek nasıl ruhî bir işkenceye dönüştüğü aktarılır. Kız babası olan Göçmen Ali'nin tek bir gayesi vardır: köylünün ağzına sakız olmadan onu evlendirebilmek:

Şimdi Şu kız başımızın belâsı. Bir gürültü çıkacak bu işten emme bakalım nasıl çıkacak? Hergün bir haber, her gün bir yalan... Yok kulaksız Ahmet kaçıracaktım, yok Hacı Bekir kendine isteyecektim... Ne zormuş yetişkin kız babası olmak? Herkes böyle mi acaba? (Apaydın, 1983, s. 78).

Apaydın'ın köy öykülerinde kadınlar kendine iftira edileceği korkusuyla, erkek hâkimiyeti altında yaşar. Konuşma hakları kocalarınca ellerinden alınmıştır. Kendilerini savunmak için ağızlarını açtıklarında küfür, dayak yer; acımasızca hakarete uğrarlar. Kız çocukları *Bir Gün* öyküsündeki gibi evlendirilene dek aileleri için tehlike arz ederler. Herhangi bir yerde yetişkin bir erkekle görülmeleri yahut dedikoduya karışmaları babanın nazarında onur kırıcıdır. Bu nedenle babanın belirlediği davranış kalıplarının dışına çıktıklarında sözlü yahut fizikî hakaretimiz bir tepkiyle karşılaşılır. Köy erkeğinin gücü sadece onlara yeter, eşlerine ve kızlarına karşı takındıkları gaddarlık ve cesaret, *İşi yolunda takımınca* kıskırtılmalarına, aşığulanmalarına rağmen onların karşısında asla ortaya çıkmaz.

Köstebek'teki Pehlivan Ali'nin endişesi, Apaydın'ın sıkça başvurduğu iç monolog yöntemiyle okura doğrudan aksettirilir. Öykünün artan ritmi, Pehlivan Ali'nin endişesiyle bağlantılıdır. Ağanın sadece öykünün karşısında kanlı canlı vaziyette onun karşısında belirmesi, başkarakterin kişilik özelliklerinin detaylandırılabilmesine imkân verir. Köy erkeğinin ağaya duyduğu korku basiretini bağladığından, şiddetle savurmak istediği fikirler boğazına dizilir ve iç monolog hâlinde okura sunulur. Köylü *İşi yolunda takımıyla* karşı karşıya geldiğinde hakkını savunmak için ağızını açabilse, metnin ritmi yükselecektir ancak bu asla gerçekleşmez.

Talip Apaydın'ın köy öykülerinde, erkeklerin *İşi yolunda takımına* karşı verebildikleri en protest tepki, ağanın tarlasından bir şeyler çalmaktır. *Ferfenede*'ki Çakır Ali ve Dal Osman'la, *Öte Yakadaki Cennet*'teki Gaga Yavuz ve arkadaşları ağanın iştah açan mahsullerine uzaktan bakmaya dayanamayıp onları çalmaya çalışırlar. Fakat bu, ağanın toprağına el koyma derecesinde sistemli ve güçlü bir eyleme asla dönüşmez; zira onun eserlerindeki köylünün ağanın mülkiyetini tenkidi, fikrî değil insiyakî ve nefsidir.

İşi yolunda takımına duyduğu korkuya teslim olan köy erkeği, uğradığı zorbalıklara fizikî tüm kabiliyeti sökülüp alınmışçasına hiçbir tepki veremez. İç monologlar, onların tepkisini okura aktarmanın yegâne yolu hâline gelir. Bu tepkisizlik öykünün hadise zincirini koparır, yazar onların haydutça güdülerle hareket etmeyeceğini bildiğinden, metni onların aksiyon alması gerektiği yere getirip bunu okura gösterdikten sonra öyküyü nihayetlendirir. Apaydın'ın öykülerinde iç monologlar bu nedenle köylünün ağaya duyduğu korkunun ve onların epistemolojik yoksunluklarının gösterilmesinde mühim bir roldedir.

İşi Yolunda Takımı: Hacı Hoca ve Ağa

Apaydın'ın hacı hoca ve ağayı *İşi yolunda takımını* biçiminde kavramlaştırmasından da anlaşılacağı üzere onları tek bir kişiymiş gibi kabul eder. Zira bu ünvanlardan birini taşıyan herkes sınıfsız toplum idealini tehdit etmekle birlikte, onun her fırsatta hücum ettiği iktidarın da güçlü birer temsilcisidir. Apaydın sınıfsız Türk toplumu inşasını tehdit eden bu şahıslara karşı daima alerjik bir tavır takınır. Türlü bahanelerle onlara hakaretler yağdırır, yafta yapıştırır ve birçok kötülüğü izafe eder.

Ağa, köylünün nazarında variyeti itibariyle imrenilen, bir avuç mülkü olanlar içinse köşe bucak saklanması gereken biridir. Gözüne kestirdiği araziyi türlü hile ve kurnazlıklarla ucuzundan ele geçirmeye çalışan ağa, köylüyü türlü düzenbazlıklarla ekonomik açıdan, hacı ve hocalarsa duygusal açıdan sövmeye ve istismar etmeye çalışırlar.

Kasabada geçmesine rağmen Talip Apaydın'daki *işi yolunda takımına* duyduğu hıncın ve nefretin tastamam ortaya çıktığı *Öğretmenler Odası* öyküsünü bu çalışmaya dâhil ettiren özelliği, ondaki İslâm aleyhtarlığının somutlaştığı örneklerden biri olmasıdır. Sürgün öğretmen Mehmet Koçak'la onun gibi sendikacı olan Mustafa öğretmenin etrafında şekillenen öyküde, iki öğrenciyi öldüresiye döven müdür yardımcısına Mustafa öğretmen tarafından izafe edilen vasıflandırmalar, yazarın diğer öykülerinde de sezilen İslâm aleyhtarlığını tüm berraklığıyla ortaya çıkarır. Önce “küçük rütbeli bir Nazi subayına” (Apaydın, 1984, s. 70) benzettiği müdür yardımcısını, yeterince ağır biçimde itham etmediğini düşünmüş olacak ki, menfi bulduğu çoğu özelliği ardı sıra ona mâl eder: “Fen dersleri öğretmeni. Din dersine de girer. Namazını kılar, orucunu tutar. Camiden çıkmaz, görersen tam Müslüman.” (Apaydın, 1984, s. 70). Bu aleyhtarlığın temellendirilebileceği bir diğer örnek *Bir Gün'de* yer alır. Kızının başına bir şey geldiği endişesiyle köye giden Göçmen Ali'nin onu Hacı Bekir'in kaçırdığını düşünmesi de tamamen bahsi geçen aleyhtarlığın bir parçasıdır: “Ya Hacı Bekir? Yoksa o mu kaçırdı? Torunu yerinde kızı, tüü...” (Apaydın, 1984, s. 82).

Mustafa öğretmenin ağzından çıkma bu ifadeleri kurgusal bir karakterin yazarına başkaldırısının veya ondan aldığı hürriyetle yazardan bağımsızca kendi fikirlerini dillendirmesi olarak değerlendirmek, yazarın diğer eserlerinde de sıklıkla tesadüf edilen İslâm aleyhtarlığına ters düşmediği için mümkün değildir. *işi yolunda takımını* etrafıca incelenirken görüleceği gibi, Müslümanlık ve İslâm onun öykülerinde kolay kolay müspet bir yorumla yan yana gelmez. Dahası Apaydın, iman ettiği devrimci gerçekliğin gereklerini metin düzleminde açıkça dile getirmekten daima imtina eden bir yazardır. Köylüye açıkça ayaklanın, ağanın toprağına el koyun diyemez fakat bunu beklediğini sezdirmekten de geri durmaz.

İmam Ali'nin başlangıcı, on dokuzuncu asrın mühim realistlerinden Tolstoy'un *İvan İlyiç'in Ölümü* novellasını hatırlatır. Her iki eserde de tanıdığı birinin vefatına şahit olan insan(lar), vakit kaybetmeksizin, neredeyse hiç yas tutmadan bu ölümün kendine getireceği faydaları hesap etmeye başlar; içten içe hissettikleri ahlâkî kaygı, çıkarıcılıklarının kudretine kolayca yenilir. Tolstoy'un eseri güçlü nedenselliğiyle müthiş bir çarpıcılığa erişirken Apaydın'ın metni ise toplumcu gerçekçi perspektif yüzünden absürtleşerek bir karalamaya dönüşür. En yakın arkadaşı vefat eden İmam Ali, onu kaybettiği gece minareye çıkarak arkadaşının karısı Fatıma'yı ve sahip olduğu mal varlığını düşünür. Yazar sıklıkla kullandığı dinî unsurlara olumsuz davranışlarla birlikte yer verme alışkanlığına burada da devam eder. Fakat birkaç hadise vardır ki, öyküyü karikatürize eder. Bunlardan ilki, İmam Ali, Hacı Hasan ve karısının hac ziyaretinin belirsiz bir safhasında beraber “arkadaş gibi” otele kalmaları; ikincisi ise, Hacı Hasan hastayken karısı ve İmam Ali'nin çarşıya çıkıp, İmam'ın ona iç çamaşırı almasıdır.

Tarla öyküsü elindeki mülkü işleyecek sermayesi ve insan gücü bulunmayan köylünün zenginler tarafından sömürülmesini anlatır. Bu kez sömüren ağa değil hacıdır. Öyküde vurgulanmak istenen, namazında niyazında dindar bir hacının, iş paraya geldiğinde çaresiz bir köylü karşısında ne kadar ahlaksızlaşabileceğinin yanında hacı ve ağa ittifakıdır. Köylünün toprağına türlü kurnazlıklarla çökmeyen çalışan Hacı Tacettin'e şahit olan Hasan Ağa'nın söyledikleri, hırsızlığa tanıklık etmesine rağmen bundan keyif alan birinin ağzından çıkma gibidir:

Ulen Hacı Tacettin... Garip Hıdır emmiyi de çarpacaksın öyle mi? Vay imansız vay... O tarlanın değeri bin beş yüz mü? Hiç Allah'tan korkmaz mısın? Hem de nerelerden dem vuruyor. Oğlu rahmetlik olmuş da. Kendisi ekemezmiş de. Torunları küçükmüş de... Onun için satmalymış. İyi valla. Şu dar zamanda boyuna mal alıyor Hacı Tacettin. Nerden buluyor bu parayı? Biliyor işini canım... (Apaydın, 1984, s. 41).

Yazarın eserleri içerisinde, doğrudan İslâm'a değil, köylünün cahilliğini fırsat bilip dini istismar edenlere yönelik çıkışmasına verilebilecek tek örnek *Eğriboyun Ahmet* adlı öyküsünde yer alır. Hâlihazırda evli olan Selim Hoca, bir köylünün çocuk yaştaki kızıyla evlenmek ister. Hocanın bu isteğini meşrulaştırmaya çalışan kişi rolünde ise köylüyü "Selim Hoca'ya kız verilmez mi ulen...", "Gerçi adam biraz yaşlı emme Müslümanlıkta bu olur" (Apaydın, 1984, s. 105) şeklindeki tacizlerle iknaya uğraşan Nuri yer alır. Köylüye söylenen şu cümleler, Apaydın'ın İslam'a değil de din istismarına tepkili olduğunun göstergesidir: "Bre allahın kulu sen bir hocasın. Allahı Peygamberi bize sen anlattırısın. Müslümanlığa sığar mı bu?" (Apaydın, 1984, s. 107).

Apaydın'ın toplumcu gerçekçi köy öykülerindeki hacı, hoca ve ağalar kişi kadrosundaki karakterleşemeyen yegâne tiplerdir. Onlara dâir yaş, ad gibi birtakım hususî bilgi yahut özellikler sabitlenirse, aralarından herhangi birini aynı adla başka bir öyküye dâhil etmek hiçbir tutarsızlığa yol açmaz. Metinlerde birbirinin alenî veya gizli destekleyicisi olan bu şahıslar, köylüye yardım eder gibi görünürken bile onlara irili ufaklı zararlar veren, şahsî servetlerini köylüyü sömürerek büyüten, müspet tarafları hayli sınırlı, kurnaz tipler şeklinde kurgulanırlar. Yazar okura onların tartışmaya imkân vermeyecek nispette fena kimseler olduğunu kabullendirmek endişesiyle öykülerinde yer verdiği bu kukla şahsiyetlerin ipini hiçbir cümlede bırakmaz. Realist öykülerinde tasarladığı iyi karakterli hacı hoca ve ağaları eserlerinde etraflıca işlemeye değer bulmaz. Onların öyküdeki rollerini olabildiğince kısıtlayarak olay örgüsünde onlara figüratif bir rol verir. Böylece toplumcu gerçekçi öykülerinde sadece menfi özellikleriyle işleyeceği bu tiplerin okurda iyi bir intiba bırakması ihtimalini yok eder.

Talip Apaydın'ın köy öykülerinde ağayla ilk kez *Şirvan*'da karşılaşılır. İşini lâyıkıyla yapamayacak yaşlılığa erişmiş fakir bir bekçi, köylü tarafından işinden edilmek istenir. Ağa onu köy ahalisine karşı koruyan bir yardımseverdir bu öyküde. Apaydın ağa ile köylü arasında sınıf mücadelesi icap ettirecek bir çatışma meydana getirmez. Ağanın iyi biri olduğu öyküde sadece "Bekir ağa «etmeyin şurada fakir bir adam, biraz yaşlandı ama bu yıl da idare edelim. » diyerekten zorla razı etmişti." (Apaydın, 1967, s. 33) cümlesiyle gösterilir. Yazar, ağa iyi biri olduğu için köylüyle onun arasında gerilim oluşturmaz. Bu şekilde okurun ağanın yanında konumlanmasına mani olur.

Sergenli Kamyonu'nun şahıs kadrosunda ağa bulunmaz. Fakat ünvanı, "ağanın oğlu", "ağanın damadı" biçimlerinde öyküde zikredilirken yazarın toplumcu gerçekçi öykülerinde sıklıkla kullanacağı ağa tipinin de nüvesini meydana getirir. Köylünün bir türlü harekete geçiremediği otobüs, şoförün ağanın oğlunu ve damadını görmesiyle çalıştırılır. Otobüsün en konforlu yerine onlar kurulur. Ağanın yakını olmanın verdiği dokunulmazlıkla, sıkış tepiş seyahat etmek zorunda kalan biçare köylüyle alay ederler. Ağalığın köydeki imtiyazları, damat ve oğlu üzerinden verilir.

Apaydın'ın ağa tiplemesinin bir diğeri *Fesleğen*'dedir. Öykü, ağanın kurnazlık dolu tehditlerle Ali'nin toprağını değerinin çok altında bir meblağ karşılığında kapatma girişimlerini anlatır. Ali'nin köyden göçme ihtimalini bilen ağa, bunun gerçekleşmesi hâlinde pişkince tarlasını yok pahasına kendisine satmaya zorlar: "Göçeceksen bu tarla benim. Heeç bi laf etme, dinlemem. Bura benden başkasına yakışmaz. Zati sokma. Belâysa belâ, damsa dam... Hepsine varım. Hem de göze aldım, anladın mı? Böyle bir şey düşünüyorsan aklından çıkar." (Apaydın, 1983, s. 87) Saldırgan şekilde Ali'yi baskı altına almaya çalışan ağa kurnazlığını konuşturur: "-El beş bin mi verdi, ben de veririm beş bin. Hem bizim beş binimiz elin on bininden hayırlıdır, anladın mı?" (Apaydın, 1983, s.88)

Kır İzzetin Bağı'nda Halim Ağa ile İzzet arasındaki statü farkı ağanın ağzından çıkacak iki lafla İzzet'in hayatının tamamen değişebileceği üzerinden hissettirilse bile "Bir mert tarafı vardı ağanın, o yanını bir

yakalayıverseydi...” (Apaydın, 1967, s. 57) cümlesinden de desteklediği gibi İzzet’in su aramasına izin vermesi ağayı toplumcu gerçekçi öykülerdeki mutlak kötü tiplerden ayırır.

Sonuç

Türkçe kaynaklarda sosyalist realizmin toplumcu gerçekçilikle ikame edilmesi bazı kör noktalar ortaya çıkarır: Rus edebiyatında tek bir sosyalist realizmden bahsetmek mümkün olmamasına rağmen bu hususa hiç değinilmez. Hâlbuki toplumcu gerçekçiliğin hangi sosyalist realizm tasarımına daha yakın olduğu, onları meydana getiren unsurlar arasındaki farklılıkların eserin biçimsel özelliklerine hangi açılardan tesir ettiği mühim ve birbiriyle ilişkili hususlardır. Bununla birlikte her yazar kendine has bir toplumcu gerçekçi tasarım inşa edebilir. Talip Apaydın’ın köy öykücülüğü bu noktada özgün bir örnek teşkil eder. Literatürde, onun toplumcu gerçekçi bir yazar olduğu hususunda fikir birliği mevcuttur. Fakat bu akımın kökeni vasfındaki sosyalist realizmle Apaydın’ın edebiyat tasarımını meydana getiren unsurlar arasındaki farklılıklar şimdiye kadar herhangi bir çalışmanın konusu olmamıştır. Toplumsal tabakalaşmanın net biçimde görülebildiği Sovyet Rusya’da işçi mensubu olduğu sınıfın bilinciyle teçhizatlanmıştır. Talip Apaydın’ın eserlerine konu ettiği köylü ise teşkilâtsiz olmakla beraber, sadece ekonomik açıdan sınıf meydana getirir. Fakat bundan bihaber oldukları için kolektif, hep birlikte hareket etmelerini sağlayabilecek bir zihne erişemezler. Apaydın’ın onları kurgusal bir gerçeklik olarak sınıf teçhizatını zihinlerine giymiş vaziyette kurgulamayı reddederek köylüyü telkine yönelir. Dolayısıyla sanatkârlıktan uzaklaşıp ideolog vasıflarını kullanması gerekir. Ancak Apaydın köylünün sıkıntılarını çok iyi bilmesine rağmen onlar için çözüm önerebilecek entelektüel sermayeye sahip değildir. Bu husus köydeki entelektüel figür ihtiyacını gidermek için tasarladığı umumiyetle öğretmen, bazen de avukat tiplerinin öykülerdeki etkisizliğiyle fark edilebileceği gibi köylünün yazarın beklediği türden bir gelişimin eksikliğini hissetmemesiyle de ilişkilendirilebilir. Yazar sanatkârlıktan uzaklaşıp ideolog olmaya sürüklenince eserini inşa biçimi değişir. Realist öykülerinde *işî yolunda takımından* herhangi birini menfi taraflarıyla ön plana çıkarmak gibi bir gayesi olmadığından yazarlık hünerlerini sergileme fırsatı bulurken toplumcu gerçekçi öykülerinde ise metne sürekli müdahale etmek zorunda kalarak eserlerinin edebiliğini azaltır. Onun öykülerinin birçoğunda anlatıcı ile yazar arasındaki çizgiler kaybolur. Yazar, bazen bir öykü karakteri bazen de vakaya şahitlik eden ve aktaran bir dış ses olarak eserine dâhil olur. Kurguda *işî yolunda takımı* üyelerinden hangisi varsa anlatıcı ona kötü yaftasını yapıştırır, gülünç durumlara düşürür ve tarafını açıkça belli eder. Tüm bu bulgular, ana kaynağı Türkiye’de bulunmayan herhangi bir akımın Türkçedeki misallerini incelerken onun ne gibi hususiyetler kazandığının incelenmesi gerektiğine işaret eder. Araştırmacı, böyle bir metinle meşgul olurken yazarın teorik fikirlerini, benimsediği akımın asıl kaidelerini ve pratikte onları nasıl kullandığını pürdikkat incelemelidir. Edebi akımların doğduğu toplumun edebiyatında bile yazardan yazara farklılık gösterdiği, başka bir edebiyata hangi vasıtayla geçmiş olursa olsun birtakım hususiyetler kazanabileceği unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Apaydın, T. (1967). *Ateş Düşünce* (1. bs). Bizim Yayınlar.
- Apaydın, T. (1978). *Köy Enstitüsü Yılları* (1. Baskı). Cem Yayınevi.
- Apaydın, T. (1983). *Öte Yakadaki Cennet* (2. Baskı). Cem Yayınevi.
- Apaydın, T. (1984). *Koca Taş* (2. bs). Yeni Büyük Dağıtım Yayınevi.
- Binyazar, A. (2011). *Talip Apaydın ile Roman ve Toplum Sorunları Üzerine*. Sütun Yayınları.
- Clark, K. (2000). *The Soviet Novel: History as Ritual*. Indiana University Press.

- Eagleton, T. (2012). *Marksizm ve Edebiyat Eleştirisi* (U. Özmakas, Çev.; 1. bs). İletişim.
- Güngör, E. (1998). *İslâmın Bugünkü Meseleleri* (11. bs). Ötüken.
- Hilav, S. (1993). *100 Soruda Felsefe El Kitabı* (6. bs). Gerçek Yayınevi.
- Jdanov, A. A. (1996). *Edebiyat Müzik ve Felsefe Üzerine* (F. Berktaş Baltacı, Çev.; 2. bs). Kaynak Yayınları.
- Karaömerlioğlu, A. (2006). *Orada Bir Köy var Uzakta: Erken Cumhuriyet Döneminde Köycü Söylem* (1. bs, C. 200). İletişim.
- Lenin, V. İ. (2008). *Sanat ve Edebiyat* (2. bs). Payel Yayınevi.
- Mardin, Ş. (2016). *Din ve ideoloji*. İletişim Yayınları.
- Moran, B. (2013). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (23. bs). İletişim Yayınları.
- Morson, G. S. (1979). Socialist Realism and Literary Theory. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 38(2), 121-133. <https://doi.org/10.2307/430715>
- Örmecioğlu, H. T. (t.y.). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Köycülük Tartışmaları ve Numune Köyler. *Belleten*, 83(297), 729-752.
- Pospelov, G. N. (1984). *Edebiyat Bilimi I* (Y. Onay, Çev.; 1. bs). Evrensel Kültür Kitaplığı.
- Pospelov, G. N. (1985). *Edebiyat bilimi II* (Y. Onay, Çev.; 1. bs). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Tagızade, L. (2006). Sosyalist Realizm: Kökeni, Oluşum Süreci ve Kavramı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 7-24.
- Tonguç, E. (1970). *Devrim Açısından Köy Enstitüleri Ve Tonguç* (1. bs, C. 33). Ant Yayınları.
- Tütengil, C. O. (1975). *100 Soruda Kırsal Türkiye'nin Yapısı ve Sorunları* (1. bs). Gerçek Yayınevi.
- Uca, M. (2005). Talip Apaydın'la New York'ta Köy Enstitüleri ve Yapıtları Üzerine.... *Berfin Bahar Dergisi*, 84, 20.

22. Adalet Ağaoğlu'nun *Dar Zamanlar* nehir anlatısının dişil kimlik temsili bağlamında yenidenyazımı: Erendiz Atasü romanı *Bir Başka Düşün Gecesi*¹

Gizem KUNDURACI²

APA: Kunderacı, G. (2024). Adalet Ağaoğlu'nun *Dar Zamanlar* nehir anlatısının dişil kimlik temsili bağlamında yenidenyazımı: Erendiz Atasü romanı *Bir Başka Düşün Gecesi*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 374-389. DOI: 10.29000/rumelide.1439648.

Öz

Yenidenyazım, belirli bir alt metinle ana metin arasında ana metinsellik olgusu temelinde gerçekleşen söyleşim biçimidir. Ana metin, alt metnin yanı sıra başka metinleri ya da anlatıları içerebilmekle birlikte genellikle alt metinden üretilmiş bir nihai biçim durumundadır. Ana metinle konu, izlek, örüntü, figürasyon gibi bakımlardan yeniden işlenen alt metin, genellikle öykünme, yansılama, alaycı-güllünc dönüştürüm gibi türev ilişkileri ekseninde yeniden yazılmaktadır. Adalet Ağaoğlu romanları *Ölmeye Yatmak* (1973), *Bir Düşün Gecesi* (1979) ve *Hayır...*'in (1987) bir arada yayımından meydana gelen *Dar Zamanlar* üçlemesi (1994), ortak karakterler etrafında şekillenen kurmaca-tarihi nitelikli bir nehir anlatıdır. Anlatının başkarakteri ve onun kurmaca tecrübesini destekleyen diğer karakterler kimlik, kendilik bağlamlarında modern Türk edebiyatı tarihi içerisinde motif hâline gelmiş özgün figürlerdir. Başta başkarakter Aysel Dereli olmak üzere, anlatıda temsil edilen figürasyonla yerleşik toplumsal cinsiyet kategorilerinin sorgulanması, *Dar Zamanlar*'ı feminist nitelikli metinler arasında kaynak metin konumuna yerleştirmektedir. Feminist yazar ve eleştirmen Erendiz Atasü, *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) adlı romanıyla *Bir Düşün Gecesi*'ni (1979) alıntı, anıştırma gibi yöntemlerle gönderge metin hâline getirirken bir nehir roman olarak *Dar Zamanlar*'ı yenidenyazım yöntemiyle ana metinsellik eksenli söyleşime dâhil etmektedir. Kadın kimliğini ve kadın karakterleri birer motif hâline getirmiş olan Ağaoğlu ile Atasü arasında öykünmeye dayalı bir üslup ilgisi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, kadın kimliğinin yazınsal temsili temelinde örüntülenen alt metin, yenidenyazım sonucu ortaya çıkan ana metinde dişil kimlik konusunu içermekle birlikte maruz kalınan şiddet türleri başta olmak üzere kadın sorunları ekseninde işlenmiştir. İncelemede, Gérard Genette tarafından geliştirilen metinsel aşkınlık ilişkileri kuramı ve yenidenyazıma ilişkin terminoloji ekseninde konu, izlek, üslup bakımlarından alt metinle ana metnin türev bakımından söyleşim ilgilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Metinsel aşkınlık, yenidenyazım, Adalet Ağaoğlu, Erendiz Atasü, kimlik.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439648

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körlüme

² Öğr. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü / Lecturer Dr., Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Comparative Literature (Eskişehir, Türkiye), gkunderaci@ogu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8448-9322, **ROR ID:** https://ror.org/01dzjezo4, **ISNI:** 0000 0004 0596 2460, **Crossreff Funder ID:** 501100006191

Rewriting of Adalet Ağaoğlu's river novel *Dar Zamanlar* in the context of feminine identity representation: Erendiz Atasü's novel *Bir Başka Düşün Gecesi*³

Abstract

Rewriting is a form of dialogic between a certain hypotext and the hypertext, based on the phenomenon of hypertextuality. Although the hypertext may contain other texts or narratives as well as the hypotext, it is generally a final form produced from the hypotext. The hypotext, which is reworked with the hypertext in terms of subject, theme, storyline, figuration, is generally rewritten on the axis of derivative relations such as pastiche, parody, travesty-burlesque. *Dar Zamanlar* trilogy (1994), which is a combination of Adalet Ağaoğlu's novels *Ölmeye Yatmak* (1973), *Bir Düşün Gecesi* (1979) and *Hayır...* (1987), is a fictional-historical river novel shaped around common characters. The protagonist of the narrative and other characters who support her fictional experience are original figures that have become motifs in modern Turkish literature in the context of identity. Questioning gender categories through narrative figures, especially the protagonist Aysel Dereli, makes *Dar Zamanlar* a source for feminist texts. Feminist novelist Erendiz Atasü turns *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) and *Bir Düşün Gecesi* (1979) into a referent text through methods such as quotation and allusion, and realizes the hypertextuality through the rewriting of *Dar Zamanlar*. A relationship based on emulation emerges between Ağaoğlu and Atasü, who have made female identity and female characters a theme. However, the hypotext, which focuses on the literary representation of women's identity, includes the issue of feminine identity in the hypertext, and is treated on the axis of women's problems, especially the types of violence they are exposed to. The article aims to reveal the dialogic interests of the hypotext and the hypertext in terms of derivative in terms of subject, theme and style, on the axis of the theory of transtextuality developed by Gérard Genette and the terminology related to rewriting.

Keywords: Transtextuality, rewriting, Adalet Ağaoğlu, Erendiz Atasü, identity

Giriş

Yenidenyazım (İng. *rewriting*)⁴, alt metin olarak adlandırılan belirli bir metnin ana metin olarak adlandırılan yeni metinde konu, izlek, figürasyon, örüntü gibi bakımlardan yeniden temsil edilmesi yöntemiyle gerçekleştirilen söyleşim [İng. *dialogy* (Bakhtin, 1981)] biçimidir. Ana metinsellik (İng. *hypertextuality*), metinlerarasılık (İng. *intertextuality*), yan metinsellik (İng. *paratextuality*), üst metinsellik (İng. *metatextuality*), yorumsal üst metinsellik (İng. *architextuality*) biçimlerindeki

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 01.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439648

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

⁴ Metinsel aşkınlık ilişkilerine ilişkin terminolojinin İngilizce karşılıkları, eşik parantez içerisinde gösterilen alıntılar dışında, Gérard Genette tarafından tespit edilen kuramsal terminolojiye ilişkin monografilerin İngilizce yayınlarından alınmıştır (bk.: Genette, 1997a; Genette 1997b).

metinsel aşkınlık ya da metin ötesilik/metin ötesileşme (İng. *transtextuality – textual transcendence*) ilişkilerinin gerçekleşmesini sağlayan söyleşim yöntemleri arasında, metin ve metinlerarası (söyleşimsel) anlam üretmede alıntılama, anıştırma, epigraf kullanımı gibi göndergeleştirim yöntemleriyle beraber yaygın olarak başvurulan bir yöntemdir (Aktulum, 2011; Genette, 1997a, 1997b; Kunduracı, 2019, 2023a, 2023b, 2023c). Alt metnin ana metinle yeniden yazımı, öykünme (İng. *pastiche*), yansılama (İng. *parody*), alaycı-güllünç dönüştürüm (İng. *travesty-burlesque*) gibi türev ilişkileri (Aktulum, 2000; Cebeci, 2008) ekseninde gerçekleştirilen metinlerarası bir söyleşim niteliğindedir. Alt metinle ana metin arasında yeniden yazıma dayalı söyleşim ilişkisi, ana metinsellik (İng. *hypertextuality*) olarak adlandırılmaktadır. Ana metinle yeniden üretilen alt metin, yeniden yazım işlemiyle çoğunlukla taklit ya da parodi edilmektedir. Kimi uygulamalarda ise alt metinden meydana getirilmiş olan son metne oyunsu bir veçhe kazandırılmak üzere muzip bir yazar/üretici tutumuyla yeniden yazım metoduna başvurulduğu ifade edilebilir. İncelemenin odağını Gérard Genette (Genette, 1997a, 1997b)) tarafından belirlenen metinsel aşkınlık ilişkileri temelinde ana metinsellik bakımından yeniden yazım yöntemi ve türeve dayalı söyleşim biçimlerinin izleksel işlevleri oluşturmaktadır. Bu nedenle ana hatlarıyla sınırlarının belirlenmesine önem ve öncelik verilmiştir.

Çağdaş Türk yazınında tarihyazımsal üstkurmaca görünümüyle cumhuriyet devrinin ilk yıllarından 1980'li yıllara uzanan panoramasını içeren bir nehir romanı olarak yer alan *Dar Zamanlar*⁵ üçlemesi, kimlik/kendilik izleği ekseninde içerdiği feminist açılımlarla kurulu modernist bir roman dizisidir. Konu ve figürasyon bakımından kadın kimliğinin inşası, temsili ve problemleri; başkarakter ve etrafında geliştirilen diğer kadın karakterler ekseninde bilinç akışı, monolog, iç monolog gibi yöntemlerle kadının duygusal ve zihinsel dünyasının kurmaca düzlemde derinleştirilmesi; kadınca söylemin yazınsal düzlemde geliştirilmesi gibi veçheleriyle öncül ve örnek bir metindir. Serinin ilk romanı *Ölmeye Yatmak*'tan (1973) başlamak üzere başkarakter Aysel Dereli ekseninde ailesinin ve çevrelerindeki diğer figürlerin 1970'li ve 1980'li yıllardaki kurmaca ve anlatıya konu zaman diliminde bilhassa eğitim ve öğrenim deneyimleri, ilk gençlik yıllarından itibaren aile, evlilik ve çalışma dünyaları içerisinde kimlik inşaları ve benlik oluşturma tecrübeleri, bu alanlarda yitirdikleri-kazanımları, nehir anlatıya konu olmaktadır. *Dar Zamanlar*'da Aysel ve onun yaşamına temas etmiş olan figürler, bilhassa kadın kimliği ekseninde toplumsal mevki ve bireysel etkinlik bakımından farklı kimlik temsillerini üstlenmiş derinlikli müstakil karakterler olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönüyle başta Aysel Dereli ve ilk gençlik yıllarından itibaren arkadaşları ve öğrencileri, Semiha, Alev, kardeşi Tezel; yeğenleri Ayşen, akraba kadınlar vb. figürler temelinde *Dar Zamanlar*, yayımlandığı dönemden 2000'li yıllar sonrası Türk yazınına değin kadın temsilleri bakımından okur ve aynı zamanda okur olan üretici-yazar belleğinde motif hâline gelmiş bir figürasyona ve örüntüye sahiptir. Bu niteliği, romanın başka metinlerle söyleşim içerisine girmesine olanak sağlamaktadır. Bilhassa feminist bakış açısıyla meydana getirilmiş metinler için *Dar Zamanlar*, öykünme, saygı, taklit vb. biçimlerde alt metin ya da gönderge metin olarak daimi bir palimpsest varlık ortaya koyar görünmektedir.

Erendiz Atasü romanı *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) ile alt metinler ve gönderge metinler olarak tespit edilen Ağaoğlu romanları arasındaki öykünmeye dayalı türev ilişkisi, kimlik/kendilik izleği ile dışıl

⁵ Adalet Ağaoğlu romanları *Ölmeye Yatmak* (1973), *Bir Düşün Gecesi* (1979) ve *Hayır...* (1987), 1994 yılında bir araya getirilerek "Dar Zamanlar" üçlemesi adıyla nehir romanı olarak yayımlanmıştır. Roman dizisini meydana getiren romanlar, kronoloji esasında numaralandırılmıştır (bk.: Adalet Ağaoğlu, *Dar Zamanlar I: Ölmeye Yatmak*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.; Adalet Ağaoğlu, *Dar Zamanlar II: Bir Düşün Gecesi*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994.; Adalet Ağaoğlu, *Dar Zamanlar III: Hayır...*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1994). Nehir anlatının incelemede ele alınan basımı ise *Dar Zamanlar* adıyla tek bir cilt hâlinde yayımlanmış; roman dizisini oluşturan üç roman, bölüm başlıkları hâlinde, kronoloji esasında metnin bölümleri olarak birleştirilmiştir (bk.: Adalet Ağaoğlu, *Dar Zamanlar*, Everest Yayınları, İstanbul, 2020). Araştırmada alt metin ve gönderge metin olarak tespit edilen metin, inceleme içerisinde tutarlı biçimde gösterilebilmesi amacıyla *Dar Zamanlar* biçiminde anılacaktır.

benliğin/özneliğin temsili ve ifadesi bağlamında ortaya çıkmaktadır. Atasü'nün feminist bakış açısı, kadın kimliğinin/dişil kimliğin ifade araçlarını yenidenyazım-göndergeleştirim yöntemleri yoluyla çağdaş yazına genişletme olanağı sağlamıştır. *Dar Zamanlar*'ın dişil kimliğin temsil ve ifade zemini olarak yenidenyazımı ve gönderge metin olarak ana metinde bulunması, Gérard Genette tarafından tespit edilen yenidenyazım-ana metinsellik, metinlerarası(lık)-göndergesellik temelindeki söyleşim biçimlerini görünür kılmaktadır. *Dar Zamanlar* ile *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) arasında gerçekleşen söyleşim (ana metinsellik ve metinlerarasılık), iki üslup arasında öykünmeye dayalı türev ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. İncelemede, Genette tarafından tespit edilen yenidenyazım yöntemleriyle birlikte, aralarında dişil kimliğin temsili bağlamında öykünmeye dayalı türev ilişkisi bulunan ana metinle alt metinler ve gönderge metinler arasındaki ana metinsellik ve metinlerarasılık görünümünün ortaya konması amaçlanmaktadır.

Dar Zamanlar'da izlek, konu, üslup

Dar Zamanlar, 1970 sonrası Türk yazınında roman kurgusunu yeni bir merhaleye getiren Adalet Ağaoğlu (1929-2020) romanları *Ölmeye Yatmak* (1973), *Bir Düşün Gecesi* (1979) ve *Hayır...*'in (1987) bir araya getirilip *Dar Zamanlar Üçlemesi* (1994) adıyla basımı sonucu ortaya çıkan bir tür nehir romandır. Örüntü ve figürasyon üç romanda birbiriyle girift ve ilintili durumdadır. *Ölmeye Yatmak* (1973) romanının başkarakteri Aysel, *Bir Düşün Gecesi* (1979) ve *Hayır...* (1987) romanlarında da ana figür olarak yer almakta, karakterin yaşamı kronoloji bağlamında her üç romanın anlatı zamanlarının içerdiği tarihi figür ve olaylarla ilintili olarak işlenmektedir. Türk edebiyatı tarihinde kimlik konusu doğrultusunda kimlik inşası, dişil kimliğin temsili ve benlik algısı bakımından Aysel Dereli, izleksel-yenilikçi ve arketipik bir kurmaca figür durumundadır. Romanlar, bilinç akışı, monolog, iç monolog gibi anlatım tekniklerinin yanı sıra içerik bakımından, kadın bedeninin yazımı ve temsili, entelektüel kadın kimliğinin yazınsal düzlemde temsil edilmesi, derinleştirilmesi gibi bakımlardan ve toplumsal cinsiyet bağlamında kadın sorunlarını taşradan kent yaşamına geçmiş, akademik kariyer elde etmiş kadın figürü üzerinden tartışmakta ve yerleşik toplumsal cinsiyet kategorilerini okur bilincine yadığatmaktadır.

Dar Zamanlar'da bilhassa *Hayır...* (1987) romanıyla modern ve entelektüel kadın kimliği kendisini temsil olanağını elde etmiştir. Bu bakımdan Adalet Ağaoğlu, ürettiği dönemde öncü-yenilikçi bir yazar olarak öne çıkmaktadır. Dişil özneliğin/kadın kimliğinin entelektüel, aydın figürler ekseninde temsiline yönelmiş olan yazarın, *Ruh Üşümesi* (1991) romanıyla *ayrı bir kadın söylemi ve lügatı yaratma* (Enginün, 2015, s. 384) çabasında bulunduğu ifade edilmiştir. Kent yaşamında kazanımları ve kayıpları, arzuladıkları ve elde ettikleriyle; aile, arkadaşlar ve iş çevresinde maruz bırakıldığı ötekileştirici tutum ve davranışlarla Aysel, entelektüel birey olarak iyi eğitilmiş kadın kimliğini yer yer idealleriyle kimi durumdaysa ayrıksı karar, tutum ve davranışlarıyla temsil etmektedir. Bilhassa yeğenleri Aysen'in evlilik töreninin anlatı zamanını ve uzamı temsil ediyor oluşuyla; törene Aysel'in katılmamış olması (Bk.: Ağaoğlu, 2020) sebebiyle Tezel, *Bir Düşün Gecesi*'nde (1979) örüntünün ana kadın figürü görünümündedir. Bununla birlikte eşi Ömer'in Aysen'le yakınlığı ve genellikle gündelik duyuş ve tecrübelerle, koşullardan istifadeye güdümlenmiş topluluk içerisinde yabancı duyuşuyla karakterize Aysel, böylesi bir toplulukla ilgili bağlılık ve aidiyet duymayacaktır. Bu nedenle törene katılmamıştır. *Hayır...*'da (1987), kardeşi İlhan'ın müdahalesiyle kendisine verilmesinin uygun görüldüğünü tahmin ettiği ödülü almaya gidip gitmeyeceği konusu da bu niteliğiyle ilgilidir. *Ölmeye Yatmak*'ta (1973) ise henüz ilk gençlik yıllarında bulunan Aysel'i bir otel odasında izole olmaya yönelten çevresel, kültürel etkenler sunulur. Kadın kimliği doğrultusunda sergilediği edim ve davranışlar ekseninde psikolojik, ekonomik vb. şiddet biçimlerine maruz kalan ve öğrencisi Alev dışında çevresindeki birçok kadın tarafından da anlaşıl(a)mayan Aysel, yaşamı boyunca ölümü düşünmenin

aksine, toplumu anlamaya ve topluma yararlı olmaya çalışır. Kendisi gibi bir yükseköğretim kurumunda öğretim üyesi olan eşi Ömer de, yer yer Aysel'e yabancılaşmaktadır. Bu doğrultuda Aysel, muktedirliği ölçüsünde yalnız, ancak bu durumdan yakınmayan bireyselliğini inşa edebilmiş özgün bir kadın kimliğini temsil etmektedir. *Dar Zamanlar*'da Aysel Dereli'yi ve etrafındaki kadın karakterleri özgün kılan, aynı zamanda, kanonlaşmış evrensel anlatılarla entelektüel ilişkileriyle ilgilidir. İktisat, felsefe, sosyoloji, görsel sanatlar vb. düzlemlerde yetkinliğiyle Aysel, bir estetik figür olarak dışil kimliği ya da kadın konusunu ele alan benzer metinlerdeki karakterlerden ayrılmaktadır. Kız kardeşi Tezel de, toplumsal cinsiyet kategorisi olarak kadın kimliğini kendisine yüklenen annelik ödevini üstlenmeyerek ayrıksı tutumu ve ironik üslubuyla reddeden müstakil bir figürdür.

Temsil ettiği karakterler ve onların modern anlatım teknikleriyle temsili bakımından modernist niteliğinin yanında öncü-yenilikçi görünüm sergileyen roman dizisi *Dar Zamanlar*, yayımlanışından itibaren bilhassa kadın romancılar arasında öykünülen örnek bir anlatı olarak ortaya çıkmaktadır. Kadın konusunu toplumsal bir sorun olarak ele almaktan çok kadın kimliğini ontolojik soru(n)lar ve yalnızca toplumsal ya da biyolojik cinsiyete dayalı olmayan kimlik izleği ekseninde işlemiş olan Adalet Ağaoğlu bu bağlamda, bilhassa yenidenyazım, anırtırma, alıntılama gibi metinlerarası söyleşim biçimleriyle takdir ve taklit edilen bir yazar olarak özgünlük niteliğini sürdürmektedir.

Dar Zamanlar*'ın yenidenyazımı temelinde *Bir Başka Düğün Gecesi

Yenidenyazım, öykünme (pastiş), yansılama (parodi), alaycı-gülünç dönüştürüm (travesti-burlesk) gibi bakımlardan ele alınmak üzere belirlenen bir metnin (alt metin) yeni bir düzlemde konu, izlek, örüntü vb. bakımlardan dönüştürülerek ya da orijinal biçimine en yakın biçimde üretilerek ve bazı uygulamalarda olduğu gibi yinelenerek ana metin kabul edilen yeni düzlemde temsil edilmesi işlemidir. Yergi amacıyla meydana getirilen yansılama ve alaycı-gülünç dönüştürümün yanı sıra, alt metnin belirli veçhelerce taklit edilmesi temelinde gerçekleştirilen öykünme eksenli türev ilişkileri, ana metinsellik biçimindeki söyleşimin bağlamını meydana getirmektedir (Aktulum, 2000, 2011; Genette, 1997a; Kunduracı, 2019, 2023a, 2023b).

Erendiz Atasü (d. 1947), eril ve ataerkil düzenin hâkim olduğu toplumsal ortamda karşılaştıkları olumsuzluklar ekseninde kadının/dışil kimliğin sorunlarını ve temsil imkânlarını feminist bakış açısıyla ele alan öykü, roman, deneme yazarı ve eleştirmendir. Edebiyatın görevinin çağına tanıklık etmek; önemli bir özelliğinin dönemin ruhunu yakalamak ve yansıtmak (Akdemir, 2008, s. 5.) olduğunu ifade eden Atasü, eserlerinde esere konu dönem ve uzamın gerçeklikle örtüşür biçimde ele alındığı kurmaca düzlemler oluşturmaktadır.

Metinsel aşkınlık ilişkileri temelinde yenidenyazım bağlamında ele alınan Atasü romanı *Bir Başka Düğün Gecesi* (2021), romancının temsil ettiği estetik ve ideolojik bağlamlarla uyumlu biçimde kurulu feminist kurmaca metindir. Kendisinden önce yayımlanmış *Dar Zamanlar* adlı roman dizisiyle göndergeleştirim ve yenidenyazım ekseninde metinlerarasılık ve ana metinsellik biçimlerinde söyleşim sergilemektedir. Roman başlığının yanı sıra, "Bir Düğün Gecesi" (Atasü, 2022, s. 241-248) başlıklı "30" numaralı son bölümün yan metinsellik (İng.: *paratextuality*) bağlamında gerçekleştirdiği söyleşim, *Bir Düğün Gecesi*'nin (1979) yenidenyazım yoluyla işlendiğine ilişkin bir ilk izlenim oluşturmakla birlikte yakın bir okuma, Ağaoğlu romanını doğrudan doğruya bir alt metin yerine gönderge metin olarak ele almayı sağlamaktadır. Romanın adlandırılmasında Ağaoğlu romanı *Bir Düğün Gecesi* (1979) anırtırılmakla birlikte, yenidenyazım ve göndergeleştirim ilgileri doğrudan doğruya söz konusu metin ekseninde olmaktan çok roman dizisinin bütününe ilişkindir.

Bir Başka Düşün Gecesi (2021), anlatı zamanı kesin olarak anlaşılacakla beraber, metnin içeriğinden hareketle 21. yüzyılın başları ya da hemen öncesine tarihlendirilebilmektedir. *Başkentin şehre yeni katılmış bir mahallesi* (Atasü, 2022, s. 13) ana hikâyenin gerçekleştiği uzam olarak belirtilmektedir. Roman, örüntüde yer alan polisiye olayın ve olayın sanığının/sanıklarının beraatinin gerçek olduğu; karakterlerin düşürünü olduğu ve zaman ile mekânın aktarılan olayla uyumlu olabilecek biçimde kurgulanmış olduğu notuyla yayımlanmıştır. Gerçeklik dışı ya da kurmaca olduğu belirtilen örüntü ise bilhassa figürasyonun meydana getirilmesi başta olmak üzere, Adalet Ağaoğlu nehir anlatısı *Dar Zamanlar*'ın figürasyonunun öykünme eksenli yenidenyazım yoluyla ana metne tatbiki doğrultusunda inşa edilmiş görünmektedir. Bu doğrultuda, bir başka metnin yenidenyazımı temelinde meydana getirilmiş olan *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) ana metin; ana metnin adlandırılmasında alıntılanan, aynı zamanda örüntüde bir evlilik töreninin ve öncesinin aktarılıyor oluşu ve bir bölümün başlığında alıntı biçiminde bulunması sebebiyle iki metnin birbiriyle ortak/benzer metinlerarası unsurlar içermesini sağlayan *Bir Düşün Gecesi* (1979) gönderge metin; *Ölmeye Yatmak* (1973) ve *Hayır...* (1987) ile birlikte *Bir Düşün Gecesi*'ni (1979) içermekte olan roman dizisi *Dar Zamanlar* ise alt metin olarak belirlenmelidir.

Söyleşim bakımından *Bir Düşün Gecesi*'nin (1979) gönderge metin olarak ele alındığı; ancak, *Dar Zamanlar*'ın tümüyle yenidenyazıldığı ve nehir anlatıyı meydana getiren romanlarla öykünme eksenli bir türev ilişkisine sahip olduğu anlaşılacak *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021), yer yer karakteristikleri dönüştürülerek kimi *Dar Zamanlar*'dan alıntılanmış kimi ana metne özgü kadın figürlerin birbirine yabancılaştığı ve eril evrende kadınca söylem ve tutum inşa etme gayretleriyle birlikte birbirlerinden farklılıklarını sezinlemeye yönelimli olmaları doğrultusunda temas eder. Ana metinde Yıldız Özüsert ve Belgin Gerçekker, alt metinde Aysel Dereli-Tezel Dereli; Menekşe, İlhan'ın kızı, Aysel ve Tezel'in yeğenleri, Ömer'in beraber olduğu Aysen; Avukat Oğuz Gerçekker, Ömer; Menekşe'nin kendisiyle tekinsiz biçimde ilgilenen abisi Oktay; karakterler tarafından adının Ertan mı, Ercan mı olduğu dahi anımsanamayan damat Ercan ve nihayet Menekşe ile evlilik törenleri aktarılan Haydar, yenidenyazılan metinde metinlerarası unsurlar olarak yer aldığı anlaşılacak figürlerdir. Alt metinde (*Bir Düşün Gecesi*) Tezel'in ilgi ve bakımını üstlenmeyi kabul etmediği, okur tarafından niteliklerine ilişkin bir izlenimin söz konusu olmadığı oğlu Oktay, ana metinde tehlikeli ve tekensiz erkek kardeş Oktay olarak yeniden işlenmiştir. Bununla birlikte karakteristik benzerlikler taşımakla birlikte figürler, doğrudan doğruya birbirlerine ikame figür özelliği sergilememektedir. Örneğin, Tezel Dereli, ana metinde Belgin Gerçekker'in yanı sıra Yasemin Sezgili ile de örtüşen niteliklere sahiptir. Ana metnin başkarakter Menekşe'nin de alt metinlerde yer alan herhangi bir figür ile açık ve dolaylı benzerlikler sergilediğinin ifadesi olanaklı değildir.

Romanda yer alan kadın karakterler, anlaşma ve dayanışma içerisinde bulunmakla birlikte genellikle birbirlerini "öteki" kimlik sınırlarında algılamaktadırlar. Bu duruma eril figürasyona ait düşünce, tutum ve ifadelerin kadın figürler arasında kategorizasyona yol açtığı ya da zemin oluşturduğu örüntüden anlaşılacaktır. Dışil kimliklerin birbirinin ötekisi olması, diğer bir ifadeyle birbirine göre öteki dışil öznelerin varlığı, ataerkil düzenin bir getirisidir. Feminist bir yazar olan Atasü romanında bu durum rastlantısal değildir. Feminist kuramda, *feminist kadınlar tarafından dışil olanın mimetik sahiplenilmesi stratejisi* (Braidotti, 2017, s. 140) olarak ifade edilen durum, *ötekinin ötekisi* (Braidotti, 2017) olarak adlandırılan dışil kimliğin temsile taşınmasını sağlamaktadır. Dışil kimliğe ilişkin olarak ifade edilen *çokcinsiyetli feminist dışil öznellik* (Braidotti, 2017), alt metinde ve bilhassa ana metinde kadınların birbirine göre/birbiri karşısında tutumu doğrultusunda feminist dışil öznelerin temsili ekseninde işlenmektedir. Anne-kız ilişkisini de içermek üzere öne sürülen *öteki-kadın çifti*, *feminist öznenin çekip çıkarabileceği kayıp bilgiler için bir veri bankası* (Braidotti, 2017, s.141) niteliği

sergilemektedir. Bu nedenle dişil öznenin/kadın kimliğinin kendisine göre “öteki” olan dişil öznelere algılayışı ve bu öznelere yönelik tutumu, feminist bakış açısının gerçekleştirilmesinde etkin bir kimlik/kendilik veçhesini ortaya koymaktadır.

Alt metinde Aysel ve Tezel Dereli'nin; ana metinde Menekşe ile Yasemin Sezgili'nin hemcinsleri arasında yer yer hissettikleri öteki oluş ve karşıt ya da çevre figürlerin zemin oluşturdukları diyalektik ontoloji, feminist kuramda dişil öznelere öteki dişil kimliklere göre tutumunun ele alınması bakımından temsil niteliği sergilemektedir. Nitekim, özne ile öteki özne arasındaki empatiye dayalı değiş tokuş, *ontolojik kayıplarını onar[an]; değişim hâlini hızlandır[an]* (Braidotti, 2017) bir karşılıklı edim olarak *politize olmuş kadınlar arasındaki kolektif mekânı bir oluş laboratuvarına dönüştür[mektedir]* (Braidotti, 2017, s. 141). Ana metinde feminist bakış açısı alt metne göre ön plandadır. Alt metinlerde Aysel Dereli'nin etrafındaki kadın figürlere göre durumu; ana metinde bilhassa kimlik/kendilik konusunda başkaraktere göre baskın görünümlü figürlerin eril ifade, söylem ve algılayışın hâkim olduğu evrende kendi aralarında/birbirleri karşısında ötekilik algısı içerisinde yer almalarıyla işlenmektedir.

Dar Zamanlar'ın dişil kimliğin kurmaca düzlemde temsili bağlamında yenidenyazımı, feminist kuramda öncelenen bir diğer husus olarak dil ve iletişim ekseninde inşa edilen kültürel çerçeveye ilintili görünmektedir:

Kadınların erkekler arası kültürel dünyaya girmede karşılaştıkları güçlükler, kendilerini feminist olarak tanımlayanlar da dâhil, neredeyse tüm kadınları dişil özelliklerinden ve hemcinsleriyle ilişkilerinden vazgeçmeye zorlar. Bu da kadınları iletişim konusunda bireysel ve toplumsal bir çıkmaza sürükler. Bu durum, kültürü de cinsiyetli kültürün tek bir kutbuna indirgeyerek büyük ölçüde yoksullaştırır (Irigaray, 2006, s. 19).

Irigaray tarafından dişil kimliğin hemcinsi karşısında ve başka dişil öznelere arasında durumuna ilişkin tespiti, yazın düzleminde dişil figürler arasında kurmaca örüntüyle temsil edilmektedir. Irigaray, toplumsal, özellikle cinsel adaletin dil yasalarını ve toplumsal düzeni belirleyen değerler ve hakikat kavramları değişmeden gerçekleşemeyeceğini (Irigaray, 2006, s. 20) belirtir. Ana metinde müstakil öteki bilinçler düzeyinde izlenebilen kadın figürler, *farklılıklarının bilincinde olan, birbirinin çabalarını tanıyan ve birbirini daha da ilerleme yönünde güçlendiren* (Braidotti, 2017, s. 158-159) kolektif feminizm projesinin figürlerin tutumlarının okurca kısmen yadırganması sağlanarak vurgulanması işlevini üstlenir görünmektedir. Ana metin, tam da bu ifadenin kurmaca bir temsili niteliğindedir. Erendiz Atasü (d. 1947), *Dar Zamanlar* serisinde olduğu gibi, kimlik inşasını ve kendilik temsili gerçekleştirilmiş kadın figürler aracılığıyla fizyolojik ve psikolojik kadın kimliğinin çeşitli yönleriyle genişletilerek yazınsal düzlemde derinleştirilmesi doğrultusunda toplumsal cinsiyet ve kimlik konusunda kadın bakış açısıyla yazınsal üretim sergilemektedir. *Bir Başka Düşün Gecesi*'nde (2021) yer alan kadın figürlerin temel konuları, başkarakter Menekşe ekseninde kadın dayanışması ve dişil öznenin hemcinsleri arasında bilinç ve benlik özgüllüğünün teşviki, desteklenmesi doğrultusundadır.

Bir Başka Düşün Gecesi (2021), *Dar Zamanlar*'ın özgün figürleri Aysel ve Tezel'le birlikte roman dizisinde yer alan diğer karakterlerin de belirli ölçüde yeniden tasarlandığı ve inşa edildiği bir yenidenyazım düzlemidir. Yenidenyazım, temel düzeyde *Bir Düşün Gecesi* (1979) ile *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) arasında; derin yapıda *Ölmeye Yatmak* (1973) ve *Hayır...* (1987) romanlarını da içerecek biçimde, *Dar Zamanlar* ile ana metinsellik ekseninde gerçekleşmektedir. Bu doğrultuda alt metin *Bir Düşün Gecesi* (1979) merkez olmak üzere *Dar Zamanlar*, ana metin ise *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) olarak tespit edilmiştir. Çağdaş Türk yazınının 1970 sonrası dönemine ait metinlerin yayınlanmalarından kısa süre sonra yeni bir romanda öykünme ekseninde yenidenyazımı, alt metinlerde temsil edilen karakterlerin derinliğini ve nüfuzunu ortaya çıkarmanın yanında dönemi

içerisinde özgün ve müstakil karakterler olan Aysel, Tezel başta olmak üzere *Dar Zamanlar* karakterlerinin değişen ve gelişen küresel koşulların yanı sıra dönüşen, zamanla evrilen birey temelinde kadın kimliğinin ve entelektüel kadın evreninin de güncellenmesi yönelimiyle ilintili görünmektedir. Bununla birlikte ana metnin başkarakterinin Menekşe rumuzlu genç kadın olması, alt metne ait karakterlerin yenidenyazımda anırtırma düzeyinde bulunması ve nehir anlatıya göre az hacimli bir metin olması, alt metne ait figürlerin özgün ve öncül niteliklerini muhafaza etmelerine zemin oluşturmaktadır.

Ankara'da, merkezden uzak bir semtte yaşadığı öğrenilen başkarakter Menekşe, örüntünün ve figürasyonun merkezinde bulunmaktadır. Henüz yirmi yaşlarında olan başkarakter, öğrenimini *orta* (Atasü, 2022, s. 14) düzeye kadar ilerletebilmiştir ve anlatı zamanında bir çocuk yuvasında çalışmaktadır. Mesaiden döndüğü bir günün sonunda tanıdığı bir erkeğin aracılığı sonucu saldırıya uğramasıyla yazarın ana metnin başında yer alan notuna göre, failerin beraat ettiği bir polisiye olaya dayanan örüntü ortaya çıkmaktadır. *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021), düş ürünü olduğu belirtilen kişilerle metne konu olan türdeki bir *adli vakanın beraat ile sonuçlanabileceği bir mekâna ve döneme uygun olarak kurgulanmış* (Atasü, 2022, s. 9) bir romandır. İncelemeye zemin oluşturan okuma edimi, ana metne özgü düş ürünü figürlerin belirli bir kısmının *Dar Zamanlar*'da inşa edilen figürlerle metinlerarası söyleşim ekseninde tasarlandığını ortaya koymaktadır.

Minibüs şoförü babayla bir işte çalışmayan Cemile Hanım'ın kızları olan Menekşe, Ankara'nın taşra sayılabilecek bir semtinde yaşamakta iken alt metinlerde Aysel Dereli ve ailesi, merkez dışından (kasaba) gelerek başkent merkezine yerleşmiş, geçimleri esnaf olan baba tarafından sağlanan aile bireyleridir. Ana metinde Ankara'nın taşra semtlerinde geçen hikâye, alt metinlerde Kurtuluş Savaşı sonrası gelişmekte olan başkent civar bölgelerini de kapsayacak biçimde karşılık bulmaktadır. Her iki anlatı merkezden uzak mekânlarda ortaya çıkarken, modern taşra ile Cumhuriyet'in ilk yıllarında gelişmekte olan kent-kırsal düzlem arasında kalan mecralar arasındaki kültürel ve demografik farklar figürasyonda ortaya çıkmaktadır. Ana metinde Menekşe'nin Cenk adlı abisiyle evli olan Hatçe, arada bir emekli öğretmen ve bekâr kadın Yıldız Özüsert'in evinde ev işlerini yerine getirmek üzere çalışmaktadır. Hatice isminin Anadolu ağızları içerisindeki telaffuzlarından biri olan Hatçe, romanda bu şekilde imlâ edilmektedir. Hatçe (Hatice) gibi, derinlikli kurgulanmamış olan, adı dahi bilinmeyen diğer figür, Menekşe'nin uğradığı saldırının failerinden Hıdır'la evli olan kadındır. "*Hıdır'ın karısı*" (Atasü, 2022), zaman zaman eşinden şüphelenme birlikte, Hıdır'ın ortadan kaybolmalarıyla evin gelirinin artıyor oluşu sebebiyle evli bulunduğu erkeğin esrarengiz tutum ve davranışlarından şikâyet etmemektedir. Bununla birlikte Hıdır'ın komşuları olan genç bir kıza yönelik tekinsiz durumunun farkındadır:

Hıdır'ın bazen, evet sadece bazen, Menekşe'ye nasıl göz attığını ve sonra hemen gözlerini kaçırdığını görmüştür. Hıdır'ın yüzünde bir anda fırtına gibi esen ve kaybolan anlamı tanımıştır, adını koyamasa da. Bu anlık esinti hep aklına çocukluğunu, sekiz dokuz yaşını, ergen ağabeyini getirmektedir. Niçin?

Ağabeyinin yüzünde mi görmüştür aynı katılığı? Bilmez kadın. Çok rahatsız edici, bütün huzurunu kaçıran bir anıdır bu; beyninde sesler uğuldatan! (Atasü, 2022, s. 41)

Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramlarını *cinsel fark* (Irigaray, 2006) kavramıyla ifade eden feminist kuramcı ve düşünür Irigaray, kadınların ataerkil dilsel düzen tarafından dışlandığını ve yok sayıldığını ifade eder. Ona göre, *kadınlara ilişkin söz dağarcığının kadını eril özneye bağlı bir nesne olarak tanımlayan değersizleştirici ve küçümseyici sözcüklerden* (Irigaray, 2006, s. 18) oluşturulması kadın olarak konuşma ve işitilmede kadınların zorluk çekmesine yol açmaktadır. Ana metinde cinsiyet eksenli sözce ve ibarelerin varlığı, benzer bakış açısına dayalı bir eleştirinin yazın düzleminde temsilini ortaya koymaktadır.

Hıdır'ın karısı, çocukluk yıllarında komşu oğlunun *kız gibi* (Atasü, 2022, s. 42) bisikletini kıskandığı için parçalayan abisinin bu sırrını bilmektedir. Ancak durumu dile getirmesi hâlinde ailelerinin bisikletin maddi bedelini ödemek durumunda kalacağını da bildiğinden bu tanıklığını dile getirmemiştir. Kadın, çocukluk yıllarından itibaren işlenen bir suçun cezalandırılacağı, gerçekleştirilen hataların bedeller karşılığında telafi edilebileceğinin bilincindedir. Bu nedenle temelde maddi olanaksızlıklara bağlı olmak üzere sessiz kalmayı öğrenmiş bir kadındır. Metinde kadın kimliğine yönelik eril tahakkümü önceleyen söylem biçimlerinin diyalog ve monologlarda gösterilerek eleştirildiği anlaşılmaktadır. Komşularının oğluna alınan bisiklet, çocuğun babası tarafından *kız gibi* (Atasü, 2022, s. 42) görülmektedir. Adam bisikletle ilgili bu ifadede bulunduğu sırada bıyıklarını burarak bedensel gösterge sergilemektedir. Kadına yönelik eril tahakküme ve istismara dayalı tutum, gerek ailede ve çevrede ikincil konuma sevk edilen "Hıdır'ın karısı", gerek bu kadının etrafındaki eril ifade biçimlerinin temsilleri ekseninde işlenmektedir. Menekşe'nin maruz kaldığı saldırının ve şiddet olayının sonucunda bir diğer mağdur, faille evli bulunan ve bu evliliğın dışında erkekler tarafından öteki kimlik kılınan, şiddet ve istismara uğrayan kadındır.

Ana metinde bir diğer kadın figür psikiyatri alanında uzmanlığı olan hekim Belgin Gerçeker, hekimlik mesleğine adımını attığı ilk yıllarda, *sırf kadın cinsine dâhil bir birey olmasından dolayı kadın hastalıkları ve doğum uzmanlığına* (Atasü, 2022, s. 50) teşvik edildiği hâlde psikiyatri uzmanı olmayı tercih etmiştir. Romandaki kadın figürlerle ilgili kurmaca-biyografik bilgiler, sosyal ve ekonomik düzey fark etmeksizin kadın kimliğine sahip bireylerin, cinsel kimliklerinden ötürü kategorize edildiğini ve temel hak ve özgürlüklerin yanı sıra sosyal veçhelerce de kısıtlanmakta olduklarını ya da kısıtlanmalarına yönelik dışsal yönelimlerin söz konusu olduğunu vurgular niteliktedir.

Ölmeye Yatmak (1973) romanıyla başlayan *Dar Zamanlar* ise, başkarakter Aysel'in kendi toplumsal-cinsel kimliğinin inşası ve temsili doğrultusundaki tecrübe ve serüvenlerinden hareketle tarihyazımsal öğelerin de yardımıyla cumhuriyet kuşağı olarak adlandırılabilir bir neslin anlatısıdır. Aysel, kız kardeşi Tezel, büyük erkek kardeşleri İlhan, Aysel'in daha sonra kendisinden ayrılıp genç bir kadınla (Ayşen) ilişkide bulunan eşi Ömer, Aysel'le karşılıklı olarak duygusal yakınlıkları bulunan ve Kaymakam'ın oğlu olan Aydın, Aysel'le beraber ilk gençlik yıllarını kasabada geçirmiş olan tüm karakterlerin arkadaşı Semiha, Aysel'e ilgisi bulunan Ali, nehir anlatının başlıca karakterleridir. Aysel'in bir otel odasında ölmeye yatmasıyla geriye dönüş ve bilinç akışı yöntemleriyle 1930'lu ve 1960'lı yıllarda belirtilen figürlerin yaşam öykülerinin kesiştiği bir örüntü takip edilir. Bir üniversitede öğretim üyesi olduğu bilinen ve mesleki yaşamıyla sosyal ve özel yaşam alanları ekseninde kimliğini ve benliğini muhafazaya gayret gösteren Aysel, fiziksel, entelektüel ve zihinsel bir bütünlükle kendi talihini ve istikbalini idareye çalışmaktadır. Çağdaş Türk yazını içerisinde öncü ve orijinal bir figür olarak yer alan Aysel, kardeşi Tezel'le birlikte çoğunlukla ironi içeren yer yer grotesk öğelere dönüşen parodi nitelikli edim ve söylemleriyle kadın bedeni ve kadın kimliğiyle ilgili yerleşik olan kategorik algıların sorgulanmasını ve eşitlikçi bir düzlemde tartışılmasını; toplumsal cinsiyet rolleri ve kimlik konusuyla ilgili kavram ve olguların yazınsal düzlemde yapılandırılmasını ve toplumsal düzlemde yeniden inşasını sağlayan özgün ve bu bakımdan arketipleşmiş bir figürdür. *Dar Zamanlar*'ın başkarakterleri, kendilerine duygusal ya da fiziksel yakınlık hisseden eril figürleri reddeden; evliliklerini, ilişkilerini karşı tarafın yönlendirmelerinden bağımsız olarak idare eden ve kendi yaşamlarını kendi tutum ve iradeleriyle yönlendiren; yaşamsal gereksinimlerini kendi tasarrufları doğrultusunda yerine getiren kadın figürlerdir.

Bir Düşün Gecesi (1979), İlhan'ın kızı Ayşen'in Ercan'la evlilik töreni sırasında yaşanan birkaç saat hakkındadır. Aysel gibi, verili toplumsal cinsiyet rolleri ve gelenekleşmiş ilişki kalıplarının ötesinde

konumlanan Tezel ve Aysel'le anlatı zamanında evli bulunan Ömer ekseninde örüntülenmektedir. Nehir anlatı boyunca tarihyazımsal üstkurmaca çerçevesinde kurmaca biyografileri aktarılan karakterlerin düğün için bir araya gelmiş olan topluluk içerisindeki düşünce, edim ve tutumları; yer yer iç ve öz değerlendirmeleri diyalog ve monologlar içerisinde işlenmektedir. *Bir Düşün Gecesi* (1979)'nin kurgusal evreninde geleneksel toplum ve aile alışkanlıklarına göre bir arada geçirecekleri hayata adım atmakta olan gençler ekseninde, evlilikte ve annelik rolünde; anneleri Fitnat Hanım, babaları Salim Efendi, Aysel ve İlhan'la bir arada buldukları aile birliği içerisinde en küçük çocuk olarak çoğunlukla kategorileşmiş kimlik çerçevesinin dışarısında kalmış olan Tezel'in bakış açısı ve öyküsü derinleştirilir. Ablasının eşi Ömer'le alışıldık kurumsal aile ve akrabalık normlarından uzaklaşan ve belirli ölçüde yadırgatıcı arkadaşlığa yönelen Tezel, çevresindekilerce marjinal bulunan ancak her şeyden çok kendi(si) olmaya yönelen ve gayret eden müstakil bir karakterdir. Aysel gibi Tezel de kadın bedeninin özgür kılınması ve kadın kimliğinin kadınca ifadesi temelinde, başta *Bir Düşün Gecesi* (1979) olmak üzere *Dar Zamanlar* serisini figürasyon bakımından desteklemektedir. Ömer ise, anlatıda düğün gecesine tanıklık edilen Aysen'le meşru olmayan, Aysel'in haberdar olduğu bir ilişki içerisinde yer almaktadır.

Anlatıda yer alan figürlerin vicdani, ahlaki bakımlardan idealize edilmemiş olmaları, bağımsız, hür, iradi biçimde hareket eden karakterlerin yaratımı ve temsili doğrultusunda *Dar Zamanlar*'ı bir diğer bakımdan ayırt edilir hâle getirmektedir. Aysel idealleri ve fikrî hürriyeti konusunda pek çok olumsuzluğu göze alan bir karakterken Tezel de keyfi tercihlerini önceleyerek karşılaşılabileceğini öngördüğü olumsuzlukları göze almaktadır. Tezel'in karakteristiği, acıdan kaçarak hazzı yönelme (Cevizci, 1999, s. 401) pratiği ile hedonistik ve *haz ve acıya karşı kayıtsızlıkla birlikte gündelik yaşamdan koparak yaşamın gerçek amaçları üzerinde düşünmenin sonucu olan ruh dinginliğini ve kişinin kendi kendisiyle ve evrenle tam olarak barışması* halini ifade eden (Cevizci, 1999, s. 64) Stoa felsefesinde *apathia* (Cevizci, 2019, s. 152) olarak adlandırılan kavramla ilişkilendirilebilir niteliktedir. Bağımsızlık yolunda bilgeliğe ulaşma doğrultusunda bir tür duygusuzluk hâli olarak ifadesi mümkün olan *apathia* ile bilge insana özgü dinginlik, huzur ve mutluluk elde edilmektedir. Bu doğrultuda Tezel, tüketim alışkanlıkları, topluluk temayülleriyle uyumlu olmayan tutum ve davranışlarıyla apatik görünüm sergilemektedir. Bununla birlikte tümüyle apatik ya da hedonik niteliklerle karakterize olmaktan çok, bu niteliklerin karakteristiğinde bulunduğu ifade edilmelidir. Buna göre Aysel'in idealist, Tezel'in daha çok hedonist-apatik karakter özelliklerine sahip olduklarının ifadesi olanaklıdır. *Bir Başka Düşün Gecesi*'nde (2021), Tezel'in hedonist ve âni önceleyen, hiçbir olumsuz karşılık içermeyecek şekilde "keyfi" ve "iradi" tutumu, psikolog Yasemin ile de temsil edilmektedir. Aynı zamanda ana metinde kurmaca düzlemde, Menekşe'nin uğradığı saldırıyı izleyen süreçte saldırganlara ve yaşadıklarına yönelik öfke duygusunu bastırıyor oluşundan ve bundan vazgeçip öfkesine güvенеbildiği takdirde sergilediği apatiden sıyrılabilecek oluşundan (Atasü, 2022, s. 64) psikiyatrist karakter Belgin Gerçekçi aracılığıyla söz edilmektedir. *Bir Düşün Gecesi*'nde (1979), Tezel'in sıklıkla tekrarladığı *İntihar etmeyeceksek içelim bari!* (Ağaoğlu, 2020, s. 379) ifadesi, *Bir Başka Düşün Gecesi*'nde (2021) psikolog Yasemin Sezgili'nin tekrarladığı bir ifade olarak alıntılanır. Tezel, bu ifadeye bağlı tüketim alışkanlıklarıyla etrafındaki gerçeklikle arasına bir tür mesafe getirmektedir. Hedonist edim ve tutumlarıyla karakterize olduğu anlaşılan Tezel, yeğeni Aysen'in evlilik töreninde giyeceği bluzu satın almasının maddi bir karşılığı olarak kente havayolu yerine otobüs yolculuğu ile ulaşmaktadır. Tezel'in iç monologlarından biri, *Yunan tragediyalarında bütün belâlar nasıl başkahramanın üstüne yığılırsa, çağdaş tragediyaların başkahramanı gibi bütün gülünçlükler de benim başıma gelmiş; hiç bilmiyordum, ah hiç bilmiyordum. Çok komik!..* (Ağaoğlu, 2020, s. 436) biçiminde, ironik ve mizahi tutumunun ortaya konması amacıyla verilmektedir. Ana metinde yer yer Tezel'le benzer tutum ve davranışlar sergileyen Yasemin, bir psikolog olarak, psikiyatri alanında uzman hekim olan Belgin karşısında yetersizlik ya da yetersiz olduğu doğrultusunda bir tür sezdirim duymaktadır. Kadın

karakterlerin birbirine yönelik ötekilik algısının işlendiği bir diğer çift bu iki figürden meydana gelmektedir.

Bir Başka Düşün Gecesi (2021), saldırıya uğradıktan sonra benlik bütünlüğünün yeniden inşası sürecindeki Menekşe rumuzlu karakter etrafında örüntülenmekle beraber romanda Yasemin-Erdem Sezgili, Belgin-Oğuz Gerçekler gibi çiftler ekseninde evlilik yaşamının gerekleri, bu temeldeki bir arada oluş bakımından kadın kimliğinin üstlendiği ya da üstlenmesinin beklendiği roller farklı psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik özelliklere sahip kadın figürler aracılığıyla sunulmakta; bu sayede kadın kimliğiyle ilişkilendirilen cinsiyet rollerinin tartışılmasına zemin oluşturulmaktadır. Aynı zamanda kadın figürler, *Dar Zamanlar*'da olduğu gibi, birbiri arasında da birer varlık ve kimlik mücadelesi içindedirler. *Hayır...*'da (1987), Aysel'in cinselliğinin yanı sıra cinsinden de koptuğunu ifade eden Atasü, bilincinin başka kadınlarla ortak noktalar yerine farklılıkları vurgular hâle geldiğinden (Atasü, 2020, s. 18) söz eder. *Bir Başka Düşün Gecesi*'nde (2021) yer alan kadın figürler de öteki (benlik ve ötekilik algısı ekseninde) kadınlar arasında ontolojik açmazlar içerisine düşmektedirler. Bu çerçevede ana metinle alt metnin kadın kimliğinin temsil biçimleri doğrultusunda izlek bakımından metinlerarası söyleşim sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Karakterlerin örüntüyü biçimlendiren kimi fiziksel edimleri de yenidenyazımda belirli ölçüde dönüştürülerek işlenmektedir. *Ölmeye Yatmak*'ta (1973) Aysel'in Ankara'da, bir otelin on altıncı katında bulunan odalarından birindeki yatakta *hiçbir şeysiz ve kalkmamasıya* (Ağaoğlu, 2020, s. 70) ölmeye yatıyor oluşu, *Bir Başka Düşün Gecesi*'nde (2021) kaçırılmış olan Menekşe'nin *başkente komşu bir ilde, ücra bir motelde elleri, ayakları ve ağız bağlı, çıplak zeminde yatıyor* (Atasü, 2022, s. 23) oluşuna dönüştürülerek metne alınmıştır. Alt metinde Aysel'in metinde bir tür metafora dönüşmüş olan ölmeye yatışı, Menekşe'nin durumundan farklı olarak hakiki bir ölümün beklenişi dahi değildir:

(...) Bir tabuttaymışım gibi yattım. Dizlerim daha az sızlıyor. Ya da sızıya alıştım. Belki de gövdemin duyarlığı azalıyor.

Dışarıdan bir elektrik süpürgesinin horultusu geliyor. Kat hizmetçisi odaları temizlemeye başlamış olmalı. İşine geç kalmamış mı? Ansızım: Oda kapısının dışına "*Lütfen rahatsız etmeyiniz*" levhasını asmayı unuttum. Yazık. Asmalıydım. Ama artık kalkmam. Ölmeye yattım (Ağaoğlu, 2020, s. 69).

Aysel, yeşil perdelerini sıkıca kapadığı odada kimliğini, yaşamın anlamını; sosyal, ekonomik, politik vb. gelişmeleri, değişimleri ve ideaları; yaşamının belirli dönemlerinde tanıdığı Aydın'ı, Engin'i, Ömer'i düşünmektedir. Perdeleri açıp nerede bulunduğunu, *güneşin nereye yükseldiğini ya da ne zaman battığını görmekten* (Ağaoğlu, 2020, s. 194) kurtuluşuna seviniyordur. Birkaç saatini geçirip Aydın'ı çağıracağı; ancak, Aydın oraya ulaşmadan ayrıldığı otelden benlik bilincini onarmış ve kimliğini kabul etmiş biçimde ayrılır:

Aydın neredeyse gelir.

Yağmurluğumu giydim. Önünü iyice kapattım.

[...] Artık hiçbir şey dinlemek istemiyorum plaklardan. Bir süre daha boğuşup çocuğumu büyütme istiyorum. Çocuk ister saat onarıcısı Rıza'nın oğlundan olsun, ister Ömer'den... yeterince saygıdeğer değilsem değilim. Her şeyde haklı ve doğru olmak için her şeyin haklı ve doğru olması gerek.

Belki de çocuk yoktur. Belki de kendimim yeniden büyütme istediğim; saksısını çatlatmış. Aydın'ın plağı kolunun altında, eli de yine böğründe kalacak. Ne yapalım?

Asansörle tam on altı kat indim. Otele faturamı ödedim. Döner camlı kapıyı ittim. Dışarı çıktım.

Başkentin puslu nisan sabahı (Ağaoğlu, 2020, s. 374).

Menekşe ise, tanımadığı erkekler tarafından alıkonulduğu motel odasında hiçbir iradi tutumu ve tasarrufu olmaksızın şiddete ve istismara maruz bırakılıyordur. Menekşe'nin ücra bir motelde *elleri, ayakları ve ağız baġlı* (Atasü, 2022, s. 23) çıplak şekilde zeminde yatıyor oluşu, alt metinde Aysel'in iradi biçimde ontolojik bir sorgulayış eksenindeki kısa süreli konaklaması sırasında ölümü beklemesi ve aynı sabah yaşam pratiklerine dönüşü doğrultusunda feminist düzlemde dişil kimliğin maruz kaldığı şiddet davranışlarının gösterilmesine ilişkin bir dönüştürüm olarak ortaya çıkmaktadır.

Alt metinden ana metne yenidenyazımda olay örgüsündeki dönüşümler, öyküsel dönüşüm (Aktulum, 2000; Kunduracı, 2023b; Kunduracı, 2023c) [İng.: *diegetic transposition* (Genette, 1997a)] olarak belirlenmektedir. Ana metnin son bölümünde Menekşe benlik inşasını gerçekleştirir; yaşamının istikametini kendi iradesine almayı önemli ölçüde başarır. Karakterin benlik ve kimlik inşası, alt metinlerin başkarakteri Aysel ve kardeşi Tezel ile bu bağlamda benzerlik sergilemektedir. Bununla birlikte, Aysel ve Tezel'in ana metinde belirli özellikleriyle Yıldız Özüsert, Belgin Gerçekler, Yasemin Sezgili adlı figürlerin temsil ettiği kimlikler ekseninde de işlendiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle karakterlerin dönüşümü Genette tarafından tespit edilen öyküsel dönüşüm ile uyumlu görünmektedir. Zamansal ve uzamsal dönüşümlerle birlikte figürasyonda gerçekleştirilen değişiklikler, bu temele baġlı olarak öyküsel dönüşümler içerisinde değerlendirilmektedir.

Ana metnin başkarakteri Menekşe, uğradığı saldırı sonucu ağabeyleri tarafından polis karakolundan alındığı sırada, ailesine bir zarar gelmesini engelleme niyetiyle görevlilerin yönlendirmeleriyle birtakım evraka parmak basar. Böylece, cinsiyeti ve kimliği nedeniyle özlük haklarından mahrum bırakılır. Mağduru olduğu şiddet ve istismarın devamında, kendisine hukuki, psikolojik, sosyal, vb. bakımlardan destekte bulunan Oġuz Gerçekler, Erdem Sezgili, abisi Cenk gibi eril özneler tarafından arzu nesnesi olarak algılanmaya ve sosyo-kültürel konumunun yanı sıra cinsiyetinden ötürü şiddetle doğrudan doğruya karşı karşıya kalmaya da bilhassa psikolojik istismardan etkilenmeye devam etmektedir. Yaşadıkları sebebiyle babasının duygusal varlığından da mahrum kalan Menekşe, yalnızca kendisini kaçırdığı ona zarar veren saldırganlar tarafından değil, neredeyse etrafındaki tüm eril özneler tarafından kadın kimliği doğrultusunda kuşatılmaktadır. Evlilik kararını alacağı Haydar ve dayısı Yusuf Çınar, destekleyici tutum davranışlarıyla diğer eril figürlerden farklıdır. Yusuf Dayı'nın bedensel kısıtlılık durumu, karakteristiğiyle ilintili görünmektedir. Eril zihnin ve özneliğin, benzer durumda kadın kimliği ve kadın bedeni karşısında bir tedirginlik ya da tehdide yol açmıyor oluşu; dayı figürünün kurmaca biyografik deneyimleriyle desteklenerek işlenmektedir. Tüm olaylar ve kişiler arasında Menekşe, alt metinlerin başkarakteri Aysel gibi *yaralı fakat ayakta* (Atasü, 2015, s. 18), yaşamını kendi tasarrufu doğrultusunda inşa eden bir genç kadın olarak temsil edilmektedir. Şiddetin mağduru ve düġün gecesinin aslı figürü olarak alt metinlerde işlenen dişil kimliklerin tutum ve tecrübelerini kendi yaşamında birleştirmektedir.

Bir Başka Düġün Gecesi'nde (2021) Menekşe, sevdiği ve kendi iradesiyle evliliğe karar verdiği erkekle evlenir. Bu örüntü ana metinde feminist kuramın *kadınların erkeklerle girdikleri duygusal ilişkilerin kendi rızalarıyla kurulmasının sağlanması; evlilik kurumunun kadınların eril iktidar nedeniyle kendilerine yabancılaşmalarını engelleyecek bir kurum biçimini alması* (Irigaray, 2006, s. 92) ilkeleriyle uyumludur. Dişil özne, çağdaş feminist kuram tarafından kadınların kendilerini *bedenlerinden sıyrılmış teşekküller değil konumlanmış varlıklar* ve dişil özneler olarak ortaya koymasına yönelik ihtiyacı temsil eden (Braidotti, 2017, s. 172) bir kavram olarak tanımlanır. Atasü tarafından, feminist bakış açısı sezilen alt metinden pek çok yönüyle feminist temsili önceleyen bir ana metin oluşturulması, dişil özneliğin ya da dişil kimliğin kurmaca metin aracılığıyla çağdaş yazın düzleminde temsilini sağlamaktadır. Bedensel bütünlüğünün iradî oluşu ilkesi ihlal edilmiş olan

Menekşe, benlik/kimlik inşasının başlangıcında iyimser ilk gençlik yıllarında tecrübe ettikleriyle dişil kimliğinin özerk inşasını gerçekleştirmiş olur.

Erendiz Atasü romanı *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021), örüntü ve figürasyon bakımından incelendiğinde *Bir Düşün Gecesi* (1979) başta olmak üzere, Adalet Ağaoğlu roman serisi *Dar Zamanlar* ile öykünme eksenli yenidenyazım ve göndergesellik ilişkisi içerisinde bulunduğu anlaşılmaktadır. Aralarındaki söyleşim ana metnin adlandırılmasında alt metinlerden birine doğrudan gerçekleştirilen göndergeleştirim yoluyla belirgin kılınmaktadır. Ana metin ve alt metinler muhteva bakımından ele alındıklarında, dişil kimliğin, kadın bedeninin ve aydın-entelektüel kadın karakterin nehir roman düzleminde ele alındığı *Dar Zamanlar*'ın bilhassa başkarakterler ekseninde kadınca söylemin geliştirilmesine zemin oluşturduğu ve bu roman dizisiyle dişil özneliğin, kadın bedeninin ve kadınca söylemin yazınsal ifadede özgürleştirildiği ifade edilebilir. Ana metin *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021), kadın kimliğinin birey olmanın başlangıcından itibaren çevresel ve toplumsal muhitlerde varoluş ve inşa mücadelesini konu alan ve bilhassa Aysel Dereli ekseninde arketipik figürler ortaya koymuş alt metinlerle benzer kimlik temsiline yönelmekten çok maskülen şiddetin farklı kültürel ve sosyal habitatlarda bulunan bireyler aracılığıyla kadın kimliğinin, kadın bedeninin, biyolojik-fizyolojik dişiliğin konu ve problemleri ekseninde ele elmaya yönelir. Ana metinde yer alan kadın figürlerin her birinin müstakil olarak ve bir arada, alt metinlerde yer alan ve aralarında kan bağı bulunan Aysel, Tezel, Ayşen'in karakteristik özelliklerinin bir araya getirip çoklu biçimde figürasyona getirilmesiyle işlendiğinin ifadesi olanaklı görünmektedir. Roman okuru, *Bir Düşün Gecesi* (1979) ve *Dar Zamanlar*'da yenilikçi ve idealize edilmeye elverişli kadın figürlerle karşılaşırken; ana metin *Bir Başka Düşün Gecesi*'nde (2021) çoğunlukla eril bakış açısı tarafından maskülen öznelerin arzu nesnelere ve dolaylı biçimde eril hâkimiyetin mağduru dişil öznelere getirilen, aynı zamanda birbirlerinin de psikolojik/sosyal uzaklık ya da baskı içerebilen erk ve yetkilerinden etkilenen kadın figürlerle karşı karşıya gelmektedir. Alt metinlere ait örüntünün, figürasyonun, uzamın ve zamanın ana metinde önemli ölçüde değiştirilmesi, yenidenyazım düzleminde Genette (1997a) tarafından öyküsel dönüşüm (İng. *diegetic transposition*) olarak tespit edilen; metnin izleğinin ve iletisinin dönüştürülmesi eksenindeki, örgesel dönüşüm (İng. *transmotivation*); uzamın, figürlerin ve eylemlerinin/tutumlarının dönüştürülmesi eksenindeki değersel dönüşüm (İng. *transvolarisation*) ve edimsel (pragmatik) dönüşüm (İng.: *pragmatic diegesis*) biçimlerini (Kunduracı, 2023b) içeren anlamsal ve biçimsel dönüşümleri ortaya koymaktadır.

Yirminci yüzyılın sonları için, dönemde yazıyı kullanmanın *yeni bir kültür çağının, cinsiyet farklılığı çağının oluşturulması girişimi olarak* (Irigaray, 2006, s. 54) yorumlanabileceğini öne süren feminist kuramcı Irigaray gibi, feminist yazar ve eleştirmen Atasü'nün de dişil kimliğin yazınsal ifade biçimleri ve temsilleriyle cinsiyet farklılığı çağında kadın kimliğinin, kadın bedeninin, kadınca söylemin özerk varlık imkân ve alanlarını işaretlemeye hizmet ettiğinin ifadesi olanaklı görünmektedir. *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021), *Bir Düşün Gecesi* (1979) ile başlığın alıntı ve anırtırma yoluyla göndergeleştirmesi dışında iki romanda da birer evlilik töreninin örüntüye dâhil edilmesi; idealist figür Aysel Dereli'nin ve ana metinde ona özdeş olduğu anlaşılan Yıldız Özüsert'in anlatıya konu düşün törenlerine katılmamaları; Yasemin-Tezel eksenindeki hedonist mizacın tevarüsü; Menekşe'nin Tezel Dereli'de görülenden farklı olmakla birlikte sergilediği apatik edimler; kadın figürlerin birbirine yönelik ötekillik algısına yol açan istemli-istemli tutumları doğrultusunda ortaklık/özdeşlik sergilemektedir. Bu görünüm, *Bir Başka Düşün Gecesi*'nin (2021) *Bir Düşün Gecesi* (1979) ile sınırlı biçimde söyleşim içerdiği; bununla birlikte karakter inşası ve hikâyenin geliştirilmesi doğrultusunda *Ölmeye Yatmak* (1973) başta olmak üzere *Dar Zamanlar*'ı meydana getiren anlatıların bir arada yenidenyazım ve göndergeleştirim biçimindeki söyleşim örüntüsüne zemin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu temele

bağlı olarak *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021), *Dar Zamanlar*'ın öykünmeye dayalı bir yenidenyazımı olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç

Adalet Ağaoğlu, roman, hikâye ve oyun yazarı olarak, genellikle temsil ettikleri uzamın ya da zamanın panoramik görünümünü kurmaca düzlemde sergileyen metinlerin üreticisi olmuştur. Metinlerindeki kurmaca karakterler, çoğunlukla iyi eğitilmiş ve aydın figürlerden oluşmaktadır. Kimlik ve kendilik konusunun işlendiği metinlerde yazar, entelektüel dişil kimliğin ve ifade biçimlerinin olanaklarını genişletmeye yönelmiştir. Modernist anlatım teknikleri ve izlekleriyle, bilhassa dişil kimliğin ve kadın problemlerinin çağdaş yazında temsili bakımından yenilikçi bir yazar olarak görünürlük sergilemektedir. *Ölmeye Yatmak* (1973), *Bir Düşün Gecesi* (1979) ve *Hayır...* (1987) romanları, metinlerde temsil edilen figürasyon, hikâye edilen örüntüler ve üç romanın bir arada yayımından meydana gelen bir nehir anlatıyı meydana getirmeleri temelinde özgün bir üslubu temsil etmektedir. Kadın konusunu ve kadın kimliğini felsefi bir izleksel çerçevede özgün kurmaca figürler etrafında ve ironi, oyunsuluk, metinlerarası söyleşim gibi yenilikçi yöntemlerle işlemiş olan Ağaoğlu, romanlarında yer verdiği kurmaca dişil özneler aracılığıyla feminist açılım ve söylemlerin yazınsal ifade olanaklarını genişletmeye yönelmiştir.

Romanlarında kadın kimliğine dair konu ve problemleri işlemeye yönelen feminist yazar Erendiz Atasü, Adalet Ağaoğlu romanlarında aydın ve entelektüel figürler olarak yer alan kurmaca dişil özneleri, kadın problemi, dişil kimliğin eril ve ataerkil düzen içerisinde karşılaştığı olumsuzluklar ve kadının/dişil kimliğin kendini temsil olanakları bakımından kendi kurmaca metinlerinde özgül kurmaca karakterler aracılığıyla işlemeye devam etmiştir. *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) adlı romanını Adalet Ağaoğlu metinlerinden meydana gelen *Dar Zamanlar*'ın yenidenyazımı ve *Bir Düşün Gecesi*'nin (1979) göndergeleştirmesi doğrultusunda metinsel aşkınlık ilişkilerine yönelerek meydana getiren yazar, kadın beden ve kimliğinin sömürülmesi ve istismarıyla çarpıcı bir örüntüye dayanan ana metinde dişil kimliğin/kadın kimliğinin dişil özne tarafından inşa ve temsil edilmesi bağlamında feminist ilkelerin başkarakter Menekşe etrafında değerlendirildiği kurmaca temsil zemini elde etmiştir. Biyolojik cinsiyeti ve kadın kimliği nedeniyle ayrımcılığa, şiddete, istismara maruz kalan kadınların varoluş ve hayatta kalış serüveninin işlendiği *Bir Başka Düşün Gecesi*'nde (2021) farklı dişil kimliklerin şiddetin çeşitli biçimlerine bir şekilde maruz kalışı, kadınlar arasında dayanışma ve desteğin kimi zaman yeterli olmayışı ve eril hâkimiyetin/hâkimiyet arzusunun sezdirildiği kurmaca düzlemde figürlerin birbirleri arasında zaman zaman yaklaştıkları öteki öznellik tecrübeleri ekseninde işlenmektedir.

Yenidenyazım bağlamında dişil kimlik temsili ve feminist açılımlar bakımından benzerlik ve ortaklıklar sergileyen ana metinle alt metinler, izleksel bağlamda birbirinden ayrılmaktadır. Ağaoğlu metinlerinde kimlik izleği dişil kimliğin temsili ve dişil söylemin geliştirilmesi doğrultusunda birey-toplum düzleminde işlenirken, Atasü romanında dişil kimlik inşasının ve temsiline yanı sıra bilhassa bu kimliğin karşılaştığı, maruz kaldığı olumsuzluklar vurgulanmaktadır. *Dar Zamanlar*'da yerleşik toplumsal cinsiyet kategorilerinden kopuş ekseninde farklı bireysel nitelikler taşıyan bağımsız kadın figürlerin idealize edildiği tespit edilebilirken, *Bir Başka Düşün Gecesi*'nde (2021) kadın sorunları, yaşamının istikametini kendi iradesiyle oluşturmaya yönelen istismar ve şiddet mağduru Menekşe ekseninde, umut ve dirayetle oluşturulmuş bir gelecek tasavvuru iletisiyle verilmektedir. Alt metnin ana metinde yenidenyazımı örüntü ve figürasyon bakımından kimi dönüşümler içermektedir. Bununla birlikte Adalet Ağaoğlu ve roman dizisi *Dar Zamanlar*'a yönelik öykünmeye dayalı bir türev ilişkisi doğrultusunda söyleşim oluşturulan gönderge ve alt metinler, ana metnin bilhassa "*Bir Başka Düşün*

Gecesi" olarak adlandırılmasıyla metinle karşılaştığı andan itibaren okura sezdirilerek ana metnin bu metinlere yaslandırılan bir okuma anlaşmasını taahhüt etmesi sağlanmıştır.

Erendiz Atasü'nün yazın tarihinden metinlerine yerleştirdiği figürler, çoğunlukla kimlik ve örüntü bakımından takdir ettiği, yer yer öykündüğü eserler içerisinden seçilmektedir. Bu durum, Atasü tarafından başvurulan metinsel aşkınlık ilişkilerinin kadın karakterlerin hâkim olduğu gönderge ve alt metinlerin izlekleri ve iletileriyle ilgili olduğunu düşündürmektedir. *Bir Başka Düşün Gecesi* (2021) romanı temelinde, öykünmeye dayalı türev ilişkisi ekseninde ana metinsellik ve metinlerarası görünüm sergileyen söyleşimselliğin, Atasü estetiğinde kanonik metinlerin figürlerinin ve iletilerinin çağdaş yazında yeni kurmaca figürler aracılığıyla farklı bağlamlara aktarılma amacına yönelik bir metodolojiyi temsil ettiğinin ifadesi olanaklı görünmektedir.

Kaynakça

- Aġaoġlu, A. (2020), *Dar Zamanlar*, İstanbul: Everest Yayınları. 1. Baskı 2018, 3. Baskı.
- Akdemir, G. (2008), Erendiz Atasü ile "İncir Ağacının Ölümü" ... "Tadımı çıkara çıkara yazdım", Cumhuriyet Kitap, S. 958. 26 Haziran 2008. s. 4-5.
- Aktulum, K. (2000), *Metinlerarası İlişkiler*, Ankara: Öteki Yayınları. 1. Baskı 1999, 2. Baskı.
- Aktulum, K. (2011), *Metinlerarasılık/Göstergearasılık*, Ankara: Kanguru Yayınları. 1. Baskı.
- Atasü, E. (2015), "Gövdesizliğe 'Hayır'", *Benim Yazarlarım* (Haz.: Sırma Köksal), İstanbul: Can Yayınları. 13-23.
- Atasü, E. (2022), *Bir Başka Düşün Gecesi*, İstanbul: Can Yayınları. 1. Baskı 2021, 2. Baskı.
- Bakhtin, M. (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays* (Ed.: Michael Holquist; Trans.: Caryl Emerson-Michael Holquist), Austin, Texas: University of Texas Press. 1. Baskı.
- Braidotti, R. (2017), *Göçebe Özneler: Çağdaş Feminist Kuramda Bedenleşme ve Cinsiyet Farklılığı* (Çev.: Öznur Karakaş), İstanbul: Kolektif Kitap. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011). 1. Baskı.
- Cebeci, O. (2008), *Komik Edebi Türler: Parodi, Satir, İroni*, İstanbul: İthaki Yayınları. 1. Baskı.
- Cevizci, A. (1999), *Paradigma Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları. 1. Baskı 1996, 3. Baskı.
- Cevizci, A. (2019), *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Say Yayınları. 1. Baskı 2009, 9. Baskı.
- Enginün, İ. (2015), *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*, İstanbul: Dergâh Yayınları. 1. Baskı 2001, 16. Baskı.
- Genette, G. (1997a), *Palimpsests: Literature in the Second Degree* (Trans.: Channa Newman, Claude Doubinsky), USA: University of Nebraska Press. (Orijinal çalışma basım tarihi 1982). 1. Baskı.
- Genette, G. (1997b), *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (Trans.: Jane E Lewin, Foreword.: Richard Macksey). New York: Cambridge University Press. (Orijinal çalışma basım tarihi 1987). 1. Baskı.
- Irigaray, L. (2006), *Ben Sen Biz: Farklılık Kültürüne Doğru* (Çev.: Sabri Büyükdüvenci, Nülgün Tural). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990). 1. Baskı.
- Kunduracı, G. (2019), *Metnin ötesinde, metinler arasında dolaşım: Orhan Pamuk'un romanlarında metinsel-aşkınlık görünümleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kunduracı, G. (2023a). Poetik Yenidenyazım: "Karanfil" Şiirleri Ekseninde Ahmet Hâşim ve Orhan Veli Poetikalarında Metinsel Aşkınlık İlişkilerinin İşlevleri. *Journal of Turkology*, 33(1), 147-160. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.1122694>
- Kunduracı, G. (2023b). Türlerarası Yenidenyazım: "Geçmiş Zaman Elbiseleri" Temelinde Söyleşim ve Ana Metinsellik. *HUMANITAS – Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 283-306. <https://doi.org/10.20304/humanitas.1245250>

Kunduracı, G. (2023c). Tragedyanın Yenidenyazımı: "Kral Lear", "Bay Lear". *Dilbilim ve Karşılaştırma Edebiyat - Karşılaştırma Edebiyat* - (Ed.: Ahmet Kırkan, Yunus Cengiz). Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları. 283-295.

23. Nabizade Nazım'ın *Sevda* adlı hikâyesinde Beşir Fuad etkisi¹

Esra SAZYEK²

Eminegül SEVER³

APA: Sazyek, E. & Sever, E. (2024). Nabizade Nazım'ın *Sevda* adlı hikâyesinde Beşir Fuad etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 390-398. DOI: 10.29000/rumelide.1428816.

Öz

Türk edebiyatını ve düşünce dünyasını pozitivism ve natüralizmle tanıştıran Beşir Fuad, kaleme aldığı eleştirel *Victor Hugo* biyografisinde romantizmin gözyaşına ve hayale dayanan süslü üslubu yerine gözlem ve deneyi esas alan gerçekçi bir edebiyatı savunur. Başta Menemenlizâde Mehmet Tahir ve Namık Kemal olmak üzere çağdaşlarının tepkisini çeken bu düşünceler, edebiyatın yön değiştirmesine zemin hazırlayan “hayaliyûn-hakikiyûn” tartışmasını başlatır. Şiir ve romanın hakikati ifade ettiği ölçüde değerli olduğunu, bu nedenle duygu ve hayalden arındırılması gerektiğini verdiği örneklerle anlatmaya çalışan Beşir Fuad'ın pozitivist bir tavrıyla bilimi edebiyata uygulama çabası, yaşadığı dönemde büyük tepki toplasa da sonradan birçok edebiyatçıyı etkisi altına alır. Onun bu yöndeki düşüncelerinden etkilenen yazarlardan biri de Nabizade Nazım'dır. Nabizade Nazım'ın, Beşir Fuad'ın natüralist görüşlerinin izinden gitmeye başlayışının ilk dikkat çekici ürünü, *Manzara* dergisinde yayımlanan “Elektrikîyetin Sevdaya Tatbiki” (1887) başlıklı bir makaledir. Özellikle pozitivist tutumunu aşk ile ilintilendirerek işlemesi açısından konumuzla doğrudan bağlantılı olan bu makale, *Sevda*'nın habercisi gibidir. Bununla birlikte anılan makale ve hikâyesinin arasına *Karabibik* (1891) adlı romanı girer. Nabizade, natüralist anlayışı, ölümüne dek yazdığı bütün hikâyelerinde sürdürür. Onun, edebî metin ve bilim arasında kurduğu ilişkiyi örneklendirdiği bir diğer metni *Sevda* (1892) adlı uzun hikâyesidir. Romantizmi yazınsal düzlemde eleştiren bu hikâyenin en önemli yönü, okuduğu romantik eserler sebebiyle hayal âlemine dalan figürlerin gerçeklerden uzaklaşmalarını çarpıcı biçimde ortaya koymasındır. Ancak yazarın bu realist tutumu, hikâyenin merkezini oluşturan “aşk”ın, bir duygu olmaktan ziyade fizyolojik bir olay olarak ele alışıyla natüralizme evrilir. Bu makalede, önce aşkı bilimsel bir tutumla işleyen “Elektrikîyetin Sevdaya Tatbiki” adlı makaleye değinilecek, ardından *Sevda* adlı hikâye incelenecek ve bu metinlerin gerisindeki Beşir Fuad etkisi görünür kılınmaya çalışılacaktır.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1428816

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

² Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Kocaeli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Kocaeli, Türkiye), esazyek@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5750-7158, **ROR ID:** https://ror.org/0411seq30, **ISNI:** 0000 0001 0691 9040, **Crossreff Funder ID:** 501100004077

³ YL Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü / MA, Kocaeli University, Institute of Social Sciences (Kocaeli, Türkiye), eminegulsever970@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0003-0779-2629, **ROR ID:** https://ror.org/0411seq30, **ISNI:** 0000 0001 0691 9040, **Crossreff Funder ID:** 501100004077

Anahtar Kelimeler: Beşir Fuad, Nabizade Nazım, Elektrikiyetin Sevdaya Tatbiki, *Sevda*.

The Effect of Beşir Fuad on the Female Characters of Nabizade Nazım's Story Titled *Sevda*⁴

Abstract

Beşir Fuad, who introduced positivism and naturalism to Turkish literature and its world of thought, defends a realistic literature based on observation and experimentation instead of the ornate style of romanticism based on tears and imagination in his critical biography on Victor Hugo. These ideas, which caused reaction from his contemporaries, notably Menemenlizâde Mehmet Tahir and Namık Kemal, initiated the "hayaliyûn-hakikiyûn" debate, which paved the way for a change in the direction of literature. Beşir Fuad's attempt to apply science to literature with a positivist attitude, which tries to explain with examples that poetry and the novel are valuable to the extent that they express the truth, and therefore should be purified from emotion and imagination, drew great reaction in his time, but later influenced many literary figures. One of the writers influenced by his ideas is Nabizade Nazım. The first product of Beşir Fuad's naturalist views is an article titled "Elektrikiyetin Sevdaya Tatbiki (Electricity's Application to Love)" (1887) published in *Manzara* journal. This article, which is directly related to our subject, especially in terms of its treatment of his positivist attitude in relation to love, is like the precursor of *Sevda*. His first realistic novel, *Karabibik* (1891), intervenes between the aforementioned article and story. Nabizade continues his naturalistic approach in all of his stories written until his death. Another text in which he exemplifies the relationship between literary text and science is his long story *Sevda* (1892). The most important aspect of this story, which criticizes Romanticism on the literary plane, is that it dramatically reveals the distancing of the figures from reality, who are immersed in the world of imagination due to the romantic works they read. However, this realist attitude of the author evolves into naturalism when he treats 'love', which constitutes the center of the story, as a physiological event rather than an emotion. In this article, first the article "Electricity's Application to Love", which deals with love in a scientific manner, will be discussed, then the story *Sevda* will be analyzed, and the influence of Beşir Fuad behind these texts will be made visible.

Keywords: Beşir Fuad, Nabizade Nazım, *Sevda*, Elektrikiyetin Sevdaya Tatbiki, *Sevda*.

Giriş

Batı'nın bilim, felsefe ve edebiyatını yakından takip eden Beşir Fuad (1852-1887), aslında bir askerdir; ancak bir tıp doktoru kadar da anatomiye hakimdir. O, 5 Şubat 1887'deki intiharı ve bu intiharı anbean kaydettiği kısa notla zihinlere kazınmıştır. Bu notta, merhum annesinin tutulduğu zihni hastalığın

⁴ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 02.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1428816

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

kalıtsal olarak kendisine geçeceği vehmiyle -ki bu da determinist tutumundan kaynaklanır- sürüklendiği eğlence hayatını, intiharına gerekçe gösterir. Ancak vücudunu “teşrih için Mekteb-i Tıbbiye’ye teberruan bahş” (Okay, 2008: 70) edişi, bu elim olayın deneyselliğini, dolayısıyla “bilime hizmet” amacı taşıdığına ortaya koyar. Beşir Fuad maddeci düşüncelerin etkisiyle gerçekleştirdiği bu eylemiyle, bedeni üzerinde tasarruf sahibi olan tek kişinin yine kendisi olduğunu göstermek ister (Hilav, 1993: 305). Tanpınar, can çekişirken hissettiklerini soğukkanlılıkla kaydederek intiharının anatomik tahlilini yapan Beşir Fuad’ı “ilim mistiği” (1988: 300) şeklinde nitelendirir. Anılan notta şunlar yazılıdır:

“Ameliyatımı icra ettim, hiçbir ağrı duymadım. Kan aktıkça biraz sızlıyor. Kanım akarken baldızım aşağıya indi. Yazı yazıyorum, kapıyı kapadım, diyerek geriye savdım. Bereket versin içeri girmedim. Bundan tatlı bir ölüm tasavvur edemiyorum. Kan aksın diye hiddetle kolumu kaldırdım. Baygınlık gelmeye başladı.” (Okay, 2008: 69)

Emile Zola, Gustave Flaubert, Auguste Comte, Denis Diderot gibi çok sayıda Batılı düşünürü Osmanlı aydınlarına tanıtmaya çabası içinde olan Beşir Fuad, felsefî akımlardan materyalizm ve pozitivizmi, edebî akımlardan realizm ve natüralizmi benimsemiş; edebiyata da bu maddeci anlayışın eşliğinden bakmıştır. 1885’te Victor Hugo’nun ölümü üzerine kaleme aldığı ve Türk edebiyatında ilk eleştirel biyografi olma özelliği taşıyan eseri, onun pozitivist görüşlerini açığa çıkarmanın yanında “hayal-hakikat” tartışmasını da başlatır. Beşir Fuad, *Victor Hugo* adlı eserini, değerlendirmesi için *Gayret* dergisini çıkarmakta olan Menemenlizade Mehmet Tahir’e gönderir. Onun bu tavrı dikkat çekicidir; zira Handan İnci’nin de belirttiği gibi, ikisi gerek dünya görüşü gerekse edebî zevk bakımından karşıt görüşlere sahiptirler (İnci, 1999: 18). Birlikte çıkardıkları *Hâver* adlı derginin henüz dördüncü sayısında yollarını ayırmış olmalarının sebebi de budur.⁵ Ancak aralarındaki anlaşmazlığa rağmen Beşir Fuad’ın, eserini Menemenlizade Mehmet Tahir’e göndermesi, edebî tartışmalara ilişkin kaleme aldığı yazılarda dile getirdiği düşüncelerle örtüşen bir tutumdur. Zira edebî tartışmaların şahsiyetten, hasımlıktan çıkarılmasına dair uyarıda bulunan Beşir Fuad, eserini Menemenlizade Mehmet Tahir’e göndererek bu gerekliliği davranışsal düzlemde örnekendirir. Mehmet Tahir, *Gayret*’te çıkan bir yazı dizisiyle eseri değerlendirir; Beşir Fuad da Mehmet Tahir’in eleştirilerine karşılık verir (İnci, 1999: 19). Yazıların genelinde “şiir gerçeğe yakın mıdır”, “romantizm mi realizm mi”, “edebî eserlerdeki gerçeklik algısı ne olmalıdır”, “sanatta fennî söylemler” gibi çeşitli konular ve sorular üzerinde fikirler ortaya konur. Tartışmaya daha sonra Namık Kemal, Ahmet Midhat, Hüseyin Rahmi, Rezaizade Mahmut Ekrem gibi isimler de dahil olur. Namık Kemal’in Beşir Fuad’a yönelik sert tepkisi, “...Lisân-ı edebden mecazı, kinayeyi bütün bütün kaldırmak istiyor.” (Namık Kemal, 1886: 1636) sözlerinde somutlaşır. Beşir Fuad ise Kemal’in tersine, biyografisinin sonunda söylediği gibi “adem-i tenezzül” (Beşir Fuad, 2011: 186) anlayışını sürdürür. Bu tartışma, Beşir Fuad’ın intiharına dek sürer.

Victor Hugo biyografisinde romantizmi, çağdaşı olan pek çok sanatçıdan farklı bir anlayışla ele alan Beşir Fuad, roman kadar şiirin de gerçeklerden bahsetmesi gerektiğini vurgular. Edebî eserlerdeki içeriğin ise edebî sanatların ve mübalâğalı teşbihlerin esaretinden kurtulması gerektiğinin altını çizer. Hakikate dayanan bir şiirin, başka dillere çevrilse dahi değer kaybına uğramayacağını dile getirirken (1886a: 3) de aslında şiirde ve romanda materyalist bir gerçeklik arar. Yapmak istediği, edebiyatımızda süregiden romantik sanat anlayışını sarsmaktır. Bu sarsıcı etkiyi, kitabın son bölümlerinde romantizm ve realizmin karşılaştırmasını Zola ve Hugo üzerinden yaparak gerçekleştirmeye çalışır. Ancak onun hayattayken yerleştirmek istediği düşüncelerin filizlenip yeşereceği iklim, intiharının ardından gelişir. Bu bağlamda Ahmet Midhat Efendi *Müşahedat*’ı yazar; Muallim Naci, Emile Zola’nın *Thérèse Raquin* adlı eserini çevirir; Fazlı Necip, *Gözyaşları*’na nazire olarak *Tebessüm* adlı hikâyesini yazar; Rezaizade

⁵ Beşir Fuad, okurun ilgisini hedefleyen bir anlayışın ürünü olarak, din ve metafizik konularına dergide yer verilmesine siddetle karşı çıkar. *Haver* kapandıktan bir ay sonra da *Güneş* dergisini çıkarmaya başlar.

M. Ekrem *Araba Sevdası*'ni kaleme alır; Halit Ziya da *Hikâye* adlı kitabında gerçekçi romanın teorisini yazmaya girişir. Beşir Fuad'ın düşünceleri doğrultusunda kaleme alınan pek çok edebî eser, Türk edebiyatının hızlı bir yön değişimine girdiğinin en açık göstergesidir. “Türk edebiyatında bir devri kapatarak yeni bir devir aç”an (Kaplan, 1998: 73) Beşir Fuad'ın düşünceleri etkisinde eser veren sanatçılardan biri de *-Karabibik, Zehra ve Sevda* adlı eserlerinden de anlaşılacağı gibi- Nabizade Nazım'dır.

Necat Birinci'nin, “Ara Nesil” sanatçılarından olmakla birlikte “özellikle hakikiyyun (realizm-naturalizm) görüşünü savunanlar arasında [...] gerek edebî zevki ve anlayışıyla gerekse de fikrî ve zihnî yapısıyla” (1987: 1) kendine has özellikler taşıdığını belirttiği Nabizade Nazım, hikâyelerinin çoğunu hayatının son yıllarında yazmıştır. Bunlar, 1890'da *Bir Hatıra, Zavallı Kız ve Seyyie-i Tesamüh*, 1891'de *Hâlâ Güzel ve Hasba*, 1892'de *Sevda* adlı eserlerden oluşur. Hemen hepsini realist bir tavırla kaleme alan Nabizade Nazım'ın, Beşir Fuad etkisini en çok yansıtan eseri, aşkı ve sevdâyı maddeci bir bakış açısıyla işlediği *Sevda*'dır. Aslında o, bu hikâyeden beş yıl önce de aşkı aynı tutumla irdeleyen “Elektrikîyetin Sevdaya Tatbiki” başlıklı bir makale kaleme almıştır. Dolayısıyla, onun bir insanî durum olan aşkı tamamen pozitivist ve maddeci bir anlayışla işlemesi, sadece 1892'de yazdığı bir hikâye ile sınırlı değildir. Nazım'ın anılan makalesi, Beşir Fuad'ın başlattığı hayaliyyun-hakikiyyun tartışmasının yarattığı sinerji içerisinde yazılmış olmakla birlikte bu makalede yine Beşir Fuad'ın görüşleriyle ilişkilendirilerek incelemeye çalışacağımız hikâyesi aracılığıyla edebî boyuta da izdüşümünü bırakır.

Nabizade Nazım, 1880'lerin başından itibaren fen konulu yazılar yazıp dergilerde yayımlamaya başlar. Onun, 1882'den 1887'ye kadar geçen beş yılda, çeşitli dergilerde, on adet fennî yazısı çıkmıştır. Nabizade Nazım, *Rehber-i Fünun, Mir'ât-ı Âlem ve Manzara* adlı dergilerde kimya üzerine dört; elektrik üzerine üç; fizik, astronomi ve jeoloji üzerine de birer yazısı ile görünür (Uç, 1982: 50). Bunların arasında son yazdıklarından olan “Elektrikîyetin Sevdaya Tatbiki” (Nabizade Nazım, 1887: 8-10), aşkı bilimsel bir tutumla işler. Çağın bir “asr-ı tefennün” olduğunu belirten yazar, makalesinin temel noktasını da bu görüşüne dayandırır. Dolayısıyla, hemen her şeyin bilimsel bir açıklaması olmaya başlamışken aşkı da bundan uzak tutmak mümkün değildir. İnsan vücudunda gönül, sine denilen yerin, aşkın merkezi olduğu fikri insanlar arasında sorgusuzca ve cahilce kabul edilmektedir. Oysa aşkın vücudumuzdaki yeri “dimağ”, yani zihindir. Ayrıca, aşk kadın ve erkek arasında “elektrikîyet”in oluşmasıyla varlık kazanır. Nabizade Nazım, bu sözcüğü “çekim” anlamında kullanır makalesinde. Günümüzde de “aramızda bir elektrik oldu” gibi haricî metaforik dil kullanımının aynısıdır bu. Yazar, burada oksijen ve hidrojen arasındaki çekimin suyu oluşturmasını bilimsel ve doğal bir örnek olarak verir. Ona göre iki elementin birbirini bulması ve yeni bir madde yaratması, onların doğalarının bir parçası, âdeta yazgısıdır. Kadın ve erkek de -güzel ya da çirkin- karşı cinsle böyle yakınlaşmaya girmeye yazgılıdır. Dolayısıyla sevilenin dış görünüşünün olası bir yakınlaşma, Nabizade Nazım'ın sözüyle, bir çekim için hiçbir etkisi yoktur. Hatta, tam tersi, araya güzellik bir yakınlaşma etkeni/gerekçesi olarak girerse, meydana gelecek olan, saf, yüce, halis bir aşk olmaktan uzaklaşacaktır. Yazar, dış görünüşün yerine “elektrikîyet”i yerleştirir. O, ilkin çekim olarak nitelendirilebilecek bu sözcüğü aslında “şehvet” anlamında kullanmaktadır. İki temel elementin arasındaki kimyasal çekimin bir eşi, dişi ve erkek arasında da vardır ve bu onların doğasından, maddî yapısından doğar. Vücudumuzda bunu karşılayan yer, dimağdır, zihindir. O da düşünme eylemini gerçekleştiren bir organdır. Dolayısıyla bir insan, karşı cinsten diğer bir insana onu düşünmek suretiyle âşık olur. Ters bir tutumla, düşünülme, dimağda hakkında bir meşguliyet yaratmayan bir insana ise âşık olunmaz.

Nabizade Nazım, bu bilimsel gerçeklere rağmen aşkın insandaki merkezinin hâlâ kalp olarak görülmesini ise şöyle açıklıyor: Evet âşkın kalbi çarpar. Ama bu, aşkın ruhanî ve manevî olmasını

gerektirmez. Aslında sevilenin düşünülmesiyle dimağda meydana gelen titreşimler damarlardaki kanın akış şiddetini artırır. Bu da kalpte bir çarpıntı yapar. Nazım, bu makalesinde, kadın ve erkek arasında oluşan aşkı, tamamen maddî, doğal gerekçelerle açıklamaya yönelmektedir. Bu bağlamda, iki cinsi birbirine çeken, cinsellikten başka bir şey değildir. Yazar, bunu elbette açıkça dillendirmemektedir ama kastettiğinin tam da bu olduğu açıktır. Kendi içinde biraz çelişkiler barındıran bu yazı, aşkı, şehvetle açıklamaya çalışması bakımından da sağlam bir temele sahip değildir.

Sevda'nın fizyonomisi

Nabizade Nazım'ın *Sevda* (1892) adlı hikâyesi, Beşir Fuad'ın materyalist görüşleri etkisinde kaleme aldığı, "Elektrikîyetin Sevdaya Tatbiki" adlı makalesindeki düşünceleri yansıtmaktadır. Sevdayı, romantik eserlerdeki mistik ve ilâhî görünümünden çıkarıp, kadın ve erkek arasındaki "elektrikîyet" kavramıyla açıklayan yazar, makalesinde "teorik" düzlemde açıkladığı bu tezi, beş yıl sonra "kurmaca" bir metnin içinde gelişim/değişim aşamalarıyla işlemiştir (Özkan, 2021: 44). Hikâye, aralık ayının soğuk bir kış gecesi Muhlis, Fettah, Besim, Nail ve Vasfî adlı beş arkadaşın aşk üzerine farklı fikirler sunduğu sahneye başlar. Bu ateşli sohbetin aralık ayında gerçekleşmesi de tesadüf değildir. Zira insan ile doğa arasında ilişki kuran romantik söylemin kalıplaştırdığı aşk; çiçeklerin tomurcuklandığı, kuşların cıvıldağı, sıcak güneşin insanı ısıttığı bahar mevsiminde yaşanır. Kış mevsimi ise gerçeklerin sert ve soğuk yönüne vurgu yapar. Yazar, gerçeklik algısını desteklemesi amacıyla bu bilinçli tercihi yapmıştır.

Hikâye, beş arkadaştan Muhlis ile Fettah'ın aşk ve sevdanın tanımına dair fikir ayrılığı üzerine kurulmuştur. Muhlis, aşkı "kuru bir hülyadan ibaret" (Nabizade Nazım, 2017: 132)⁶ görürken; Fettah ise bu görüşe şiddetle karşı çıkar. Küçük yaşlardan itibaren hayalî romanlar okumaktan zevk alan ve bunların etkisiyle aşkın saflığından şüphe duymayan Fettah, hikâyede sevdayı en hararetle savunan kişidir. Figürlerin yaşlarıyla doğru orantılı ilerleyen karşıt düşünceleri, ruh ve madde/kalp ve dimağ karşıtlığı temeline kurulur. "Yirmi altı, yirmi yedi yaşlarında, mektepten henüz kurtulmuş, yakışıklı, biraz da zengin bir genç" (133) olan Fettah'ın bu yaşına kadar "gördüğü, okuduğu şeyler, 'safvet-i sevda'yı nazarında bir hakikat olarak tayin ve tekrar eyle"mesine sebep olur. O, bu nedenle aşkı ve sevdayı, insanların kalbi üzerine inen ve onu sonsuz bir parlaklıkla aydınlatan "ilâhî bir ışık", bir "hurşid-i füyuzat" [erdem güneşi] (133) şeklinde nitelendirir. Muhlis ise otuz beş yaşını biraz geçkin, sevdaya dair birçok deneyim yaşamış ağırbaşlı ve kendinden emin bir adamdır. Onun, Fettah gibi okuduklarına bel bağlamak yerine, her duygunun rengini ve değerini tecrübeyle ölçüp değerlendirdiği, aşk ve sevdayı bir "kumaş"tan ibaret görmesine sebep olur:

"Muhlis için aşk ve sevda kumaştan farklı değildi. Bir kumaş ne kadar nazik, ne kadar ağır, ne kadar metin olursa olsun mutlaka onun bir tersi mevcut olacağını ve mürûr-ı zaman ile örselenip eskiyeceğini bilirdi." (134)

Görüldüğü gibi, aşkı bir maddeye indirgeyen Muhlis, "âşık" ile "maşuka" arasındaki ilişkiyi ise "tacir" ile "müşteri" arasındaki ilişkiye benzeter (134). Hayatın bunca zorluğu arasında insana rahatlık veren tek duygunun aşk olduğuna inanan Fettah ise böyle düşündüğü için, Muhlis'in sinesinde "kalp yerine bir yuvarlak çakıl" (135) taşıdığına hükmeder. Nabizade Nazım'ın, en "mübarek" duygulardan biri aşkın kaynağı olarak kabul edilen "kalbi" metalaştırarak bir kumaş derekesine indirgeyen ya da onu, doğadaki bir çakıl taşı ile özdeşleştiren yazar tavrının ardında, Beşir Fuad'ın materyalist⁷ dünya görüşü vardır.

⁶ Makalede, *Sevda*'dan yapılan alıntılarda Nabizade Nazım'ın *Karabibik ve Diğer Hikâyeler* (Dergâh Yayınları, İstanbul, 2017) adlı eserinden yararlanılmıştır.

⁷ Kalp uzvunu duyguların kaynağı olarak görmenin yanlışlığını savunmanın "materyalist" olmaya gerekçe sayılmayacağını vurgulayan Orhan Okay, bu düşüncesine dayanak olarak; Ahmet Midhat'ın "Ahval-i İnsan-Kalb" (1874), M. Fahrî'nin

Zira maddeden başka hiçbir şeyin gerçekliğini tanımayan ve maddeye ait tüm kanunların beden için de geçerli olduğuna inanan Beşir Fuad, kalbin, edebî eserlerde duyguların merkezi olarak gösterilmesine karşı çıkar. Ona göre “Kalp bir maddedir ve bir tulumbadan başka bir şey değildir.” (Akt. Okay, 2008: 99)

Beşir Fuad, “Çevir Kazı Yanmasın” başlıklı yazısında da belirttiği gibi, duyguların merkezinin kalp değil dimağ olduğunu ve bunun bilimsel olarak da ispatlandığını savunur (1886ç: 4). Onun bu görüşü, Fettah'ın pencereden görüp âşık olduğu Nazmiye'nin bir “dûrbin-i tefahhus” [araştırma dürbünü] altında betimlenişine de yansır. Bilimsel bir buluşun sunduğu görsel gerçekliğin eşliğinden Nazmiye'nin bedenine bakan ve her bir uzvuna ayrı ayrı odaklanan Fettah, duyguya ve hayale yer vermeyen bu bakıştan -genç kızın bedenindeki tüm kusurları ortaya çıkardığı için- pek de hoşlanmaz. Zira o, gerçekleri tüm çıplaklığıyla görmesini sağlayacak “gözlerini” değil, Nazmiye'yi olduğundan daha güzel gösterecek “hayali” rehber edinmeyi tercih eder:

“Fettah gözlerine emniyet edemeyerek çifte dürbün ile daha yakından tetkik ve temaşaya koyulmuştu. Kızcağzın vücudundan meydana olan kısımları ayrı ayrı tetkik sırasında pek de o kadar memnun görünmüyorduysa da heyet-i mecmuasından mütelezziz olmaktaydı. Ağzını biraz büyük, boyunu biraz kısa, gözlerini küçürek, rengini de biraz solgun bulmakta [...] idi.” (136)

Görüldüğü gibi Nabizade Nazım, gerçekçilik bağlamında Beşir Fuad'ın izinden gitmiş ve “hoş görülür bir kıza güzel demek için güneşi karartmaktan uzak dur”muştur (Beşir Fuad, 1886c: 3). Yine onun etkisinde kaleme aldığı “Elektrikiyetin Sevdaya Tatbiki” adlı makalesindeki düşünceler ise hikâye boyunca aşk ve sevda üzerine içsel sorgulamalarını Nazmiye üzerinden yapan Fettah'ın, onu uzun uzun düşündüğü sahnelerde açığa çıkar. Fettah, “tahayyül için en müsait yer” (137) olan yatakta Nazmiye'yi düşündükçe, kalbinin üzerinde bir “cızlama” hisseder. Bu düşünceye odaklandıkça, “cızlama”nın şiddeti artar. Kalbine âdeta zehirli iğnelerin batırıldığını düşünür ve o zaman, aşk ve sevdanın, gönlüne “kalp”ten yayıldığını tüm varlığıyla hisseder. Fettah'ın yaşadığı bu deneyim, şairlerin de vurguladığı gibi ulvî ışığın doğduğu yer olan “kalbi”, uzuvların en şerefli (143) olarak görmesini sağlar. Nabizade Nazım, anılan makalesinde, duyguların merkezinin dimağ olduğunu ortaya koyan bilimsel gerçeklere rağmen, aşkın ve sevdanın merkezi olarak kalbin görülme gerekçesini, âdeta Fettah'ın bedeninde meydana gelen titreşimlerle açıklama yoluna gider. Yazar da aşkın kalpte çarpıntılara sebep olduğunu kabul eder. Ancak bu çarpıntıların ruhanî ve manevî olmaktan ziyade sevilenin düşünülmesiyle dimağda meydana gelen titreşimlerden kaynaklandığını göstermeye çalışır. Fettah, Nazmiye'yi düşünmek için zaman olarak “gece”yi, “mekân” olarak “yatak”ı seçer. “Düşündükçe kızın meziyet-i cemali gözlerinde büyü(r). [...] Şurası da güzeldi, ya hele şurası hayrete şayan değil miydi? Gözlerindeki o revnak, dudaklarındaki o nezaket neydi!” (137) gibi düşünceler, doğal olarak damarlardaki kanın akış şiddetini de arttırır. Nazmiye'yi düşündüğü sırada “damarlarında hafif bir bahar dolaşiyor gibi” (136) hisseder. “Malûmat fizyolojisine müracaat edince bu uzvun merkez-i havas ve teessürat olan dimağdan başka bir şey olmadığını kestireceği malûmduysa da Fettah kendisini malûmatına yabancı tutarak o uzv-ı müteessiri, teftiş ve tefahhüs tarikiyle bulmaya çalış”ır (143). Duyguların kaynağının dimağ olduğunu vurgulayan bu sözler kadın ve erkek arasında oluşan aşkı, tamamen maddî gerekçelerle açıklama çabasının ürünü olarak dikkat çeker.

Sevda adlı hikâyede figürün körlük halini besleyen bir diğer öge, Fettah'ın okumakla yetinmeyip yazma denemelerine giriştiği romantik eserlerdir. “Bu ana kadar okuduğu roman ve divanların tasvir ede ede, öve öve göklere çıkardıkları veya göklerden yere indirdikleri aşk ve sevdâ-yı hâlisane ve sâfiyânenin

“Beşer Makinesi yani Cism-i İnsani” (1882), Şerefeddin Mağmumi'nin “Kalb ve Dimağ” (1891) başlıklı yazılarını gösterir (Okay, 2008: 100)

kendi kalbinde tecelli" (138) ettiğini anlamasıyla, Nazmiye'ye hitaben bir aşk mektubu kaleme alan Fettah, bu mektupta sevdiği kadının cihanı aydınlatan bir güneş gibi, yüzünden gönlüne serpilen güzellik ışıklarının kapkaranlık bir yolda kendisine rehber olduğunu söyler. Kaleminin ucundan sayfaya dökülen bu sözler, onu bir "Don Kişot değilse de Hasan Mellah" (138) yapar:

"Yazdığı şeyleri bir daha okudu. Elkabı pek âşıkane buldu. Hele 'Seni ilelebet seveceğim. Bu muhabbet ...' sözleri, nazarında pek ulvî göründü. 'O cemel-i mukaddesin tecelliyatı...' ibaresini gayet şairane bir terkip addetti." (141)

Beşir Fuad, edebî eserlerde "sırf birilerini yüceltme amacıyla yapılan hayali anlatımları aldatmaca" (1886b: 3) olarak nitelendirir. Onun, edebî eserlerdeki bu abartılı söylemlere yönelik tepkisi, hikâye figürlerinden Muhlis, Şevki ve Besim özelinde dile gelir. Bu üç figür, geçmişte sayısız yazarın ve şairin sevdâyı daima safiyane biçimde betimlemelerini, abartılı ifadelerle onu mukaddes bir mertebeye konumlandırmalarını son derece yanlış bulur. Onlar için aşk, sadece bir "meta"dır (150). Fettah'ın karşıt görüşü olarak vurgulanan bu düşünceler, "Yine Şiir ve Hakikat Meselesi" başlıklı yazısında "Bazı hislerin merkezi kalp olduğuna yakın zamanlara gelinceye kadar cidden itikad olunmakta idi. Bilâhîre aksi tebeyyün etti." (1887: 2) diyen Beşir Fuad'ın sözcülüğünü yapar. Bedene bir mekanizma, kalbe ise kan pompalayan bir tulumba nazarıyla bakan Beşir Fuad, Orhan Okay'ın da belirttiği gibi "hayalperest edebiyatçıların, vücudun bazı organlarına birtakım duygular isnat etmelerini" (2008: 95) son derece yanlış bulur. *Beşer* adlı eserinde de "reva mıdır ki zihinlerimizi mevzun ve mukaffa edebiyatla dolduralım, tesirât-ı kalbiyeye dair birtakım evhamât-ı şâirane ile fikirlerimizi tağlit edelim ve bu uzvun vazifesi neden ibaret olduğunu bilmeyelim?" (Akt. Okay, 2008: 96) sözleriyle, bireyin gerçekleri görmesini engelleyen bütün bir romantik edebiyatı eleştirir.

Beşir Fuad'ın yazınsal düzlemdeki tüm eleştirileri, hikâyedeki karşılığını, romantik eserler ve romantik duygular sebebiyle âdeta bir körleşme yaşayan Fettah'ta bulur. Ancak Fettah, uzaktan sevdiği ve saf bir aşkla bağlandığını düşündüğü Nazmiye'yi tesadüfen bir mağazada, üstelik çok yakından görünce, onu, gerçeküstü ölçülerle hayalinde büyüttüğünü idrak eder (153). Ona bakınca, insanları ve melekleri hayran edecek, herkesi kışkıracak, güneşleri mum derecesine indirgeyecek bir güzellik ve parlaklık göremez. Üstelik kızın, iki sözü bir araya getiremeyen saçma sapan konuşmaları buna eklenince, aşkın insan gözüne ve hayaline böyle perde çekmekte olduğunu anlar ve yavaş yavaş Muhlis'in, Şevki'nin ve Besim'in düşündüğü yerden sevdâyı bakmaya başlar (154). Yaşadığı bu tecrübe sonrasında Fettah, Muhlis gibi, "aşkın bir kuru hülya" (155) olduğuna kanaat getirir. Onun, düşünsel anlamda romantizmden realizme geçiş süreci, sevdâyı dair şüphelerine son vermek için güvendiği bazı arkadaşlarına aşkın tarifini sorduğu mektuplardan da izlenir (156). Duyguların kaynağının "kalp" değil "dimağ" olduğunu anlamaya başlayan Fettah'ın, gerçeği bulmak adına kaleme aldığı bu mektuplar, dönemin kurmaca eserlerinde örneğine az rastlanan bir işlevle hikâyeye konumlanır. Âdeta deneysel bir anketi andıran bu mektuplar, Fettah'ın, "kalbi" yerine "dimağı"yla konuşmaya başladığı süreci imler. Bu kavrayış, mektuplardaki absürt cevaplardan da okunur:

"Aşk ve sevda hayatımızın gıdasıdır./Bence aşk ve sevda bir oyuncaktır./Aşk ve sevda bir feyz-i lahutidir ki her kula nasip olmaz./Aşka bel bağlama! Yar için ağlama! Hayatını ateş-i sevda ile dağlama!/Sevda bir zehirdir; şebabı hatta hayatı tesmim eder./Sevda bir ateştir; vicdanı yakar. Sakın yaklaşma, ısırmasın; aman sokulma; sarmasın./Aşk ve sevda uzun müddet sürer bir taharrük-i müştehiyanedir./Aşk ve sevda hakkındaki fikrimi sormuşsun. Bu babda ben bir fikir peyda edemedim ki. Fakat anlayışına göre aşk ve sevda bizim tevehhümümüzden ibaret." (156-157)

Görüldüğü gibi mektuplardaki, bir ya da iki cümleden oluşan oldukça kısa aşk tanımları, aşkın abartıldığı kadar büyük cümlelerden oluşmadığını vurgulamaktadır. Olay akışı boyunca verilmek istenen söz konusu mesaj, Muhlis'in "Aslı faslı olmayan bir şeye amma ehemmiyet veriyorlar." (160)

şeklindeki sözlerinde karşılık bulur. Bu cevabî mektupları tarih sırasına göre masanın üzerine dizen ve ortaya çıkan garip düşünceler silsilesinin yansıttığı dağınıklığına gülen Fettah, mektupların tamamını sobaya atar. Böylelikle sevdanın yüceliği hakkındaki düşünceleri de alevler içinde yanıp kül olur (158). Hikâyenin başındaki romantik Fettah, hislerin kaynağının kalp değil dimağ olduğunu keşfedişyle, bilişsel bir büyüme yaşar.

Sonuç

Beşir Fuad, 19.yüzyıl Türk edebiyatına yeni ve özgün bir bilgi, fikir ve bakış açısı getirmiş, Victor Hugo hakkındaki biyografi çalışmasının yol açtığı tartışma ile yeni bir anlayışın yerleşmesine öncülük etmiştir. Onun realist ve natüralist görüşleri, pek çok edibi etkilemiş, onları farklı derecelerde realizmin ve natüralizmin çekimine sokmuştur. Bu isimler arasında yer alan Nabizade Nazım, bu çalışmada irdelediğimiz makalesi ve hikâyesi ile söz konusu çekimi en açık, belki de en cesur ve atak bir şekilde yaşayan edip olmuştur. O, bu bağlamda, yıllarca duygusal, hatta santimentalist bir anlayışla işlenegelmiş aşkı, “Elektrikiyetin Sevdaya Tatbiki” başlıklı makalesinde ve *Sevda* adlı hikâyesinde çok keskin bir dönüşümle fizyolojik, doğal bir olgu hâline getirerek işlemiştir. Dolayısıyla, aşk/sevda üzerine ilkin teorisini oluşturduğu natüralist ve maddeci bakış açısının ardından bir hikâye ile kurmaca zeminde uygulamasını yapmıştır. Nabizade Nazım'ın bu radikal yöneliminin üzerinde Beşir Fuad'ın gölgesinin bulunduğunu vurgulamak gerekir.

Kaynakça

- Beşir Fuad. (1886a). “Gayret'in 3,4,5,6 Numaralı Nüshalarında Münderic “Victor Hugo” Ünvanlı Makale-i İntikadiyeye Mukabele”, *Saadet*, (26 Temmuz 1886), S. 470, s.3.
- Beşir Fuad. (1886b). “Menemenlizâde Beyefendi'nin Gayret'in 29, 30, 31, 33 Numaralı Nüshalarındaki Makale-i Cevabiyeye Cevap”, *Saadet*, (3 Teşrin-i Sani 1886), S. 553, s.3.
- Beşir Fuad. (1886c). “Menemenlizâde Beyefendi'nin Gayret'in 29, 30, 31, 33 Numaralı Nüshalarındaki Makale-i Cevabiyeye Cevap”, *Saadet*, (15 Teşrin-i Sani 1886), S. 563, s.3.
- Beşir Fuad. (1999). “Çevir Kazı Yanmasın”, *Saadet*, (13-15 Eylül 1886ç), S. 511, s.4.
- Beşir Fuad. (1887). “Yine Şiir ve Hakikat Meselesi”, *Tercüman-ı Hakikat*, (1 Şubat 1887), S. 2592, s.2.
- Beşir Fuad. (2011). *Victor Hugo*, çev. Kemal Bek. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Birinci, N. (1987). *Nâbizâde Nâzım*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hilav, S. (1993). “Beşir Fuad'ın ‘Mektûbât’ını Okurken”, *Şiir ve Hakikat*, haz. Handan İnci, (9-14). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnci, H. (1999). “Şiir ve Hakikat Üzerine”, *Şiir ve Hakikat*, haz. Handan İnci, (15-31). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaplan, M. (1998). “Beşir Fuad'a a Dair”, *Edebiyatımızın İçinden*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Nabizade Nazım. (1887). “Elektrikiyetin Sevdaya Tatbiki”, *Manzara*, (13 Mart 1887), S. 1, s.8-10.
- Nabizade Nazım. (2017). *Sevda, Karabibik ve Diğer Hikâyeler*, haz. Sabahattin Çağın ve Nedret Kurudere, (132-160). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Namık Kemal. (1887). “Ebuzziya Tefvik Bey Biraderime”, *Mecmûa-i Ebuzziya*, (14 Ekim 1886), S. 52, s.1633-1636.
- Okay, O. (2008). *Beşir Fuad*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Özkan, A.F. (2021). “19. Yüzyıl Türk Edebiyatında Duyguların Kalpten Dimağa Taşınması”, Karadeniz 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Ordu, 28-29 Ağustos 2021, s.40-48.
- Tanpınar, A. H. (1988). *19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

Uç, H. (1982). *Nabizade Nazım*, Doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

24. Edebiyattan Sinemaya Bir Romanın Göstergebilimsel Analizi: Umberto Eco & *Gülün Adı*

Seher İLASLAN²

APA: İlaslan, S. (2024). Edebiyattan Sinemaya Bir Romanın Göstergebilimsel Analizi: Umberto Eco & *Gülün Adı*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 399-434. DOI: 10.29000/rumelide.1439652.

Öz

İtalya'nın Milano şehrine bağlı Alessandria kasabasında doğan Umberto Eco, 84 yıllık ömrüne (1932-2016) pek çok kıymetli çalışma ve yapıtı sığdırmakla kalmayıp edebiyat eleştirisi, tarih, felsefe, medya ve iletişim alanlarıyla ilgili konularda da yazılar yazmış ve çalışmalar yapmıştır. Bu bağlamda Eco, gösterge ve işaretlerin önemi üzerine çalışmış bir semiyolog/göstergebilimci, dil bilimci, tarihçi, edebiyat eleştirmeni, gazeteci, filozof, estetikçi, Ortaçağ tarihi uzmanı olma gibi pek çok vasfa sahip bir akademisyen yazardır. Umberto Eco'yu anlamak kolay bir iş değildir; lakin Eco da ömrü boyunca dünyanın anlaşılmayan taraflarını çözümleyip aydınlatmanın izini sürmüş bir yazardır. Göstergebilime adadığı günlük hayatı, eğitim hayatı ve edebî yaşamı bunun en iyi göstergesidir. Henüz eskimeden dünya edebiyatı klasiklerine atfedilen kıymete erişmiş bir eser olma vasfı kazanmış *Gülün Adı* romanı ise yazarını da dünyaca tanınır kılmış en önemli yapıtıdır. Yazarın bu romanı, okunup anlaşılması özel bir çaba, alımlama mantığı, yeteneği ve estetiği gerektiren kapsamlı ve hacimli bir romandır. Bu vasıflarına karşın romanın olay örgüsü, kişi, zaman, mekân, anlatıcı ve diyalojik yöntemlerine sadık kalınarak beyaz perdeye aktarılmasını sağlayan Jean - Jacques Annaud'un başarılı yönetmenliği ile hem edebiyat hem de sinema-televizyon bilimi sahalalarına önemli bir katkı sunulmuştur. Bu çalışmanın ilk adımında Umberto Eco'nun *Gülün Adı* adlı romanının semiyotik/göstergebilimsel yapısına, ikinci adımında ise romanın 1986 yılında yönetmen Jean-Jacques Annaud tarafından aynı adla sinemaya uyarlanan film mukayesesine yer verilerek, yazar Eco'nun edebî kişiliğinin kurgusal bağlamda anlaşılmasına katkı sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: edebiyat ve sinema eleştirisi, Umberto Eco, *Gülün Adı*, göstergebilim, Jean-Jacques Annaud

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439652

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² YL., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı / MA., Siirt University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, New Turkish Literature (Siirt, Türkiye), seherilaslan0606@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-9288-8187, **ROR ID:** https://ror.org/05ptwtz25, **ISNI:** 0000 0004 0399 6093.

Semiotic Analysis of a Novel From Literature to Cinema: Umberto Eco & *The Name of the Rose*³

Abstract

Born in the town of Alessandria in Milan, Italy; Umberto Eco did not only write many outstanding works of literature in his 84-year of life (1932-2016), but he also wrote and worked on subjects related to literary criticism, history, philosophy, media and communication. Within this context, Eco was an academic author with many qualifications such as being a semiologist, linguist, historian, literary critic, journalist, philosopher, aesthetician, medieval history expert who worked on the importance of signs and indications. Understanding Umberto Eco is not an easy task. However, Eco was also an author who followed the path of analyzing and enlightening the incomprehensible parts of the world throughout his life. His daily, educational and literary life, which he devoted to semiotics, were the best indicators of this notion. The novel *The Name of the Rose*, which has gained the quality of being a work that has reached the appreciation attributed to the classics of world literature, is the most important work that has made its author world-renowned. Beside these qualities, a crucial contribution has been made to both literature and cinema-television science with the successful direction of Annaud, who has ensured the novel's plot, person, time, place, narrator and dialogic methods to be transferred to the movie screen. Within the first phase of the study, the semiotic structure of Umberto Eco's novel *The Name of the Rose* will be covered, and in the second half by including a comparison of the novel's movie adaptation by the director Jean-Jacques Annaud in 1986 with the same name, it is aimed to make a contribution to the understanding of Eco's literary personality in a fictional context.

Keywords: literature and cinema criticism, Umberto Eco, *The Name of the Rose*, semiotics, Jean-Jacques Annaud

Giriş

İtalya'nın Milano şehrine bağlı Alessandria kasabasında doğan Umberto Eco, 1932-2016 yılları arasında yaşamış İtalyan bir yazardır. *The Guardian* ile yaptığı bir söyleşide hayatını anlatırken "Ailemle ilgili ilginç bir şey yok." diyen Eco, çocukluğunu annesi ve babasından daha çok dedesi ve büyükannesiyle geçirir. II. Dünya Savaşı sırasında evdeki görevlerinden biri, mum ışığında mahzenden eve kömür getirmek olan Eco, o günleri ise şu cümlelerle yâd etmiştir: "Eski kitapları açıp okumakla saatler harcaıyıp, kömürü unutturdum." Okuduğu romanlar arasında Jules Verne, Marco Polo ve Charles Darwin kitaplarının yanı sıra birçok macera romanı da vardır. Bu büyük düşünüre kitap sevgisini aşlayan ise büyükannesidir. Umberto Eco'nun büyükannesi, çok az eğitimli olmasına karşın gezgin bir kütüphaneye üyedir ve hiçbir ayırım gözetmeksizin ucuz romanlardan, para biriktirerek aldığı pahalı

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 18.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439652

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

kitaplar olan Dostoyevski ve Balzac'a kadar her şeyi okur. Büyükannesinin kitaplarını Eco da bir solukta okur ve gözleri hemen yenisini arar. Okuma serüveni çocukluk yıllarına dayanan Eco, ömrü boyunca 50 binden fazla kitabı olan dev bir kişisel kütüphane sahibi olmayı da başarır. Milano'daki eski bir oteli satın alıp içerisini yeniden düzenleyerek kütüphane haline getiren Eco'nun labirent şeklindeki bu bireysel kütüphanesinde ilk başlarda 30 bin kitabı varken ömrünün sonuna doğru bu sayı 50 bini aşar. (URL-5: Sabah, 2014) Yazma kabiliyetinin ortaya çıkış sürecini ise “*Her zaman bir anlatı dürtüm oldu. 10-12 yaşlarında hikâyeler ve romanların başlangıcını yazdım. Daha sonra denemeler yazarak anlatı zevkimi tatmin ettim... Çocuklarım küçükken onlara hikâyeler anlatarak anlatı dürtümü tatmin ettim ve sonra büyüdüklerinde yazma ihtiyacı hissettim. Benim başıma geldi, insanlara aşık olduklarında olduğu gibi. 'Neden o gün, o ay, o kişiye aşık oldun? Deli misin? Neden?' Bilmiyorsun.*” (URL-4: Moss, 2011) cümleleri ile izah eden Eco'da okuma ve yazma edimleri, henüz çocukluk yaşlarında beliren bir tutkudur.

Babası hukuk okumasını istemesine karşın, *Ortaçağ Felsefesi ve Edebiyatı* okumak için Torino Üniversitesi'ne kaydolur. (URL-2: Austin, 2016) Yüksek lisans ve doktora çalışmalarını Thomasçılık üzerine yapan Eco'nun çalışmaları 1960'ların ortasından itibaren öncü yapıtlara ve kitle kültürüne yönelirken, son dönemlerde ise edebiyat eleştirileri, tarih ve iletişim yazıları önemli bir yer tutar. (2020b) 1950'lerde İtalya radyo-televizyonu RAI'nin kültür programlarını yöneten Eco, 1959-1975 yılları arasında İtalya'nın ünlü yayınevi Bompiani'nin edebiyatdışı yayınlar editörlüğünü üstlenerek *La Stampa*, *Corriere della Sera*, *La Repubblica*, *L'Espresso* gibi gazetelere makaleler yazar. (2020a, s.7) 1962 yılında Alman Akademisinde sanat öğretmeni olan Renate Ramge ile evlenen Eco'nun bir oğlu ve bir kızı olur. (URL-2: Austin, 2016) 1970'lerden sonrasında Bologna Üniversitesinde göstergebilim dalında profesörlük yaparak sürdürür. *Gülün Adı*, *Foucault Sarkacı*, *Önceki Günün Adası* ve *Baudolino* gibi romanlarıyla modern kültürü ince bir mizah duyarlılığıyla ele alan yazar; *Açık Yapıt*, *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*, *Beş Ahlak Yazısı*, *Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik*, *Ortaçağ'ı Düşlemek*, *Somonbalığıyla Yolculuk*, *Yanlış Okumalar*, *Yorum ve Aşırıyorum* ve *Kitaplardan Kurtulabileceğinizi Sanmayın* (J.-C. Carriere ile birlikte) adlı deneme kitaplarıyla günümüzün en saygın yazarları arasına girer. (2020a, s.7) 2005 yılında *Time* dergisine yaptığı bir açıklamada, çalışmaları sırasında Tanrı'ya ve Roma Katolik Kilisesi'ne olan eski inancını kaybettiğini ifade eden Eco (URL-2: Austin, 2016) yapısalcılık sonrası göstergebilimde Roland Barthes'dan sonra “ayrıntıların anlamı” ya da “ayrıntıların sosyolojisi” adı verilen anlayışın temellerini atan (2020b) öncü yazardır.

19 Şubat 2016'da 84 yaşındayken Milano'da hayata veda ederken, önümüzdeki en az 10 yıl boyunca ne kendi ne eserleri ne de düşünceleri üzerine konferans, buluşma ve akademik etkinlik gibi şeylerin düzenlenmesini istemeyen Eco'nun, ölümüne kadar uzun yıllar birlikte çalıştığı Bologna Üniversitesi Rektörü Francesco Ubertini “*Bu zihin, Eco'nun dâhiliğinin bir ürünüdür. Bu kararı gülümseyerek ve anlayışla karşıladım, çünkü bütün Eco figürünü yansıtıyor. Hiç şüphesiz ki onun isteğine saygı göstereceğiz.*” sözleri ile Eco'nun vasiyeti hakkındaki düşüncelerini açıklar. Eco'nun yakın arkadaşlarından Ivano Dionigi ise “*Eco bu seçimiyle, başka bir kategoride insan olduğunu bir kez daha gösterdi.*” (URL-3: Çakır, 2016) derken, İtalya'da Eco'nun bu vasiyetinin yerine getirileceğine kesin gözüyle bakıldığı ancak yurt dışında buna uyulup uyulmayacağı kestirilemeyeceği açıklamasını yapan İtalya Başbakanı Matteo Renzi “*Yorulmak bilmeyen bir yeteneğe ve geleceği öngörme kabiliyetine sahip bir zekâ ile Avrupa entelektüellerinin sıra dışı bir örneği olan Eco'nun kültür için büyük bir kayıp olduğu; yazısını, sesini, düşüncelerini ve insanlığını özleyeceği*” (Austin, 2016) sözleri ile Eco hakkındaki düşüncelerini dile getirir.

1960 yıllarından itibaren kitlesel kültüre önem vererek eserlerinde özellikle tarih bilgisini ön plana çıkaran Eco son çalışmalarında güncel konular üzerinde de durur. Eco'nun *Ortaçağ'ı Düşlemek* yapıtındaki yazılarını derleyip çevirerek Türk edebiyatına kazandıran Şadan Karadeniz, Eco'nun eserlerine yansıyan güncel konular hakkında "Güncel bir olayı, örneğin bir resim sergisini ya da basında yayımlanmış bir fotoğrafı ele aldığı da, belli bir izlek üstüne bir deneme ya da inceleme yazdığı da, konusuna hep derin düzlemde –kuşkusuz, her şeyden önce bir göstergebilimci olarak– yaklaşır. Ne var ki Eco'nun sağlam mantığı, yüksek düzeyde ama açık seçik dili, özellikle de o kaçınılmaz kendine özgü mizahı sayesinde okuyucunun, onun en üst düzey yapıtlarını bile, göstergebilimci olmasa dahi, payına düşen çabayı göstermesi koşuluyla haz duyarak okuyabileceği" kanısında olduğunu (2020c) ifade eder. Denilebilir ki büyük yazar, düşünür, bilim insanı ve sanatçı Eco, 84 yıllık ömrüne pek çok kıymetli çalışma ve yapıt sığdırmakla kalmayıp edebiyat eleştirisi, tarih, felsefe, iletişim gibi alanlarda yazılar yazarak çok yönlü bir yazar olmayı başarır. 19 Şubat 2016'da Milano'da hayata veda eden Eco'nun dünya literatürüne armağan ettiği yayımlanmış eserleri şunlardır (Eco, 2019):

Romanları: *Il nome della rosa* (1980; *Gülün Adı*), *Il pendolo di Foucault* (1988; *Foucault Sarkacı*), *L'isola del giorno prima* (1994; *Önceki Günün Adası*), *Baudolino* (2000; *Baudolino*), *La misteriosa fiamma della regina Loana* (2004; *Kraliçe Loana'nın Gizemli Alevi*), *Il cimitero di Praga* (2010; *Prag Mezarlığı*), *Numero zero* (2015; *Sifir Sayı*)

İnceleme ve Deneme Kitapları: *Opera aperta* (1962; *Açık Yapıt*), *Diario minimo* (1963; *Yanlış Okumalar*), *La Struttura Assente* (1972; *Mimarlık Göstergebilimi*), *Trattato di semiotica generale* (1975; *Alımlama Göstergebilimi*), *Il superuomo di massa. Studi sul romanzo popolare* (1976; *Popüler Roman Kahramanları*), *Arte e bellezza nell'estetica medievale* (1987; *Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik*), *Interpretation and Overinterpretation* (1992; *Yorum ve Aşırı Yorum*), *La Ricerca Delle Lingua Perfetta* (1993; *Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı*), *Il Secondo diario minimo* (1994; *Somon Balığıyla Yolculuk*), *Sei passeggiate nei boschi marrativi* (1994; *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*), *In cosa crede chi non crede?* (1996; *İnanç ya da İnançsızlık*), *Cinque seritti morali* (1997; *Beş Ahlak Yazısı*), *Storia della bellezza* (2004; *Güzelliğin Tarihi*), *A passo di gambero. Guerre calde e populismo mediatico* (2006; *Yengeç Adımlarıyla Sıcak Savaşlar ve Medyatik Popülizm*), *Storia della bruttezza* (2007; *Çirkinliğin Tarihi*), *This is Not the End of the Book* (2009; *Kitaplardan Kurtulabileceğinizi Sanmayın*), *Costruire il nemico e altri scritti occasionali* (2011; *Düşman Yaratmak*), *Confessions of a Young Novelist* (2011; *Genç Bir Romancının İtirafı*), *Il Medioevo* (2011; *Ortaçağ*, 4 cilt: 1. *Barbarlar-Hristiyanlar-Müslümanlar*, 2. *Şatolar-Tüccarlar-Şairler*, 3. *Keşifler-Ticaret-Ütopya*, 4. *Katedraller-Şövalyeler-Şehirler*), *Storia delle terre e dei luoghi leggendari* (2013; *Efsanevi Yerlerin Tarihi*), *Come si fa una tesi di laurea* (1977-2015; *Tez Nasıl Yazılır?*), *Sulla letteratura* (1980-2000; *Edebiyata Dair*), *Pape Satàn Aleppe: cronache di una società liquida* (2000-2015; *Budalalıktan Deliliğe*)

Çeşitli Yazılarından Derlenen Kitapları: *Il costume di casa - 1973, Dalla periferia dell'impero - 1977, Sette anni di desiderio - 1983 (Günlük Yaşamdan Sanata), Sette anni di desiderio - 1983, Sugli specchi e altri saggi - 1985, Travels in Hyperreality -1973 (Ortaçağ'ı Düşlemek)*

Kitaplarını, makalelerini yazma aralığına ve alanlarının çeşitliliğine bakıldığında, oldukça üretken bir yazar olduğu ve bir alanda çalışmasını tamamlar tamamlamaz diğerini yayımladığının gözlemlenebileceği tespitinde bulunan Sedat Demir, Eco'nun sıklıkla öğrenmenin farklı alanlarına geçebilme, çeşitli alanlar arasında bağlantı kurabilme, aralarındaki kurullarla örülen yapay sınırları ortadan kaldırabilme kabiliyetlerine sahip olduğunu ifade eder ve aynı zamanda, bir dili biçimlendirerek, hem akademisyenlerin hem de sıradan insanların takip edebileceği ölçüde cazip bir sunuma getirebilme becerisine sahip bir yazar olduğunu vurgular. *Semiotics and The Philosophy of Language (Dil Felsefesi ve Göstergebilim)* ve *The Limits of Interpretation (Yorumun Sınırları)* gibi akademik ve bilimsel çalışmalarına devam ederken, 1986'da yayınlanan *Ortaçağ Estetiğinde Sanat ve Güzellik (Art and Beauty in the Middle Ages)* adlı çalışmasında, Ortaçağ kültürünün farklı evrimlerini klişelerden uzak, gerçekçi bir bakış açısıyla yeniden ele alması ve dönem insanların sanata, güzelliğe ilişkin estetik anlayışlarını ortaya koymaya çalışması (2009, s.97) Eco'nun çalışmaları sırasındaki disiplinlerarası geçişine örnek gösterilebilir. Akademik çalışmalarının, gazete ve dergi yazılarında

işlediği kuramsal ve günlük değerlendirmelerin ardından, kendilerinden oldukça ses getiren kurmaca yapıtlar verir. Yazın hayatının başlangıcından uzun yıllar sonra roman biçiminde yazılmış, bir anlamda onun kuramsal iddialarını ispatlamaya yönelik olarak hazırlanmış bu yapıtların ilki *Gülün Adı*'dır. Bu eserinde irrasyonel düşüncenin Ortaçağ'a uzanan felsefi-tarihsel sürecini ele alarak pozitif bilimlerin gelişmesine katkıda bulunan ve aynı zamanda hep geride kalmış olan gizli bilimlerin varlığından da söz eden (2009, s. 97, 147) Eco'nun kurmaca yapıtlarının muhtevasına da yansıttığı bu giz, onun eserlerindeki gizemli yapının bir göstergesidir. Bu bağlamda Eco'nun *Felsefe Tarihi* adlı eserinde *Aforizmalar* başlığı altında yer verdiği "...Metin yazarları üstün bir bilgiye sahiptir ve bu bilgiyi sadece onu anlayacak az sayıda kişiyle paylaşabilir. Esrarengiz ifadeler Heraklitos'a göre doğanın insanlar tarafından yorumlanması zor şekillerde tezahür ettiğine dair düşüncelerine de uygundur." (2020b: 59) cümleleri onun yazı felsefesi ve yazarlık anlayışını ortaya koyan bir gösterge olarak yorumlanabileceği gibi "*Aforizma gibi az ve öz ve esrarengiz bir ifade şeklinin tercih edilmiş olmasının felsefi değeri göz önüne alınmalıdır.*" (2020b, s.58) cümlesi de kurgu eserlerine işleyen ve adım adım çözüme giden gizemli göstergelerinin ifadesi olarak yorumlanabilir. Eco'nun *Gülün Adı* adlı kurgusal yapıtı da edebî, tarihi, dini, felsefi, coğrafi, mantıksal, matematiksel, geometrik bakışların bir araya getirildiği derin bir yapıya sahip olduğu için tahammüllü ve kavrama kabiliyeti güçlü okurlar gerektirir. Öyle ki bu yapıtını çok zorlayıcı ve usanç verici bulan yayınevi arkadaşları ona eserin ilk yüz sayfasını çıkarmasını önerince, Eco'nun bunu kabul etmeyerek sarf ettiği "*İlk yüz sayfa kitabın kefareti ve başlangıcıdır. İlk yüz sayfayı okumayanlar kitabın bütününe okumayı da hiçbir zaman başaramazlar.*" (2004, s.650) cümleleri onun okur kitlesinden beklediği alımlama kabiliyetinin de ifadeleridir.

1980'de yayımlanan *Gülün Adı* romanı ile birlikte kurgusal yazı alanında üne kavuşan Eco, *The Guardian*'la yaptığı bir röportajda kendisine "*Gülün Adı ve sonrasında ürettiği kurgusal yapıtlara eleştirmenlerin verdiği karışık tepkiler*" hakkındaki düşüncelerinin sorulduğu soruya "*Bence bir kitap 10 yıl sonra tekrar tekrar okunduktan sonra yargulanmalı. Hep çok bilgili ve felsefi, çok zor olarak tanımlandım. Sonra hiç bilgili olmayan, yalın bir dille yazılmış bir roman yazdım: Kraliçe Loana'nın Gizemli Alevi. Romanlarım arasında en az satanı o yüzden muhtemelen mazoşistler için yazıyorum. Sadece yayıncılar ve bazı gazeteciler insanların basit şeyler istediğine inanıyor. İnsanlar basit şeylerden bıktı. Meydan okumak istiyorlar.*" (URL-4: Moss, 2011) yanıtını verir.

Kurmacanın Retoriği adlı yapıtında "*Yazarın okuru kontrol etme araçlarının peşine düşerek tekniği keyfen tecrit ettiğimin, yazarları ve okurları etkileyen tüm toplumsal ve psikolojik kuvvetlerden ayırdığının bilincindeyim. Farklı zamanlarda farklı okur kitlelerinin farklı taleplerini büyük ölçüde dışarıda bırakmak zorunda kaldım...*" (2021, s.9) diyen Wayne C. Booth'un eserinin *İlk Baskıya Önsöz* kısmında ifade ettiği şu cümleler, kurmaca türü eserlerin yazarları ve okurları bağlamında dikkate değer tespitler ihtiva eder: "*Kurmacanın retoriği üzerine yazarken didaktik kurmacaya, yani propaganda ya da talimat için kullanılan kurmacaya pek ilgi göstermedim. Benim konum didaktik olmayan, okurlarla iletişim kurma sanatı olarak görülen kurmacanın tekniği –bilinçli ya da bilinçsiz olarak kurmaca dünyasını okura empoze etmeye çalışan epik, roman ya da öykü yazarının kullanabileceği retorik vasıtalarıyla ilgileniyorum. Bu anlamdaki retoriğin gündeme getirildiği problemler Gulliver'in Seyahatleri, Çarın Yolcusu ve 1984 gibi didaktik eserlerde de görülmekle beraber, Tom Jones, Middlemarch ve Ağustos Işığı gibi didaktik olmayan eserlerde daha berraktır.*" (2021, s.9) kanaatleri yanında, "*Tekniğe retorik muamelesi yaparak yaratıcı hayal gücünün özgür ve anlaşılması güç süreçlerini ticari eğlencelerdeki kurnazca hesaplara indiriyormuş gibi görünebilirim. Bilinçli olarak hesap yapan sanatçılar ile okuru etkilemeyi hiç düşünmeden sadece kendini ifade eden sanatçılar arasındaki farkın ne olduğu sorusu önemlidir, ama bir yazarın eserinin, kaynağından bağımsız olarak kendini iletip iletmediği sorusundan ayrı tutulmalıdır. Yazarın retoriğinin başarısı*

yazarken okurlarını düşünüp düşünmediğine bağlı değildir; nasıl ki “salt hesaplama” başarıyı garantilemiyorsa, en bilinçsiz ve Dionysosçu yazarlar bile ancak bizi dansa katabildiği ölçüde başarılıdır.” (2021, s.10) yorumlarını getiren Booth, bu yorumları ile Eco’nun *Gülün Adı* romanını kaleme alışı serüveni ile bağdaşık önemli noktalara da değinmiş olur.

Basit yazın dilinden bıkmış Eco, *Gülün Adı* yapıtını okura derinlik kazandırma düşüncesini odak alarak ve bu doğrultuda yazın amaçlarını yayınevlerinin salt hesaplarından yalıtarak oluşturur. Onun için çok okunan kitap değil okur seviyesini derinleştiren ve yükselten kitap kıymet taşır. *Gülün Adı* romanında temellerini atarak kullandığı semiyotik/göstergebilim tekniği sayesinde bu amacına ulaşan Eco’ya, aynı zamanda dünyaca rağbet gören bir yazar olma kapılarının kilidini açan anahtar da kurmaca yapıtlarına başarı ile uyguladığı semiyotik bilimidir. Booth’un da bir yazarda aradığı önemli vasıfla ilgili cümlesinde vurguladığı gibi, artık Eco “okurunu dansa katabilmeyi” başarmış başarılı bir yazardır ve Eco’nun göstergebilimsel kod ve işaretlerle örülü kurgularını çözümlenmeyi başaran okur, böylelikle eserin manasına vakıf olmayı da başaracaktır. Eco’nun nitelikli okur arayışı ile kaleme aldığı *Gülün Adı* romanının dünya okuru tarafından kısa sürede kabul görmesi, okurun da sanatsal derinliği olan eserler okuma isteği içinde olduğunun bir göstergesidir.

Aristoteles’in ‘*De Anima*’ (*Ruh Üzerine*) adlı eserinde tini kapsamlı şekilde ele aldığı ifade eden Özkan Eroğlu; tinin, insanı insan yapan öz olması sonucuna varan Aristo’nun bedenini, tin olmadan sadece et ve kemik yığını olduğunu ifade ettiğine ve tini, insanı duyan düşünen, eyleme geçiren ve bir varlık yapan her şeyin ortak adı olarak tanımladığına vurgu yapar. Aristo’ya göre beden olmadan tin ve işlevleri anlaşılabilir. Tin insana ilişene dek üç aşamadan geçer; ‘beslenme; bitkisel işlev’, ‘duyumlama; hayvansal işlev’, ‘doğrudan isteme; canlı varlıkta devinim için gerekenlerin yerine getirilmesi işlevi’. İnsana ilişkin dördüncü aşama ise ‘usyürütme işlevi’dir. (2020, s.17) Eroğlu’nun, Aristo’nun eserinden hareketle ortaya koyduğu bu tespitler bağlamında Eco’nun *Gülün Adı* adlı romanına yaklaşılacak olursa, Eco’nun romanı üzerinde yapılacak göstergebilimsel çözümlenmelerin de bir nevi bir eserin ruhu üzerine usyürütme ve “yazınsal anlam evrenini[n] ruhçözüm” (Rifat, 1990, s.132) faaliyeti olacağı söylenebilir.

Kurgusal bir yapıtın bünyesinde o yapıtı kıymetli kılan pek çok unsur mevcuttur. Yapıtların biçim ve muhtevası üzerine yapılacak incelemelerle bir eseri kıymetli kılan söz varlıkları ortaya çıkarılmış olur. *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*’ünde Fransızca “rhetorique” kelimesinden Türkçeye geçmiş “güzel söyleme, hitabet sanatı; söz sanatlarını inceleyen bilim dalı, belâgat” (Parlatır vd. 1998, s.1858) manaları ile izah edilen “retorik” sözcüğü de bu bağlamda büyük önem taşır. Güzel, etkileyici ve ikna edici söz söyleme/konuşma/hitabet sanatı olarak adlandırılan retorik, kaleme alınan bir metnin anlatım becerisi ve gücünü ortaya koyan unsurları inceleyip tespit ederek kurula dönüştüren söz inceleme sanatı olduğu göz önünde bulundurulacak olursa söz varlığının kıymetini ortaya çıkarma hususunda önemli bir rol üstlendiği vurgulanabilir.

Çağdaş göstergebilimin öncülerinden Charles Sanders Peirce’e göre “göstergelerin bilimsel öğretisi” olan göstergebilim (semiotic) mantık’ın bir başka adıdır ve hem dilsel hem de dildışı göstergeleri sınıflandıracak göstergebilim salt (*katişksız dilbilgisi, gerçek anlamıyla mantık* ve salt (*katişksız sözbilim (retorik)*) olmak üzere üç dala ayrılır. (Rifat, 2018, s.127; 2020, s.116) Göstergeler kuramı ya da öğretisi Eskiçağ’dan günümüze kadar varlığını göstermiş bir öğreti olup Yunanlı hekim Galenos tarafından “hastalık belirtilerinin incelenmesi” anlamında “semeiotike” terimi olarak kullanılmıştır. Ortaçağda ise anlamlama biçimleri ile ilgilenen skolastik felsefeciler tarafından içerik ile biçim arasındaki ilişki üzerinde durulurken, daha sonraki yüzyıllarda J. Locke tarafından mantık (logike) olarak adlandırılmış; J. H. Lambert tarafından ise düşüncelerin ve nesnelere adlandırılması,

belirtilmesi sorunuyla ilgilenen bir öğreti olarak değerlendirmiştir. (Rifat, 2018, s. 126-127) J. Kristeva tarafından psikanalizden esinlenilerek geliştirilen “göstergeçözüm” kuramıysa “söylemlerin anlam üretimini, konuşan öznelere varlığını işin içine katarak, özellikle içtepileri bilinçdışı akışı açısından inceleyen çözümleyici kuram” (Rifat, 2018, s.135) olarak tanımlanmıştır. Dil ve dilsel metinlerden çıkan bir bilim olmasına karşın her türlü gösterge sistemini açıklamadaki mahareti ve kolaylığı nedeni ile reklam, televizyon, resim, insan davranışları, iletişim, kültür, heykel, tarih, siyasi söylem gibi birçok alanda göstergebilim tekniğinden faydalandığını söyleyen Ulaş Bingöl ise göstergebilim terimini “her türden göstergenin arkasında yatan anlam birimlerini derinlemesine inceleyen, gösterge dizgelerindeki anlam katmanlarını ortaya koyan anlambilimsel bir bilim” (2019, s.316-317) sahası olarak tanımlamıştır. Eco’nun *Gülün Adı* adlı romanı üzerinde yapılacak kurgusal inceleme çalışmasının da bu tanım ve tespitler bağlamında retoriksel bir göstergeçözümsel çalışma olacağı söylenebilir.

Wassily Kandinsky’nin “*Über das Geistige in der Kunst*” (*Sanatta Tinsellik Üzerine*) adlı eserini yorumlarken “anlamak isteyen kişinin, önce duyuüstü dünyayı; yüksek âlemleri anlaması gerekir” diyen Eroğlu, C. G. Jung’ın “Yaşayan anlam, ancak onu kendi içimizde ve kendimiz aracılığıyla yaşadığımız takdirde canlı kalabilir.” sözüne vurgu yaparak, bu çalışmada ele alınan konu ile bağlantılı bir duruma da vurgu yapmış olur (2020, s.7-13):

“Hepimiz bir yerlerden besleniriz, ancak besinleri aldıktan sonra nasıl sindirdiğimiz önemlidir. İşte bu noktada resim ve müzik sanatları üzerinden, söz konusu sindirmeyi sahne sanatları bağlamına getiren Kandinsky, ortaya koyduğu bu özelliğiyle “bütün sanat algısı” konusunun da öncüsü bir kuramcı kimlik gösterir. Onun sahne sanatlarında sentezine ulaştığı düşüncenin sorumluluğu bugün bize göre artık sinema sanatının elindedir ve Kandinsky’nin kuramsal yaklaşımları resim başta olmak üzere bütün görsel sanatlar alanlarını bağlar, ancak hiç unutulmamalı ve göz ardı edilmemelidir ki bugün sinema sanatı çalışmalarını yapanların mutlak bağında olması gerekli bir içeriğe işaret eder... Kandinsky ‘Konkrete Kunst’ (Somut Sanat) başlıklı makalesinde “Sanatta Tinsellik Üzerine” kitabının adeta bir özetini-özünü sunar, dahası sanatta somut adı verilenle soyutu, soyut adı verilenle de somutun ele alınabileceğini anlatmaya çalışır. Sanatın her dalının ifade araçlarının farklı olduğunun bilinmesi gerektiğinin ve bunun sağlanabilmesinin de hakikat peşinde o ifade araçlarının doğru kullanılmasına dayandığı konusuna da ısrarla işaret eder.”

Kandinsky’nin eserinden hareketle Eroğlu’nun da tespitlerinde yer verdiği gibi “sanat somuttan-soyuta, soyuttan-somuta” zihinsel devinim gerektiren bir aktarım ve alımlama biçimidir. Göstergebilimsel yazma ve alımlama tekniği de somut duyular üstü bir kavrayış yeteneği isteyen ve bu kavrayışı geliştiren bir aktarım tekniğidir. Eco’nun *Gülün Adı* adlı roman kurgusunda retoriksel/sözbilimsel faaliyetin odağına aldığı kavram da “semiyotik/göstergebilim” kavramıdır.

“Edebiyatın hayattan farkı, hayatın sınırsız detaylarla dolu olması ve dikkatimizi nadiren bir detaya çekmesidir. Oysa edebiyat bize dikkat etmeyi öğretir: örneğin annemin beni öpmeden önce her zaman dudaklarını sildiğine, dizel motoru güçsüzce rölantide seyreden bir Londra taksisinin çıkardığı delici sese, eski deri ceketlerin, tıpkı bir et parçasında şerit halinde görülen yağ gibi beyaz çizgileri olduğuna, yeni yağmış olan karın ayağın altında “katır kutur” etmesine, bir bebeğin kollarının sanki bir iple bağlanmış gibi boğum boğum olmasına (ah, diğerlerinin hepsi benim ama bu son örnek Tolstoy’dan)... Edebiyatta olduğu gibi hayatta da detay yıldızlarına bakarak yönümüzü buluruz. Odaklanmak, bir izlenimi kesinleştirmek, hatırlamak için detayları kullanırız. Detaylara takılırız.” (Wood, 2013, s.55)

Somut dünya içindeki soyut vurguları-soyut dünya içindeki somut vurguları fark edip alımlayabilecek olarak da ifade edilebilecek semiyotik/göstergebilim, Eco’nun *Gülün Adı* romanının kurgusunun beslenip geliştirildiği ana kaynaktır. “Dünyadaki günlük yaşam çarpıcı değil, durağandır. Romancı onu sessizlikleri, gizlemeleri ve abartmalarıyla çarpıcı bir hale getirir.” (Besant ve James, 2018, s.19) Bu çalışmada da Umberto Eco’nun *Gülün Adı* adlı eserindeki imge, simge, alegori, işaret, kod

kullanımlarına odaklanılarak edebiyat ve sinema sanatları bağlamında göstergebilimsel bir kurgunun şifreleri çözümlenmeye çalışılacaktır.

1. *Gülün Adı* Romanının Göstergebilimsel Bağlamda Analizi

“Videmus nunc per speculum et in aenigmate [şimdi bir aynadan ve bilmece gibi görüyoruz] ve gerçek, onunla yüz yüze gelmeden önce, dünyanın yanlışlığı içinde, parça parça gösterir kendini (yazık, ne de okunaksız); bu nedenle, bize karanlık ve tümüyle kötülüğe yönelik bir istemin alaşımı gibi görüldüğü zaman bile, onun güvenilir belirtilerini dile getirmeliyiz.” Eco, *Gülün Adı*, s.25

Romandaki olay, Hristiyanlık ve dolayısıyla Batı siyasal ve genel tarihinin dönüm noktalarından biri olan Papa ile İmparator arasındaki atama yetkisi savaşının aşamalarından birini oluşturan bir zaman diliminde geçer: 1327 Kasım'ının son haftasında, kutsal Roma imparatoru Bavyeralı Ludwig'in Paris'i kuşatıp Roma'ya doğru inmeye başladığı sırada, Papa XXII. İonnes, Perugia Ruhani Meclisinde, İsa'nın hiçbir mal varlığına sahip olmadığını öne sürmüş olan Fransiskanların başkanı Cesenali Michele'nin Avignon'a, yanına gelmesini ister. Tıpkı yirmi yıl önce yenilgiye uğratılmış ve yakılmış olan Rebello Dağı'nda karargâh kurmuş Dolcino'nun silahlı çeteleri gibi sapkın görülen Fransiskanlar de kovuşturulmakta, yakılmakta, ateşleri tüm İtalya'yı ve Fransa'yı ışığa boğmaktadır. Eco'nun, *Gülün Adı* adlı romanının -ya da Melki Adso'nun gizemli elyazmasının- konusunu oluşturan olaylar, yukarı İtalya'da bir manastırda, böyle bir dinsel-siyasal art-alanda gelişir. Melki Adso, 'nazik' ve açık seçik olmayan diplomatik bir görevle bu manastıra gönderilen Baskerville William'a eşlik eden bir Benedikten çömezidir. Baskerville William, Tanrıbilim açısından, inanç ve usun bir bileşimini yapmak için girişilen tüm çabaları yadsırken, doğabilimi açısından, bilgiyi doğrulanabilir yaşantıların sınırları dışına taşırmayan bir ampirist olarak Ortaçağ düşüncesinde bir dönüm noktasını belirleyen Ockhamlı William'ın ve Padualı Marsilio'nun arkadaşıdır. Manastırın görkemli, görkemli olduğunca gizemli ve yalıtılmış dünyasında, Papa ve İmparator'un temsilcileri arasında bir uzlaşma ortamı yaratmak için yapılacak önemli bir toplantının eşiğinde, Adelmo adında genç bir rahip ölü bulunur. Otrantolu Adelmo, genç yaşına karşın büyük bir minyatür ustası olarak ün kazanmış ve kitaplığın elyazmalarını çok güzel resimlerle süsleyen bir rahiptir. Manastırda kaldıkları yedi gün boyunca tanık oldukları ölümler, gizemli olayları çözme konusunda yetenekli bir eski sorgucu olan Baskerville rahip William Birader'i diplomatik bir görev için manastıra gönderilmesine karşın, bu ölümler dizisini aydınlatma görevi ile karşı karşıya bırakır. Çünkü tüm manastır halkı nedeni bilinmeyen bu ölümlerden dolayı büyük bir kaygı ve yılgınlık içindedir. (s. 20, 21, 51)

Yardımcısı Adso ile manastırda karşılaştıkları ilk gizemli ölüm vakasını çözmeye çalışan William, olay hakkında ilk olarak Başrahip'le konuşur. Başrahip tarafından Adelmo'nun intihar etmiş olabileceğinin söylenmesine karşın etrafta gözlemlendiği tutarsızlıklar nedeni ile bu açıklama William'a inandırıcı gelmez. Uçurum dibine sekerek düştüğü için tam olarak nereden düştüğü anlaşılmayan cesedin, uçurum üzerinde sıralanan üç pencerenin birinden düştüğünün aşikar olmasına karşın; düştüğü noktadaki kule pencerelerinin kapalı olması William'ın dikkatini çeker. (William'ın olayın görünen yüzünün ardındaki manalara ulaşmak için yaptığı bu akıl yürütme eylemi de göstergebilimsel çözümler içerir.)

Manastırda yaşanan ikinci ölüm vakası Yunanca çok iyi bilen Yunanca bilgini Salvamecli Venantius'un domuz kanı ile dolu bir küpün içinde ölü bulunmasıdır. (s.138-139) William ve Adso'nun, manastıra geldikleri ikinci günün gece yarısı yaşanan bu olayın ipuçları girilmesi yasak kütüphaneye çıkarken, orada kaldıkları üçüncü günün gecesi kütüphaneci yardımcısı Arundelli Berengar'ın sıvı dolu bir fiç içinde ölü bulunması (s.326) William ve Adso'yu, olaylara sebebiyet veren şeyin yasak bir elyazması kitap olduğu sonucuna ulaştırır. Kütüphane yardımcısı Berengar'ın genç hemcinslerine olan ilgisi yasak

kitabın sırrını Adelmo'ya vermesine neden olur. William yaptığı soruşturmalar üzerine fikirler yürüterek bu ölüm vakaları ile ilgili henüz netleşmemiş şu çıkarımlarda bulunur: Erdenlik andı ve doğa kurallarını çiğneyerek işlediği günahın pişmanlığını duyan Adelmo, Jorge'a günah çıkarttırmak istese de Jorge suçlayıcı ve üzücü kınamalarla ona yüklenir. Duyduğu pişmanlık geçmeyen Adelmo, Berengar'ın kendisine bağışladığı gizi Venentius'a anlatır ve duyduğu pişmanlığın ezinci ile intihar eder. Kitaplığın gizinin kendisine anlatılardan daha önemli olduğu düşüncesinin merakı ile giriştiği araştırmayı fark eden Berengar'ın kurduğu tuzak sonucu yasak kitaba ulaşan Venentius kitabın sayfaları zehirli olduğu için kendini kötü hisseder ve ölür. (s.588) Beşinci gün öğle vakti bitki uzmanı Severinus laboratuvarındaki kan gölünün ortasında ölü bulunur. (s.454) Altıncı günün gece yarısı ayın sırasında Malachi titremelerle yere yıkılarak ölür. (s.521) Yedinci günün gecesini William yeniden kütüphaneye girdiğinde Jorge ile karşılaşır ve aralarında geçen diyalogta William Jorge'ye ölümlerin neden ve nasıl gerçekleştiği üzerine ulaştığı sonuçları anlattıktan sonra (s.588-589) Jorge'ye ölümlere sebebiyet veren gizemli kitabı neden bu kadar çok korumaya çalıştığını sorar. William'ın bu sorusuna Jorge "Çünkü onu Filozof yazmıştı. O adamın yazdığı her kitap Hristiyanlığın yüzlerce yıllık bilgi birikiminin bir bölümünü yok etti. Saygıdeğer pederler, Tanrı Sözü'nün gücüne ilişkin olarak bilinmesi gereken her şeyi söylediler; ama sonra Boethius'un Filozofu yorumlaması, Söz'ün Tanrısal gizinin kategorilerden ve tasımdan oluşan bir insan paradisine dönüşmesine yetti..."(s.593) yanıtını verir. Eco'ya göre "Eğlence kavramı da tarihseldir. Romanın her dönemi için eğlenme ve eğlendirme biçimleri gibi... Okuyucunun eğlenmesini istiyordum. En azından benim eğlendiğim kadar. Romanla ilgili olduğuna inandığımız, en derin düşünceye dayalı fikirlerle çelişir görünen çok önemli bir noktadır bu. Eğlenmek sapmak, sorunlardan kopmak anlamına gelmez." (s.657-658) Eco'nun bu cümlelerine bakıldığında gizemli ölüm vakaları üzerine kurguladığı bir romanda dahi okurunu eğlendirmeyi hedef alarak romanını polisiye eserlerin ürkütücülüğünden kurtardığı sonucuna ulaşılabilir. "Kuşkusuz çağdaş roman, konunun eğlenceliğini başka eğlence türlerine öncelik vermek için bastırmaya çalışmıştır. Aristo sanat kuramının büyük hayranı olan ben, her şeye karşın bir romanın -üstelik her şeyden önce konu aracılığıyla- eğlendirmesi gerektiğini düşünmüşümdür. Kuşkusuz bir roman eğlendiriyorsa kitlenin onayını sağlar." (s.657-658) diyen Eco, roman kişilerini de bu konuda karşıt görüşlü iki cepheye ayırır. Bir gruba Aristo'nun eserinden de hareketle gülmenin, gerçeğin bir aracı iyi ve güzel bir eylem olduğunu savundururken, diğer gruba tersini savundurur. Hristiyanlık inancının farklı tarikatları 'gülme' konusunda da birbirine zıt inançlara sahiptir.

Manastırda ölü bulunan insanların yasak bir kitap ile ilgili sırlara vakıf oldukları için öldü(rüldü)ğü kanısına varan William ve Adso'nun artık tek amaçları bu yasak kitabı bulmaktır. Yasak kitap, girilmesi yasak kütüphanede saklıdır ve kütüphanenin bir labirent gibi çözülmesi gereken bir gidiş yolu vardır. William ve Adso bu kitabı bulmak için kütüphanenin gizli geçitlerini çözerler. (Eco, roman kişileri William ve Adso'ya yaptırdığı göstergibilimsel çözümler sırasında, bu roman kişileri ile birlikte okurlarını da göstergibilimsel bir yolculuğa çıkarır.) William ve Adso kitabı bulmaya çok yaklaştıklarında kütüphanede yaşlı Jorge ile karşılaşır. *Kataloğa göre budalanın birinin özdeyişleriyle ilgili Arapça bir el yazması bu* diyen William, Jorge'a bu yasak kitabın konusunun ne olduğunu sorduğunda önünde duran kitabı alıp "Oku öyleyse. Sen kazandın... *Kâfirlerin budalaca söylenceleri; budalaların din adamlarını bile şaşkırtan, halifelerin hoşuna giden zekice sözleri olduğunu öne sürüyor...*" (s.585-586) diyerek William'a uzatır. Bunun üzerine William "İkincisi Süryanice bir el yazması ama kataloğa göre simyayla ilgili bir Mısır kitapçığının çevirisi. Burada ne işi var?" sorusunu sorunca "Çağımızın üçüncü yüzyılından kalma bir Mısır yapıtıdır o. Ondan sonraki yapıtla uyum içinde ama daha az tehlikeli: *Afrikanlı bir simyacı suçlamalarına kimse kulak vermez... Dünyanın yaratılışını Tanrısal güllüğe bağlıyor...*" yanıtını vererek yüzünü kaldırıp gözlerinin henüz iyi gördüğü zaman okumuş olduğu şeyleri hemen hemen kırk yıldır yineleyen bir okuyucunun

olağanüstü belleğiyle okumaya başlayan Jorge “*Tanrı güler gülmez yedi ilah doğdu ve dünyayı yönetti; kahkahalarla gülünce ışık belirdi; ikinci gülüşünde su oldu; gülüşünün yedinci gününde ruh oldu... Çılgınlık. Bundan sonra gelen de tıpkı onun gibi Coena’yı açıklamaya koyulan binlerce deliden birinin yapıtı...Ama seni ilgilendiren bunlar değil.*” (s.385-386) der. Kutsal kitap gülmeyi yasakladığı için Jorge bu kitabı zehirlemiştir ve ona her dokunan birkaç dakika içinde ölür. Bu sır William ve Adso tarafından öğrenilince Jorge önce kitabın sayfalarını koparıp ağzına atarak çiğneyip yutmaya çalışır, ardından elindeki mumu yere atarak kütüphaneyi yakar ve bu ateşle tüm manastır yanar. William “*Söndür şu yangını! Çabuk! Her şey yanıyor.*” dese de işe yaramaz. Adso ve William önce yangını söndürmeye uğraşırlar fakat çabalarının işe yaramayacağını anlayınca oradan uzaklaşırlar. Yenik bir vaziyette çevrelerinde koşuşturan insanların yangını söndürme çabalarını gözlemlerler:

“Böylece yanıp kül olan birçok zenginlik için yükselen yerinme çılgınlıklarına, alazlanmış yüzler, ezilen kol ve bacaklar, ansızın çöken tonozların altında yiten gövdeler karşısında koparılan acı çılgınlıklar da ekleniyordu şimdi. Kilisenin hemen ardından ağullar ve ahırlar tutuştu. Ürkmüş hayvanlar iplerini koparıyorlar, kapıları tekmeliyorlar, korkunç bir biçimde kişneyerek, böğürerek, meleyerek, homurdanarak alana yayılıyorlardı. Kıvılcıklar birçok atın yelelerini tutuşturdu; düzlükte delice koşan cehennemi yaratıkların, savaş atlarının, hiçbir amaç gütmeksizin, dur durak bilmeden alevler içinde, önlerine ne çıkarsa çiğneyip geçtikleri görülüyordu.” (s. 612-613)

William ve Adso bu manzara ortasında beraberce manastırı terk ederken “*Hristiyanlık dünyasının en büyük kitaplığıydı. Şimdi Deccal’in gelmesi gerçekten yakındır, çünkü onu engelleyecek hiçbir bilgi kalmadı. Zaten bu gece onun yüzünü gördük bile.*” (s.614) diyen William’ın bu düşüncesi üzerine yardımcı Adso “*Kimin yüzünü?*” diye sorar:

“Jorge’nin demek istiyorum. Felsefeye duyduğu nefretin çarpıtığı o yüzde, ilk kez Deccal’in portresini gördüm... Jorge iblisçe bir şey yaptı, çünkü gerçeğini öylesine kösnül bir biçimde seviyordu ki, yalanı ortadan kaldırmak için her şeyi göze aldı. Jorge, Aristo’nun ikinci kitabından korkuyordu, çünkü o kitap, belki de gerçekten, kölesi olmayalım diye tüm gerçeklerin yüzünü nasıl değiştirebileceğimizi öğretiyordu. Belki de insanları sevenlerin görevi, onları gerçeklere güldürmektir; gerçeği güldürmektir; çünkü biricik gerçek, gerçeğe duyulan çılgınca tutkudan kendimizi kurtarmayı öğrenmektir.” (s.614-615)

William’ın bu sözleri üzerine Adso “*Ama üstadım, şimdi böyle konuşuyorsunuz; çünkü yüreğiniz derinden yaralandı. Tek bir gerçek var: bu gece ortaya çıkardığımız, son birkaç gündür yakaladığımız ipuçlarını yorumlayarak vardığımız gerçek. Jorge kazandı; ama siz onun tasarısını ortaya çıkardığımız için Jorge’yi yenik düşürdünüz...*” der ve William Adso’nun bu sözlerine “*Tasarı diye bir şey yoktu. Hem ben onu yanlışlıkla ortaya çıkardım.*” (s.615) sözleri ile karşılık verirken Jorge’ya “*Kitabı buldum; ötekiler de boşuna öldüler.*” (s.601) der.

Manastır tam üç gün üç gece yanar; son çabalar hiçbir işe yaramaz. Orada kaldıkları günün yedinci günü artık kimsenin Tanrısal cezaya karşı savaşıma isteği kalmaz. (s.621) William’ın manastırın yanmasından duyduğu büyük üzüntüyü Adso’ya açıklamasından sonra bir daha o acılı geceden bahsetmezler. Birbirlerinden ayrıldıklarında William ilerleyen yaşlarda işine yarayacağını söyleyerek mercceklerini Adso’ya armağan eder ve “*gerçekten de şu an bu satırları yazarken burnumun üzerinde takılı duruyorlar*” diyen Adso bir daha William’ı hiç görmez. Bir gün üstadının o yüzyılın ortalarında Avrupa’yı yakıp kavuran büyük veba salgınından öldüğünü öğrenir. “*Ruhunu kabul etmesi ve keskin zekâsının yol açtığı birçok kibirli davranışını bağışlaması için her zaman Tanrı’ya dua ederim.*” diyen Adso, yıllar sonra yetişkin bir adam olarak Başrahip tarafından İtalya’ya gönderildiğinde onu kışkırtan isteğe dayanamayarak manastırdan geriye ne kaldığını görmeye gider ve dağın yamacında kalan iki köyü ve çevresindeki topraklar işlenmemiş manastırı görür. “*Tepeye tırmanınca yaşlarla nemlenen*

gözlerimin önünde bir bırakılmışlık ve ölüm görünümü belirdi." (s.623) cümlesi ile o anki hislerini tarif eder.

Yazar romanını 16. yüzyılda yaşamış mistik İspanyol şairi Juana Ines de la Cruz'un "*Sen ki ey gül, çayırdaki kızarıp/ kurumlanıyorsun/ kıpkırmızı, bürünmüş allara/ kır şen ve hoş/ ama mutsuz olacaksın/ nice güzel olsan da.*"(s.631) şiiri ile tamamlar. Yani insan hayatı da tıpkı bir güle benzer. Bir zamanlar çayırdaki diri, güzel, albenili görünümü ile dikkat çekerken çok mutludur. Gününü geçirip sararıp solduğunda o da geçen güzelliğine üzülecek; güzelliği ile gurur duyamayıp mutsuz olacaktır yorumunu getirebileceğimiz 631 sayfalık bu uzun soluklu romanında yazar, olayın ana teması ve içeriğini çiçek üzerinden yapılan kısacık bir alegorik anlatım (benzetme) ile özetler.

Romanında yer verdiği "*Kutsal bir savaş da önünde sonunda bir savaştır. Belki de bu nedenle kutsal savaşlar olmamalıdır.*" (s.197) cümleleriyle insanlık tarihi boyunca dünya, insan ve insanlığın en büyük problemlerinden biri olan "savaş" sorunsalını hatırlatan yazar, hiçbir savaşın mantıklı bir nedeni olamayacağına da vurgu yaparak insanın yaşama hakkı kadar kutsal bir şey olmadığına da değinmiş olur. Kutsal amaçlar uğruna bile olsa insanın yaşamı elinden alınıp bir gül gibi soldurulmamalıdır. Romandan çıkaracağımız bir hiç uğruna yaşamlar soldurulmamalıdır fikrinden hareketle diyebiliriz ki bu uzun soluklu romanında Eco, hiçbir savaşı insan yaşamından daha kutsal bulmaz. "*Adıyla var bir zamanlar gül olan; salt adlar kalır elimizde.*" (s.627) diyerek ise yapılan iyiliklerin, güzelliklerin kısacası ruhun güzelliğinin solmayacağını, hatırlarda kalacağını vurgular. Kendisi de kitaplara aşk ve tutku ile bağlı olan ve bir ömre *50 binden fazla kitap biriktirmeyi* sığdıran Eco, romanının sonunda Jorge tarafından yakılan Aristo kitabı ve kütüphane imgesi ile aslında bir kitabı ve kütüphaneyi değil batıllarla insanların mutlu yaşamasına engel olan düşünceleri yakmış olur. Çünkü Eco'nun roman kişisi William da tıpkı Eco gibi kitaplara kıymet veren bir karakterdir:

"Söndür şu yangını! Çabuk!" diye bağırdı William. "Her şey yanıyor."

Yığına doğru atıldım; sonra durdum, çünkü ne yapacağımı bilmiyordum. William bir kez daha bana doğru yönelip yardımına koştu. Ellerimizi ateşe doğru uzattık; gözlerimizle ateşi boğmak için bir şey aradık. Şimşek gibi bir şey esinledi beni; tünığimi başımdan sıyrıp çıkardım; ateşin gözüne atmaya çalıştım. Ama alevler artık çok yükselmişti; gıysimi yuttular; onunla beslendiler. Alazlanmış ellerimi geri çekerken William'a geri döndüm; tam arkasında yeniden yanımıza yaklaşmış Jorge'yi gördüm. Isı şimdi öyle yüksekti ki, yaşlı adam kolayca hissedebiliyordu onu; böylece ateşin nerde olduğunu kesin olarak anladı ve Aristo'yu içine attı... Aristo, ya da yaşlı adam [bazı sayfalarını koparıp] yedikten sonra Aristo'dan geriye ne kalmışsa yanmaya başlamıştı bile. (s.605-606)

Romana eklenmiş "*Gülün Adı Üstüne Umberto Eco'nun Açıklaması*" adlı bölümdeki "*Kitabın adı ve anlamı*" adlı metinde "*Bir çocuk anadilini çok iyi konuşur ama dil bilgisini yazmayı bilmez. Ancak dil bilimci dilin kurallarını bilen tek kişi değildir çünkü bunları çocuk da çok iyi bilir ama bildiğini bilmez: Dil bilimci, çocuğun dili niçin ve nasıl bildiğini bilen kişidir yalnızca.*" diyen Eco, *Gülün Adı* kitabını da bu bağlamda bir çocuğa benzeterek "*Yazar (ya da genel olarak sanatçı) sürecin kurallarını düşünmeksizin çalıştığını söylediği zaman, yalnızca kuralı bilmeden çalıştığını anlatmak ister.*" sözleri ile "*nasıl yazıldığını anlatmanın 'iyi' yazıldığını kanıtlamak anlamına gelmediğini*" (s.636-637) de ifade eder. "*Yazar yorumlamamalıdır. Ama niçin ve nasıl yazdığını anlatabilir. Şiir sanatı üzerine yazılar her zaman onları esinleyen yapıtı anlamaya yaramaz; teknik bir sorunun, bir yapıtın üretilmesi sorununun nasıl çözüldüğünü anlamaya yarar.*" (s.636) diyen Eco'nun kendisi de her ne kadar sembolik anlatımların gizemini seven bir yazar olsa da *Gülün Adı* adlı yapıtında ele aldığı sorunu net bir üslupla çözüme bağlar. "*Sözcük oyunları yapmayı biliyor muydum, bilmiyor muydum? Bunu şimdi söylemenin hiçbir önemi yok, metin ortada ve doğru anlamları üretiyor.*" (s.634) ve "*Bir kitabın adı fikirleri karıştırmalı, onları bir araya toplayıp düzene sokmamalıdır.*" (s.634) diyerek kitabının

muhtevastaki farklı fikir yapılarının birbiri ile mücadele ettirilişine de bir vurgu yapmış olur. Eco'nun eserinin adı, eserin polisiye bir eser olduğunu düşündürme niteliğine sahip bir ad değildir. Romanına verdiği isimle, lirik bir eser olduğu çağrışımını yaratan Eco, bu tutumu ile eserinin kapağından itibaren okur zihnini düşünme eylemine yönlendirir.

Romanı için önce *Suç Manastırı* adını tasarlarlarken, bunun okurun dikkatini yalnızca polisiye öyküye odaklayacağı fikri ile bu adı bir yana bıraktığını; İtalya'da yayıncıların özel adlardan hoşlanmamaları nedeni ile romanı için -düşlediği ad olan- Melki Adso adını da kullanmadığını söyler. Oysa Adso, romanda yalnızca anlatıcının sesi, dolayısıyla da yansız bir ad olduğu için (kuşkusuz bir anlatıcının ne denli yansız olabileceği sorulabilir) yazarın anlayışına uygun düşmektedir. *Gülün Adı*'na gelince; Eco bu adı, kendisine, 12.yüzyılda yaşamış bir Benedikten olan Bernardo Morliacense'nin de *De contemptu mundi*'sinin bir dizesinin esinlediğini; salt bir rastlantı sonucu bulduğu bu adı niçin seçtiğini şu sözcüklerle dile getirir: “Çünkü gül, simgesel bir şeydir ve öylesine anlamlarla yüklüdür ki neredeyse hiçbir anlamı yoktur: Gizemlidir gül ve bir gül, güllerin yaşantılarını yaşamıştır; bir gül, bir güldür; bir gül, bir güldür; bir gül, bir güldür...” (s. 22-23) Eco simgelerle, imgelerle, benzetimlerle, işaretlerle, kodlarla konuşmayı seven bir yazardır. “Yazı yazan (resim yapan, yontu yontan, beste yapan) kimse her zaman ne yaptığını ve bunun kendisine neye mal olduğunu bilir. Bir sorun çözmek zorunda olduğunu bilir... Sorun, masa başında üzerinde çalışılan malzeme –kendi doğal yasaları olan, ama aynı zamanda yüklendiği kültürün izini taşıyan malzeme- araştırılarak çözülür.” diyen Eco, bunu da “metinlerarası yankı” (s.636) olarak adlandırır. Yazar esin'ine kapılarak yazdığını söylüyorsa yalan söyler tezini ise Lamartin üzerine verdiği şu örnekle destekler:

“Hangi ünlü şiiri içindi bilmiyorum, Lamartine o şiirin fırtınalı bir gecede, bir ormanda bir çırpıda doğduğunu yazar. Öldüğü zaman şiirin üstünde düzeltmeler ve değişiklikler olan müsveddesini buldular; böylece o şiirin, tüm Fransız yazınının belki de en çok ‘üstünde çalışılmış’ şiiri olduğu ortaya çıktı.” (s.636)

Kitabının bir polisiye roman gibi başlamasının rastlantı olmadığını söyleyen Eco, eserine işlediği labirentsel anlatımlarla “Sonuna dek saf okuyucuyu kandırmayı sürdürüyor; öyle ki saf okuyucu, insanın oldukça az şey keşfettiğinin ve dedektifin bozguna uğradığının farkına bile varmayabilir.” diyerek gerçek polisiye romanın, katıksız durumda bir varsayım öyküsünü yansıtması gerektiğini ifade eder. “Ama aynı zamanda, tıbbi bir tanı, bilimsel bir araştırma, metafizik bir soruşturma da bir varsayım durumudur. Bu noktada benim temel öykümün (katil kim?), tümü de böyle bir varsayımın yapısı çerçevesinde yer alan birçok başka varsayımlara kök salmasının nedeni açık. Varsayımallsallığın soyut bir örneği labirenttir. Ama labirentin tipleri vardır: Yunan (Theseus) labirenti: Bu labirent içinde hiç kimsenin kaybolmasına izin vermez. Dolambaçlı (maniyeristik) labirent: Bu birçok çıkmaz sokakları, ağaç gibi kökleri olan bir yapıdır. Çıkışı tektir ama yanılabilirsiniz. Deleuze ve Guttari'nin köksap labirenti: Ağ şeklindedir. Köksap öyle bir biçimde yapılmıştır ki her yol tüm öteki yollara bağlanabilir. Merkezi, çevresi, çıkışı yoktur, çünkü potansiyel olarak sonsuzdur.” (s.656-657) Bu labirentsel anlatım sistemi ile Eco, okuyucunun saflığı fikrinden hareketle okuyucuya roman boyu keşiflerde bulundurur ve okurun labirentlerde kaybolmaması için de eline yolunu kaybetmeyeceği bir ip de verir.

Romanında Ortaçağ gerçeklerini postmodern tekniklerden faydalanarak anlatan Eco, aşağıdaki satırlarında adeta bugünün postmodern dünya insanını da eleştirir:

“Bir zamanlar erkekler yakışıklı ve boylu bosluydular (şimdiyse çocuk ve cüce), ama bu, yaşlanmakta olan dünyanın acıklı durumuna tanıklık eden birçok nedenden yalnızca biri. Gençler artık hiçbir şey öğrenmek istemiyorlar, bilim geriliyor, tüm dünya tepetaklak olmuş, körler körleri yönetiyor ve onları

uçuruma sürüklüyorlar, kuşlar, daha uçmayı öğrenmeden yuvadan ayrılıyor, eşekler çalıyor, öküzler oynuyor. Maria artık düşünsel yaşamı sevmiyor, Marta artık etkin yaşamdan hoşlanmıyor, Leah kısır, Raşel tensel açıdan bakıyor her şeye, Cato genelevlere dadanmış, Lucretius kadını olmuş. Her şey çığırından çıkmış. O günlerde, Tanrı'ya şükür, üstadımdan öğrenme isteğini ve yollar engabeli de olsa var olan doğru yol duygusunu öğrendim.” (s.30)

Romanda Adso'nun aktardığı bu cümleler, Ortaçağ İtalya'sının bir eleştirisi niteliğini taşıırken, insanlık tarihi boyunca tekerrür eden bazı olumsuz insan hallerine yaptığı vurgular bağlamında da önem taşır. Yani yazar, bu cümleleri ile düne ve bugüne etik göndermelerde bulunurken; yarının insanlarına bazı önemli etik değerleri aşılacak eğitici görevleri de cümlelerine yüklemeye çalışır. Bu bağlamda Eco'nun, tarihten çıkardığı dersleri imbikten geçirip eserlerine işleyerek okurlarını eğitmeye çalıştığı da söylenebilir. *Gülün Adı* romanında ele aldığı temel çatışma unsurunun yol açtığı bütün meselelere düşünsel bir sorunu çözme çabası ile yaklaşan Eco, eserinde değindiği meseleleri felsefi bir üslupla irdeler ve irdelediği meselelere insani çözümler önerir. Bu bağlamda ise Eco'nun *Gülün Adı* romanının çözüm odaklı bir roman olduğu söylenebilir.

Modernizmden Postmodernizme Eleştiri Terimleri Sözlüğü adlı eserinin *Güdümlü Edebiyat (Directed Literature)* başlığı altında *bütün sanat ve edebiyat eserlerinin bir yönlendirme niteliği ihtiva ettiği* savını ileri süren Bingöl'ün, ifade ettiği bu sav bağlamında Eco'nun eserine bakıldığında ise yazarın aktardığı şu satırların, göstergebilimsel yönü ile ele aldığımız esere farklı bir perspektiften yaklaşma olanağı sunduğu vurgulanabilir:

“Yazar veya sanatçı eserine yerleştirdiği simgeler, semboller, imgeler veya alegorilerle okuyucunun algı dünyasında bir sarsıntı, düşüncelerinde bir değişim yaratmak isteyebilir. Burada önemli olan yönlendirmenin derecesi ve niteliğidir. Güdümlü bir sanat, alımlayıcı öznenin eserde farklı anlamlara ulaşmasını ortadan kaldırır, eserdeki göstergeleri sanatçının istediği gibi yorumlamasını ister. Oysa estetik kaygılarla vücuda getirilmiş olan bir eserde alımlayıcı öznelere eseri anlamlandırma noktasında özgürlük tanınır.” (2019, s.323)

Eco'nun romanı, Bingöl'ün bu tespitleri bağlamında irdelendiğinde, eserinde kişilerine alımlatıp çözümletmeye çalıştığı imge, simge, sembol ve alegorileri ile sürdürdüğü güdümlü yolculukla, okur/yazar düşüncesini esaretten kurtarmayı da amaç edindiği söylenebilir. Postmodernizm ile ortaya çıkan insan-doğa ilişkisindeki köklü değişimlerin ve buna bağlı olarak bir nevi hayatı kolaylaştırmaya dönük arayışların fen ve teknoloji bilimlerinde yarattığı yeni çalışma alanları gibi sosyal bilimlerde de özellikle edebiyat alanında yeni çalışma alanlarının oluşmasına yol açtığını ve edebî alanda oluşan bu yeni çalışma alanlarından birinin de “göstergebilim” olduğunu belirten İsmet Emre (2014, s. 95-97) Alvin Toffler'den aktardığı şu satırlarda işaret ettiği hayatın hemen her alanını belirlemeye başlayan “göstergeler/şifreli bildirimler” sisteminin edebiyatın da bir konusu olmaya başladığını, hatta edebiyatın doğrudan doğasının bir parçası olmaya temayül gösteren bir süreç olduğunu ve göstergebilimsel yeni bir çağı imlediğini ifade eder (2014, s.125):

“Radyo, televizyon, gazeteler, dergiler ve romanlar toplumda kol gezerken, kişinin hedef olduğu işlenmiş bildiri oranı artarken (ve şifresiz, rastlantısal şifreli bildirimlerin oranı azalırken) önemli bir değişime tanık olmaktadır: Bireye sunulan görüntü üretici bildirimlerin hızında sürekli bir artış vardır. Çevresini saran şifreli bildirimler denizi içinde bireyin duyuları sürekli uyarılmaktadır.”

Gülün Adı romanında “Bizler kitaplar için yaşıyoruz. Kargaşa ve yozlaşmanın egemen olduğu bir dünyada hoş bir görev bu.” (s.147) diyen Umberto Eco'nun, *Günlük Yaşamdan Sanata* adlı deneme kitabında yer verdiği *De Bibliotheca (Kütüphane)* adlı yazısından da anlaşılacağı üzere kitaplar ve kütüphaneler yazarın yaşamında çok önemli bir yer taşır (2017, s. 151-172) ve bu önemin dünya üzerinde genel bir kavrayış kazanması için de çaba gösterir. Ayrıca bu denemesinin içeriğinde 1970'lerden sonraki

üniversite yaşamında adandığı çalışma alanı olan göstergebilime de basit bir kod üzerinden biçimlendirdiği bir kurgu ile göndermede bulunur. Toffler'in cümlelerinde vurguladığı gibi insan yaşamını bir ağ gibi saran göstergeler/şifreler, Eco'nun yaşamı ve eserlerinde de göstergebilim üzerine bir felsefe ortaya koyacak kadar önemli bir yer tutar.

Jorge Luis Borges'in "*Babil Kitaphı*" öyküsünden alıntılardığı bir bölümün son paragrafında yer alan "Konuşmak bir şey söylemek değildir. Bu lafazan ve yararsız risaleyi, sayısız altıgenden birinin beş rafından birinin otuz cildinden birinde bulabilirsiniz zaten –karşı savıyla birlikte (n sayıda olası dilde, aynı sözcük dağırcığı kullanılır; kiminde kitaplık simgesi, doğru tanımıyla- her yer ve zamanda altıgen dehlizli yapı- yer almıştır; gelgelelim kitaplık ekmek de olabilir, piramit de, başka bir şey de ve onu tanımlayan bu yedi sözcük başka bir değer üstlenirler. Beni okuyan, sen, dilimi anladığına emin misin?)" cümlelerinden hareketle Eco, şu soruyu sorar: "Evren imgesi ve örneğine bağlı olarak kurulan Babil Kitaphı, aynı zamanda olası birçok kitaphın da imgesi ve örneği değil mi?" Bu sorusunun ardından ifade ettiği şu cümleler de bize Gülün Adı adlı romanında kullandığı işaretler sistemini hatırlatır:

"Bütünüyle düş ürünü örnekler geliştirerek, mevcut kitaplıkların bugününden ya da geleceğinden söz edilebileceğini soruyorum kendime. Ben edilebileceğine inanıyorum. Örneğin bir kodun nasıl işlediğini açıklamak üzere birçok kez yaptığım bir alıştırma kitapların sınıflandırılmasını amaçlayan dört haneli çok basit bir kod üzerineydi: Burada ilk hane salonu, ikinci hane duvarı, üçüncü hane duvardaki raf, dördüncü hane ise raftaki kitabın yerini gösteriyordu. Böyle bir kodlama 3-4-8-6 şu anlama gelir: Girişten sonraki üçüncü salon, soldan dördüncü duvar, sekizinci raf, altıncı yer. Sonra böyle basit bir kodla bile ilginç oyunlar yapılabileceğini keşfettim. 3335 33335 33335 33335 biçiminde bir kodlama karşımıza çıktığında, gözümüzün önünde çok sayıda odası bulunan bir kitaplık imgesi belirir: Bu kitaplıkta her oda çokgen bir biçime sahip, az çok bir arının gözleri gibi; böylece, bu odalarda 3000 ya da 33000 duvar bulunabilir, kaldı ki odaların yerçekiminden etkilenmediğini de düşünürsek, raflar yukarıdaki duvarlarda da durabilir ve 33000'i aşkın bu duvarlar 33000 rafı kapsadığından çok büyük, bu raflar ise her biri 33000'den çok kitabı kapsadığından çok uzundur." şeklinde kurguladığı bu kombinasyonun olasılığını "Olası bir kitaplık mıdır bu, yoksa yalnızca düş evreninin ürünü müdür?" sorusu ile orantıların "Ne olursa olsun, bir ev kitaplığı için geliştirilmiş bir kodla bile bu çeşitlemeler, bu tasarımlar oluşturulabilir; böyle bir kodla bile çokgen kitaplıklar düşünülebilir." (2017, s. 153-154)

Kitapları "*zihnin koridorları*" olarak adlandıran Eco'nun bu satırları, aynı zamanda gerçek hayattaki kütüphanesinin ve *Gülün Adı* romanında kurguladığı kütüphane modelinin de bir tasviri gibidir. Kataloglanmasına lüzum duymadan kullandığı devasa kütüphanesi için sarf ettiği "*Sekreterim kütüphanenin kataloğunu yapmak istediğinde, ben yapmamasını söyledim. Çünkü ilgi alanlarım sürekli değişiyor, dolayısıyla kitaphım da. Dahası bir katalog olmadan da kitaplarımı akılda tutmak zorundayım. Sırf edebiyata ayırdığım 70 metrelik bir koridorum var. Her gün birkaç kez bu koridorlarda yürürüm. Bunu yaptığımda kendimi iyi hissedirim. Kültür, Napolyon'un ne zaman öldüğünü bilmek değildir. Kültür bu bilgiyi iki dakikada nasıl bulacağımı bilmektir. Günümüzde bu türden bilgileri internette zaman kaybetmeden bulabiliyorum. Ama internette gerçek anlamda bilgi sahibi olmuyorsunuz.*" (URL-5: Sabah, 2014) cümleleri de yazarın şahsi kütüphanesi ve kütüphanecilik anlayışı üzerine tespitlerimizi doğrulayan mühim bilgiler içerir. Bir "*kitaphık Borges'in istediği gibi, Evren'in bir örneği olacaksa, onu insana yönelik bir evrene dönüştürmeye çalışalım. İnsana yönelik demek, anımsatırım, neşeli de demektir. Bu evrende kişi kahvesini içebilmeli, bir kızla bir erkek öğrenci bir öğleden sonraki kitaphığın rahat bir koltuğuna oturup, laubalice birbirine sarılarak demiyorum, ama flörtlerinin bir yönünü burada yaşayarak geçirebilmeli, bir yandan da bilimsel bir konudaki bir kitabı raftan alıp, bir başkasını rafa koyabilmelidir.*" diyen Eco'ya göre kitaplık, kişinin gitmeyi arzu edeceği bir ortam olmalı ve giderek büyük bir boş zaman geçirme merkezine dönüşmelidir, tıpkı sinemasına gidebildiğiniz, bahçesinde gezdiğiniz heykellerine bakabildiğiniz ve yemeğinizi

yiyebildiğiniz Modern Sanat Müzesi gibi... “Kitaplığa girmek kolay olmalı ve kitaplık kapılarını renk, renk, ulus, yaş, cinsiyet, din, dil, medeni durum ve kültür düzeyi ayrımı gözetmeksizin toplumun bütün üyelerine açmalı, onların kitaplıktan özgürce yararlanabilmelerini sağlamalıdır.” düşüncesine sahip olan UNESCO’nun da bu bağlamda kendisi ile aynı görüş birliği içinde olduğunu (2017, s.172) ifade eden Eco için *Gülün Adı* romanının merkezine mekân olarak bir kütüphanenin alınması ve olayların bu kütüphane etrafında örüntülenmesi rastlantısal değildir denilebilir.

Aldığı nazik bir çağrının verdiği zorunlulukla *bir kitaplık hakkında neler söylenebilir* sorusu üzerine düşünürken, bir kitaplığın belirli ya da belirsiz amaçlarının neler olduğunu saptamaya çalıştığını söyleyen Eco, geceleri de açık oldukları için girdiği kitaplıklarda kısa bir teftişte bulunarak “*Ninova’da Asurbanipal Kitaplığı, Samos’ta Polykrates ve Atina’da Pisistratos kitaplıkları, daha MÖ III. yüzyılda 400000 kitap içeren, sonraları MÖ I. yüzyılda Serapeon Kitaplığıyla birlikte 700000 kitabı barındıran İskenderiye Kitaplığı ve Bergama Kitaplığı ile Augustos Kitaplığı [Constantinus döneminde Roma’da 28 kitaplık bulunuyordu].*” bilgisine ulaşan Eco “*Ayrıca bazı Benedikten (Aziz Benedikt’in Kurallarını takip eden Hristiyanlığın Katolik koluna bağlı İtalya kökenli bir manastır tarikatı) kitaplıklarını da çok iyi tanıyorum, bunun üzerine kendime bir kitaplığın işlevinin ne olduğunu sormaya başladım.*” şeklindeki düşüncelerinin devamında, *Gülün Adı* adlı romanında da faydalandığını hatırlatan şu bilgileri verir:

“Belki başlangıçta Asurbanipal ya da Polykrates dönemlerinde amaç, yitmelerini önlemek için parşömen tomarlarını ya da ciltleri toplamaktı. Sonraları sanırım kitaplık bir tür hazine işlevi görmeye başladı: Parşömen tomarları pahalıydı. Daha sonra, Benediktenler döneminde, kitapların kopya edilmesi söz konusu oldu. Kitaplık bir tür geçiş bölgesi gibiydi, kitap geliyor, kopya ediliyor, özgün metin ya da kopyası yeniden yola koyuluyordu. Sanırım belli bir dönemden başlayarak, belki de Augustus ile Constantinus dönemleri arasında, kitaplığın işlevlerinden biri de kitapları okurların yararlanmasına sunmak oldu. Bu işlev, UNESCO’nun bugün elime geçen bir yayınında gördüğüm karara da az çok uyuyor: Bu kararda, kitaplığın amaçlarından birinin, halka kitap okuma olanağı tanımak olduğu belirtiliyor. Ancak daha sonraları, kanımca işlevi kitabı okutmamak, saklamak, gözden kaçırmak olan kitaplıklar ortaya çıktı. Tabii bu kitaplıklar kitapların yeniden bulunmasını da sağlıyordu. XV. yüzyıl hümanistlerinin kayıp elyazmalarını bulmadaki becerilerine şaşımsızdır hep. Nerede buluyorlardı bu elyazmalarını? Elbette kitaplıkta. Bir yönüyle kitapların saklanması, bir yönüyle de kitapların yeniden bulunmasına yarayan kitaplıklarda.” (2017, s. 154-155)

Eco’nun *Günlük Yaşamdan Sanata* adlı eserinden hareketle aktardığımız bu bilgilerin edebî pratiğini *Gülün Adı* adlı romanında görmektediriz. Manastır kütüphanesinde saklanan gizli kitap, manastırda meydana gelen çatışmaların nedenidir ve Eco okurunu bu saklı kitapla ilgili vaka çözümlemesine göstergeleri çözümlenerek ulaştırır. Yani saklanan nesneyi bir bulmacayı çözdürerek buldurur.

“1980 yılında, göstergelerin gizemini, yaşamlarımızdaki karmaşık varlığını, kurgusal fakat açık bir dille vurguladığı *Gülün Adı* adlı çalışmasını yayımlamış ve yapıt, dünya çapında bir yankı uyandırmıştır. Eco’nun bu romanı yazmaktaki amacı, göstergelime duyduğu ilginin şekillenmeye başladığı dönemden beri tuttuğu notları, yayınladığı makaleleri ve birçok çalışmasını bütünleştirerek bu bilimi, Ortaçağın egzotik havası içinde geniş kitlelerin bilgisine sunmaktır. Sözü edilen amaca ulaşmaktaki en verimli aracının da, roman türünde yazılmış bir kitap olacağını düşünmüştür. Alt-türün polisiye olmasının nedeni ise, göstergelerin gizemini okuyucuya tam olarak yansıtabilmektir. Kitabın adındaki ‘gül’ de sembolik bir figürdür ve kısa ama zengin bir anlatımı ifade etmektedir. Kısacası *Gülün Adı*, modern ve yalın söylemlerle Ortaçağ döneminin gizemine ışık tutmaktadır.” (Demir, 2009, s.97)

Eco’nun, kapitalist toplumdaki ticarileşmiş edebiyatın avangart eleştirisinden vazgeçerek, bu yapıtında postmodern bir estetik anlayışa yöneldiğini ifade eden Demir, göstergelerin iletişim alanındaki rolünü anlayabilmek için bu ünlü yapıtı okumanın önemine değinerek “*Göstergelime iletişimi iletlerde anlam üretme olarak görür ve göstergelimeindeki işaret çalışmalarını, yorum ve anlam üretimiyle birleştirir.*”

tespitinden hareketle; Eco'nun da bu süreci, bir metni yorumla(t)mak sureti ile okur deneyimi için genişletilmiş bir metafor olarak manastırdaki keşiş cinayetlerini çözmede kullandığını (2009, s. 155-158) belirtir. Nitekim postmodern kuram da biçimsel arayışlarla ortaya koyduğu yapıyı okura çözdürmeyi hedef edinir.

Geçmiş çağdaş bir kimsenin gözüyle görmeden, tarih biliminin söz konusu olmayacağını (s.21) ifade eden Eco'nun bu romanında tarihi çağdaş bir yaklaşımla ele aldığı gözlemlenir; yani Eco'nun tarihi ve polisiye olarak nitelendirilen *Gülün Adı* adlı romanı, Ortaçağ dünyasını yansıtmakla birlikte çağdaş bir roman vasfı da taşır. Çağdaş edebiyata yeni ve uzun bir soluk getiren bu özgün roman, bir anlamda "*Ortaçağ dünyasının Hristiyanlık düşüncesini tartışan tarihsel bir roman*" (2004) olarak da görülür. Ortaçağ, Roma İmparatorluğu'nun yıkılması ile merkezi güçlerin hakimiyetini yitirdiği ve feodal beylerin egemenliğinin olduğu dönemden başlayıp yaklaşık 14-15. yüzyıllara kadar uzanan bir dönemdir. "*Romanın büyük başarısında yazarın bu dönem (Ortaçağ) konusundaki derin ve dolaysız bilgisinin önemli payı olduğu gibi bu başarı romanın ustaca kurgulanmış olmasından da kaynaklanır.*" (2004) Olay örgüsü, bir manastırda yedi günlük bir zaman dilimi içinde yaşanan gizemli ölüm vakalarının aydınlatılmaya çalışılması üzerine kurgulanan roman, Ortaçağ İtalya'sında Papa ile İmparator arasındaki diplomasi mücadelesini ve Hristiyanlık tarikatları arasındaki görüş ayrılıklarının yol açtığı dini, sosyal ve ekonomik meseleleri anlatır. Romandaki olaylar, romanın kişisi William'ın yardımcısı Adso tarafından kahraman anlatıcı bakış açısı ile anlatılır. Bir "*Öndeyiş*" bölümü ile başlayan roman, William ve Adso'nun manastırda kaldıkları "*Birinci Gün, İkinci Gün, Üçüncü Gün, Dördüncü Gün, Beşinci Gün, Altıncı Gün, Yedinci Gün*" başlıkları altında geliştirilir ve "*Son Yaprak*" adlı bir bölümle bitirilir. "*Öndeyiş*" bölümündeki şu cümleler, Adso'nun manastırda kaldıkları yedi gün boyunca tanık olduğu olayları parşömenlere yazarak anlattığını ifade ederken; aynı zamanda yazarın roman boyunca başvuracağı *göstergibilimsel üslubun* önemine henüz romanın ilk sayfasından itibaren işaret etmeye başladığını da gösterir (s. 25) :

"Zavallı bir günahkârın yaşamından başka bir şey olmayan yaşamımın sonuna varmış, saçlarım ağarmış, tıpkı dünyanın yaşlandığı gibi yaşlanarak, sessiz ve ıssız kutsallığımın dipsiz kuyusunda yitip gitmeyi bekleyerek, melekeler yaraşır zekâların suskun ışığını bölüşerek, ağır, hasta gövdemle, sevgili Melk Manastırı'nın bu hücrelerine kapanıp kalmış, gençliğimde gözlemlediğim olağanüstü ve korkunç olaylara tanıklığımı, gördüklerimi ve işittiklerimi -bir taslak aramaya kalkışmaksızın, benden sonra geleceklere (eğer Deccal onlardan önce gelmemişse) imlerin imlerini bırakmak istercesine- sözcüğü sözcüğüne yineleyerek bu parşömen üstünde bırakmaya hazırlanıyorum; onları çözmek için yakabilsinler diye."

Bu paragrafta "... -bir taslak aramaya kalkışmaksızın, benden sonra geleceklere (eğer Deccal onlardan önce gelmemişse) imlerin imlerini bırakmak istercesine- sözcüğü sözcüğüne yineleyerek bu parşömen üstünde bırakmaya hazırlanıyorum; onları çözmek için yakabilsinler diye." ifadelerinin yer aldığı satırlar göstergibilimsel ifade tekniğine işaret eder. Çünkü göstergibilimsel algı görünenin ardındaki manayı fark etmeyi gerektirir. Örneğin yine "*Öndeyiş*" kısmındaki şu satırlar da göstergelerin bu manasına vurgu yapan izler içerir:

"Rahip William'ın aradığı şeyin ne olduğunu o zaman bilmiyordum; doğruyu söylemek gerekirse bugün de bilmiyorum bunu; sanırım kendisi de bilmiyordu, çünkü davranışlarını yöneten tek şey, gerçeğe ulaşma isteği ve -her zaman beslediğini gördüğüm- gerçeğin belli bir anda ona görünen şey olmadığı kuşkusuydu." (s.29)

Yine aynı sayfanın devamındaki "*Aşağıdaki sayfalarda kişilerin betimlemelerine girmek istemiyorum -bir yüz anlatımının ya da bir el kol deviniminin, sessiz ama açık anlatımlı bir dilin belirtisi gibi görüldüğü zamanlar dışında- çünkü, Boethius'un dediği gibi, hiçbir şey, güz geldiğinde kır çiçekleri*

gibi kuruyup değişen dış görünüşten daha geçici değildir." (s.29-30) satırları zahir ve bātındaki manalara bir değini içerir ki bu cümlelerin aynı zamanda göstergebilimin, görünenin ardındaki manayı keşfetme görevine bir vurgu niteliği üstlendiği de söylenebilir. Yazarın, "Birinci Gün" başlığı altında kaleme aldığı Adso ve William arasında geçen şu diyalog cümleleri de göstergebilime yapılan gönderme bağlamında dikkat çekicidir:

"Şimdi söyleyin," dedim sonunda kendimi tutamayarak "nasıl bildiniz?"

"Benim iyi Adso'm," dedi üstadım, yolculuğumuz boyunca, dünyanın tıpkı kocaman bir kitap gibi bizimle konuşurken kullandığı belirtileri tanımayı öğretiyorum sana. (s. 40)

William'ın yukarıdaki diyalogda "belirti" ifadesi ile vurgulamak istediği şey görünenin ardında gizli olan gerçekliktir. Yine aşağıdaki satırlar da bu düşünceye vurgular içerir:

Tanrı'nın, yarattıkları aracılığıyla, ölümsüz yaşamdan bize söz ettiği sonsuz simgeler alayını düşünüyordu. Ama evren, Alanus'un sandığından daha konuşkandır; yalnızca en çok şeylerden değil (o zaman bunu hep üstü kapalı bir biçimde yapar), daha yakındaki şeylerden de söz eder; hem de çok açık seçik olarak. (s. 40) ... Yalnızca doğanın kitabını okumayı bilmekle kalmıyordu, rahiplerin kutsal kitapları nasıl okuduklarını ve o kitaplar aracılığıyla nasıl düşündüklerini de biliyordu. (s.41)

Eco'nun romanındaki Başrahip'le ilgili "*Gözlerinden bir güvensizlik gülümseyişi gibi bir şey geçti; bir şimşek ya da kayan bir yıldız gibi, çabucak.*" (s. 53) ifadeleri de bir iç çözümleme üslubu yanında, göstergebilimsel bir mana ihtiva eder. Roman kişinin göz ifadesi yorumlanarak, kişinin güven vermeyen sözlerinin ardındaki gerçek manaya ulaşılmaya çalışılır.

Aedificium'un en üst katındaki kütüphanede inceleme yapmasına izin vermeyen Başrahip'e, William'ın ifade ettiği "*Ama siz, Adelmo'nun kitaphın pencerelelerinden birinden düşmüş olabileceği olasılığını yadsımadınız. Ölümünün öyküsünün başlamış olabileceği yeri görmeden, onun ölümü üstüne nasıl yargı yürütebilirim peki?*" (s. 59) sözleri ile William'ın görevinin bir parçası olan yargı yürütme eylemine vurgu yapılırken, göstergebilimsel bir gözlem yeteneğine sahip olduğuna da vurgu yapılmış olur. Aşağıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere William çevresine karşı sürekli, duyargaları açık bir gösterge okuma çabası içindedir:

"... dünyasal güzelliklerin ve doğaüstü görkemli işaretlerin bu uyumıyla coşmuş ruhum, bir sevinç türküsüyle taşmak üzereyken, gözlerim ihtiyarların ayakları dibindeki çiçekli pencerelerin uyumuna kapılarak, ortadaki, alınlığı tutan sütunla bütünleşen iç içe geçmiş varlıklara takıldı. Neydi bunlar, hangi mesajı iletiyorlardı..." (s.65)

"Dört kulenin her birinin ise dört duvarlı beşer odası var; birer de yedi duvarlı odası... Kitaplık, çeşitli ve olağanüstü anlamlar yüklenebilecek bir göksel uyuma göre yapılmış... geçitlerin konumu hiçbir matematik yasaya uymuyor. Bazı odalardan birkaç başka odaya geçilebiliyor, bazılarında sadece bir odaya; bu durumda başka hiçbir yere açılmayan odalar yok mu diye sormalıyız kendi kendimize. Bunu, bir de güneşin durumuna bakarak bir ipucu çıkarılamayacağını düşünürsen (görüntülerle aynaları da buna eklersen) labirentin, içine giren birini nasıl şaşırtabileceğini anlarsın; hele bu kişi bir suçluluk duygusuyla zaten tedirginse. Dün gece yolumuzu bulamayınca nasıl bir umutsuzluğa kapıldığımızı düşün. Aşırı düzenle sağlanan aşırı karışıklık: Çok ince bir hesap olduğu görülüyor. Kitaplığı yapanlar büyük ustalarmış." (s. 276)

Manastırda yaptığı mekânsal çözümlerle bir labirentin soru işaretlerini çözer gibi kütüphaneye ulaşan William'ın, aşağıdaki satırlarda Adso ile birlikte gerçekleştirdiği akıl yürütme edimi de bir gösterge çözümleme örneğidir:

"Haritana baksana, neredeyiz şimdi?"

"Batı kulesindeki odalarda. Şeritlerdeki yazıları da kopya ettim. Bence kör odadan yedigen odaya giriliyor, buradan kulenin tek bir odasına geçiş var sadece; kırmızıyla yazılmış harf, H harfi. Sonra

odadan odaya geçerek, kulenin içinde dolanıp kör odaya geri dönüyoruz. Harflerin sırası... haklısınız: HIBERNİ!”

“Eğer kör odadan yedigen odaya geri dönülürse, HIBERNIA. Önceki üç odanın tümünde olduğu gibi, burada da Apokalips’in baş harfi olan A harfi var. Sonra Ultima Thula’nın yazarlarının yapıtları geliyor, sonra da dilbilimcilerle retorikçiler, çünkü kitaplığı düzenleyen adamlar, Toulouselu bile olsa, bir dilbilimcinin, irlandalı dilbilimcilerle bir arada olması gerektiğini düşünmüşler. Bu bir ölçüt. Görüyorsun değil mi? Bir şeyler anlamaya başlıyoruz!” (s. 397)

“Put’un üstündeki kol, dördün birincisinde ve yedincisinde çalışıyor.”

“... bu aynanın bir kapı olduğuna hiç kuşku yok.” (s. 404)

Labirent, o noktada son buluyordu; yeniden kuzey kulesine ulaşmak için öteki üç odadan geçmek gerekiyordu...(s. 406)

William ile Adso arasındaki şu diyalog da çevredeki göstergelerin okunması ile ilgili vurgular ihtiva eder. Tanrı yarattığı olan doğanın insan zihni ürünü olmaması nedeni ile insanın doğanın yaratılarını tanıyamayacağını ve dünyanın kuralını bilmeyeceğini söyleyen William, insan zihninin bir kurgusu olan sanat yaratılarının gizini çözümlenmenin ise mümkün olduğu düşüncesine vurgu yapar:

“Peki ama nasıl oluyor da,” dedim hayranlıkla, “kitaphğin gizemini içindeyken çözememiştiniz de, dışarıdan bakarak çözebildiniz?”

“Tanrı da dünyayı böyle bilir, çünkü onu yaratmadan önce dışarıdan bakıyormuşçasına zihninde tasarladı; dünyanın kuralını bilmiyoruz, çünkü onun içinde yaşıyoruz; onu yaratılmış olarak bulduk.”

“Demek insan dışarıdan bakarak nesnelere tanıyabilir!”

“Sanat yaratılarını tanıyabilir, çünkü sanatçının işlemlerini aklımızdan geçirebiliriz; doğanın yaratılarını tanıyamayız ama, çünkü onlar bizim zihnimizin ürünü değildir.” (s. 278)

Romanın kahraman anlatıcısı Adso’nun “*Birbirinden farklı olguların benzer adlarla adlandırılmasını sağlayan gizemli bir us vardır; bu us sayesinde kutsal nesnelere de dünyasal terimlerle adlandırılırlar; aynı simgelerle Tanrı’ya aslan ya da kaplan diyebiliyoruz; ölüme yara; sevince yalım; ateşe ölüm; ölüme uçurum; uçuruma yok oluş; yok oluşa kendinden geçme; kendinden geçmeye tutku diyebiliyoruz.*” (s. 316) ifadeleri de simgesel, sembolik, alegorik, mecazlı anlatımlarda gizli olan kodların göstergebilimsel bağlamını okura hatırlatır. Manastırda karşılaştığı yoksul köylü kızı ile konuşma dilleri farklı olduğu için anlayabileceğini düşünerek konuşmayı denediği diğer lisanların kızda korku ve tedirginlik yarattığını gören Adso’nun; el kol devinimlerinin ve yüz ifadelerinin, sözcüklerin dilinden daha evrensel olduğunu düşünerek kıza gülümsemesinin kız üzerinde olumlu tesir yaratması üzerine, kız da gülümseyerek Adso’ya birkaç sözcük söyler. Kızın konuştuğu halk ağzını çok az bilen Adso, onun sesinin tonundan tatlı sözler söylediğini anlar. (s. 311) Adso ile köylü kız arasındaki bu diyalogun da göstergebilimsel bir okuma içerdiği söylenebilir.

Evrensel anlamlar ihtiva eden beden dili, gösterge okuma yöntemi ile çözümlenebilecek bir dilken, ortak lisanda konuşamamanın yol açtığı benzer bir sorunla William da karşılaşır. Manastırda yaşanan gizemli ölüm vakaları nedeni ile manastırda yaşayanları sorgulayan William, konuştuğu dil nedeni ile Salvatore’yi sorgulamanın kendisi için çok güç olacağını vurgularken, Salvatore’nin konuştuğu dil üzerine de bazı göstergebilimsel okumalar gerçekleştirir:

“... ne tür bir dil konuştuğunu o zaman da hiç anlamamıştım, şimdi de bilmiyorum... Latince değil bu; bu bölgelerde halkın konuştuğu dillerden biri de değildi; ne de o güne değin işittiğim halk ağzıyla konuşulan dillerden birine benziyordu... Salvatore’nin tüm dilleri konuştuğunu, ama hiçbir dili bilmediğini anladım. Ya da, işittiği dillerin parçacıklarından yararlanarak, başlı başına bir dil icat etmişti kendine – bir kez de, onun dilinin, dünyanın başlangıcından Babil Kulesi’ne değin tek bir dille birleşmiş mutlu bir insanlığın konuşmuş olduğu Âdemce ya da o uğursuz insanların bölünmesi olgusundan sonra ortaya çıkan dillerden biri değil, kutsal cezadan sonraki ilk günün Babilcesinin ta

kendisi, ilkel kargaşa dili olduğunu düşündüm. Öte yandan Salvatore'nin diline dil de diyemiyordum; çünkü her insan dilinde kurallar vardır..." (s. 69-70)

Salvatore'nin kullandığı "penitenziagite" kelimesi üzerine Salvatore'ye "Niçin penitenziagite dedin?" (s. 70) sorusunu yöneltmesi üzerine Salvatore sararır, daha doğrusu bronzlaşmış, yabanıl yüzü kül rengi olur. Derin bir reverans yaparak telaşa oradan kaçıp gider. Salvatore'nin kullandığı bu kelime William'ı, Salvatore'nin farklı bir tarikata mensup Minorit manastırından bu manastıra geldiği (s. 71) gizli bilgisine ulaştırır ki bu da göstergebilimsel bir gözlemlenilen bir sonuçtur. Bu meseleyi eski dostu Casaleli Ubertino'ya anlattığında ise Ubertino'dan aldığı "Hayır, manastırın kötülüğü başka bir şey; onu çok bilende ara, hiç bilmeyende değil. Bir sözcüğün üstüne bir kuşku kalesi kurma." (s.92) yanıtı ilgi çekicidir. Yine Ubertino'nun William'a yönelttiği "... çünkü gerçekte Deccal'in geleceğine inanmıyorsun. Oxford'daki hocaların sana, yüreğinin geleceği kestirme yetilerini kurutarak mantığı putlaştırmayı öğrettiler!" (s. 90) eleştirisi üzerine, William tarafından verilen "Yanıyorsun, Ubertino, hocalarım arasında en çok Roger Bacon'a saygı duyduğumu bilirsin... Bacon kendimizi onun gelişine hazırlamanın bir tek yolu olduğunu öğretti: doğanın gizlerini öğrenmek, bilimden insan türünün gelişmesi için yararlanmak. Otların iyileştirici erdemini, taşların yapısını inceleyerek, hatta senin güldüğün o uçan makineleri tasarlayarak Deccal'le savaşmaya hazırlanabilirsin." (s. 90-91) yanıtının içinde yer alan "doğanın gizlerini öğrenmek" ifadesi de göstergebilimsel bir çağrışım içerir. Göstergebilimin işlevi de görünenin ardındaki gizleri aydınlatmaktır. William'ın köylü kızın manastırda kiminle ilişkisi olduğuna dair yürüttüğü mantık da bir gizi çözümlenmeye yöneliktir (s. 322-323):

"Zavallı bir köylü kızı, Adso. Belki de karnı doyurulacak küçük kardeşleri vardır... Bu çirkin yaşlı adam, göreviyle ilgili bir nedenle köye inip köylülerle ilişki kurma olanağına sahip birisi olsa gerek. İnsanları manastıra nasıl sokacağını ve manastırdan nasıl çıkaracağını, mutfakta o artıkların olacağını da bilse gerek (belki de yarın, kapının açık bırakıldığı ve bir köpeğin gelip artıkları yediği söylenecek). Son olarak, belli bir ekonomi duygusu olmalı; mutfağın daha değerli yiyeceklerden yoksun kalmamasında çıkarı olmalı; yoksa ona bir parça biftek ya da iyi bir parça et verirdi. Böylece yabancının resmi çok açık olarak çizildi; görüyorsun, bütün bu özellikler ya da rastlantılar; hiç duraksamadan kilercimiz Varaginel Remigio olarak niteleyeceğim bir varlığa uyuyor. Ya da, eğer yanılmıyorsam, gizemli Salvatore'ye – bu yörelerden geldiği için, yerli insanlarla kolaylıkla konuşabilir ve bir kızı istediği şeyi yapmaya nasıl kandırabileceğini bilirdi; eğer sen gelmeseydin."

Belirtilerin doğruluğundan hiçbir zaman kuşku duymadığını, dünyada yönünü saptayabilmek için insanın elindeki tek şeyin belirtiler olduğunu söyleyen William (s.615), nesnelere başka bir açıdan bakmayı öğreten Francesco (s. 600) gibi nesnelere farklı açılardan bakarak göstergelerin gizini çözmeye çalışır. "Berengar'ın hücrelerinde kana bulanmış bir bez parçası bulduklarında nasıl tepki gösterdiğini gördüm. Düşüncesiz adam, Venantius'u fıçıya attıktan sonra bu kumaşa ellerini silmişti. Ama Berengar ortadan kaybolduğuna göre, olsa olsa kitapla birlikte kaybolmuş olabilirdi, çünkü artık kitap onun da ilgisini çekmeye başlamıştı. Sense onu bir yerde bulmalarını bekliyordun; kana bulanmış olarak değil, zehirlenmiş olarak." (s. 588-589) cümleleri de William'ın mekânda gözlemlediği bir göstergeden hareketle yaptığı bir mantıksal çözümlenmeye ifade eder. Yine romanın sonuç kısmında Jorge ile kurduğu diyalog sırasında William'ın söylediği şu sözler, onun göstergelerden hareketle yürüttüğü doğru mantık sayesinde ulaştırdığı sonuçlara işaret eder:

"Pencereleri açmaya çalışmanın yararı yok; çok yüksek, belki de yıllardır açılmamış. Adelmo'nun kendini buradan aşağı atabileceğini nasıl düşünebildiler?" (s.224)

"Alinardo'nun bir sözü yüzünden, cinayetler dizisinin İncil'deki yedi borazanın ritmine uygun olduğuna inanmıştım. Adelmo için fırtına; oysa onun ölümü bir intihardı. Venantius için kan; oysa Berengar'ın tuhaf bir düşüncesinden ötürü ölmüştü. Berengar için su; oysa onunki bir rastlantı sonucuydu. Severinus için gökkubbenin üçte biri; oysa Malachi kafasına yer küreyle vurmuştu, çünkü elinin altında bulduğu tek uygun şey oydu. Son olarak, Malachi için akrepler... Kitabın bin akrep gücünde olduğunu niçin söyledin ona?" (s. 589)

Edebiyat; duyguların, düşüncelerin, hayallerin, izlenimlerin söz veya yazı vasıtası ile etkili biçimde anlatılmasıdır şeklinde tanımlanacak olursa tanımdaki “etkili” kavramına odaklanmak yerinde olacaktır. Edebiyat, malzemesi söz olan bir sanattır ve bu noktada insanlar arası bir iletişim kaynağı olduğu da söylenebilir. “İnsanlar arasında söze dayalı haberleşme günlük hayatın akışı içinde binlerce yıldır yapılmaktadır. Bu haberleşmenin mecazlar dünyası yoluyla ve özel bir kurgu içinde gerçekleşmesiyle edebiyat birikiminin hayattaki yansımaları artar.” (Önal, 2011, s. 18-19) Edebiyatta, mecazlar dünyasından beslenme ve özel bir kurgu oluşturma çabası ise etkili aktarım ihtiyacının bir sonucudur. “Herhangi bir sanat teorisinin eşiğindeyken, bu teoriyi neyin beslediği muhakkak sorulmalıdır: ‘Teorinizin dayandığı ilk varsayım nedir?’ Ve her sanatta olduğu gibi kurgu için de tek cevap, her teorisinin seçim ihtiyacını varsayarak başlaması gerektiğidir.” diyerek tüm malzemeler arasından yapılacak doğru seçimin yazarı tutarlı bir anlatıma götüreceği ilk adım olduğuna vurgu yapan Edith Wharton, bu prensibin günlük ilişkilerde konuya bağlı kalma ihtirasına uyararak varlığını sürdürmesine karşın, bunu sanatına uygulayan romancıların “insani ilgileri” dikkate almayıp tekniğe kapılmakla suçlanmalarına yol açtığını (2021, s. 25-26) ifade eder. Wharton’un bu tespiti bağlamında, *Gülün Adı* eserinde kullanılan kurgu tekniği için denilebilir ki; Eco’nun kendi kurgularında güçlü bir üslup oluşturmak adına yoğunlaştığı göstergebilim tekniği çalışmaları, dünya sanat algısına da model olmayı başarmış bir çalışmadır ve bir eserin kurgusunda kullanılacak tekniğin romana kazandıracığı değeri kanıtlayıcı bağlamında da önemli bir örnektir.

2. *Gülün Adı* Filminin Göstergebilimsel Bağlamda Analizi

“Okuyucular, dinleyiciler ve seyirciler her bir medyadan (kitap, radyo, film ve televizyon) farklı tatlar alırlar ve bu tatlar multimedya (çok medyalı) ürünlerde ilginç tat ve dikkat alanları oluşturacak biçimde birbiriyle birleşebilir.” Gürsel Aytaç

Edebiyat eserini okuyucuya ulaştıran asıl aracı teknik, yazı ve matbaanın icadından itibaren baskı (basım) iken -ki Umberto Eco’nun *Gülün Adı* adlı eserinde de parşömenlere yazılan yazılı kaynakların değerine yapılan atıf gözlemlenir- 20. yüzyılın ikinci yarısında önemli bir değişiklik devreye girmiş; kitap, dergi ve gazeteye televizyon eklenmiştir. Matbaanın mucidi Gutenberg’in adına dayandırılan “Gutenberg Galaksisi” terimi basılı iletişim dünyası için kullanılırken (McLuhan’dan akt. Aytaç) şimdilerde yeni bir galaksi söz konusudur ve bu da kitle iletişim aracı olarak adlandırılan televizyondur. Televizyonun yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte yazılı basının (gazete-dergi-kitap) geleceği tartışılırken teknoloji hayranları televizyon karşısında kitabın ömrünün uzun sürmeyeceği kehanetinde bulunmaya başlamıştır. Ancak medya tarihi gözden geçirildiğinde anlaşılacaktır ki her yeni icat bir öncekini yok edememiş, insanlık kültürüne bir yenilik eklemiştir. Kitap ve gazete gibi basılı kaynaklar film, radyodan sonra da varlığını sürdürdüğü gibi televizyondan sonra da yaşamaya devam edecektir. Batı dünyasında istatistikler şunu göstermiştir: Televizyonun devreye girmesinden sonra gazete-dergi-kitap piyasasında durgunluk değil, tersine artış olmuştur. Bunda televizyonun insanlardaki öğrenme merakını ateşlemesinin rolü olabileceği gibi kitap, dergi ve benzerinin insanın günlük yaşayışına, yanında taşıyabilirliğine uygun oluşu da etkili olabilir (2005, s.11) tespitlerinde bulunan Aytaç, Theo Somer’in “Gutenberg Çağı Sona mı Eriyor?” yazısından şu satırları aktarır: “Kim iddia etmeye kalkardı ki gelecekte ‘Faust’u ekrandan içimize sindireceğiz? Kim tasavvur edebilir ki artık deri ciltli Shakespeare baskıları olmayacak? İyi kompozite edilmiş bir resimli cildi seyretme zevkinden kim vazgeçmek ister? Basılı şeyin estetiğini oluşturan şeylere ekran asla ulaşamayacaktır. Onun estetiği, hayatı asıl yaşamaya değer kılan o duygulardan hiçbirini harekete geçiremeyecek kuru teknik güzellikle sınırlıdır.” (Medien u. Kultur, Hrst. W. Faulstich, 1991 Göttingen s.96)

Aytaç'ın 2002 yılında yayımlanan Edebiyat ve Medya adlı eserinde yer verdiği bu düşünceleri eserin kaleme alınışı üzerinden geçen süreç bağlamında irdelendiğinde muhakkak ki insan hayatında yaşanan hızlı teknolojik gelişimler üzerine söylenecek çok şey olacaktır fakat değişmeyen bir gerçek vardır ki dijital ortamlara taşınan kitap yayınlarına karşın matbu (basılı) kitap ve kaynakların değerinin önemli bir değişime uğramadığıdır. Çünkü kitap, geçmişte yaşanmış olan kültürü gelecek asırlara taşıyan sağlam bir aracı kaynaktır. Yeni medyalar ortamında yazılı edebiyatın varlığını sürdürmesinin ne gibi tablolar sunduğu konusunda televizyona inat kitap halinde varlığını sürdürmeye çalışan edebiyattan da söz etmenin mümkün olduğunu ifade eden Aytaç, Jochen Hörisch'ün günümüzde bu direncin "filme dönüştürülemeyecek" türde yazılan romanlarda gözlemlenebildiğini ifade ettiğini vurgular. Bu tespitine karşın bir "televizyon edebiyat tarihi" oluşmakta olduğunu ve yazarların buna kitaba bağlı edebiyat tarihine olduğu gibi katkıda bulunduğunu (2005, s. 21-22) ifade eder. İletişim biliminin edebiyat bilimiyle en belirgin kesişme alanlarından biri televizyon eleştirisidir. (2005, s.151) Televizyonu edebiyata bağlayan yol ise tabiidir ki metin yazarlığıdır. (2005, s.135) Bu bağlamda filme uyarlanan kitabın özüne sadık kalınarak, eserin karakterine uygun biçimde senare edilmesi de edebiyat-medya bağını güçlendirecek önemli bir meseledir. Aytaç'ın Edebiyat Eleştirisine Eleştirel Bir Bakış adlı eserinde, pek çok alanda olduğu gibi "edebiyat alanında da karmaşık ve şaşkıncu bir dönemde yaşadığımızı" ifade eden Zehra İpşiroğlu'ndan aktardığı bilgiler de bu bağlamda kıymet arz eder. Almancadaki "kitsch" sözünü "yoz sanat" olarak Türkçe'ye çeviren İpşiroğlu yoz sanatı "İnsanı düşünen ve duyumsayan bir varlık olarak, bütünselliği içinde kavrayan sanatın tersine olarak yalnızca anlık duygularını kamçılıyarak etkisine alan, büyüleyen [sanat]" olarak özetler ve yoz sanatın özgün olmadığına vurgu yapar. Has eleştirmenin ise bu özellikleri tespit edip temellendirmesini bekler ve "Eleştirmenin sınırlarını belirleyen, onun birikimi, düş gücü, dili ve düşünme yetisidir." diyerek eleştirmenin görevini "sanatla yoz sanat, yazınla piyasa yazını arasındaki ayrımı belirlemek." (2017, s. 26-27) olarak ifade eder. Dolayısıyla edebiyat ve medya arasındaki bağın analizi ve sentezi bağlamında edebiyat eleştirmenlerine önemli roller düşer. Ortaçağ benim mesleğim değilse de hobim oldu ve değişmez bir iç dürtüm olarak kaldı, diyen Eco da "*Bir an geldi Ortaçağ benim olağan imgem olduğuna göre doğrudan doğruya Ortaçağ'da geçen bir roman yazmaya degeceğini söyledim kendi kendime. Bir söyleşide değindiğim gibi şimdiki zamanı yalnızca televizyon ekranı aracılığıyla biliyorum, oysa Ortaçağ'ın doğrudan bilgisine sahibim... Daha tinsel ve maddesel nedenlere (Ortaçağ uzmanı olmak ve uzak kitaplıkları dolaşarak bulunmaz el yazmalarının mikrofilmlerini çekebilmeyi içerir.) başka yollardan gitsem de bu zevk beni hiç bırakmadı* (s.638-639) cümleleri ile edebiyat ve medya arasındaki tesir farkının önemine değinmiş olur.

Edebiyat ve sinema sanatları arasındaki ilişkinin mahiyetiyle ilgili "Klasik tahkiyelerden modern hikâye ve romanlara kadar hikâye geleneğimizin kahramanları daha önce okuyucunun hayal dünyasında yaşamakta iken sinema ile cisimleşmiş ve (insan hüviyetinin sınırlı bir ifadesi olarak gösterge diliyle) bir sanatçının şahsında sosyal hayata aksetmiştir... Yıllarca edebî eserin sinema veya televizyona aktarılmasının figüratif yapı (şahıslar kadrosu) ve üslup (anlatım) bakımından estetik ve kültürel sakıncaları olduğu söylenmiştir; ayrıca, kurguyu cisimleştirdiğinden veya hayalleri sınırladığından bahsedilmiştir." diyen Mehmet Önal, buna karşın günümüzde sinemanın olumlu ve yapıcı bakış açıları ile değerlendirilme mecburiyetinin iyice hissedilmekte (akt. Emre, 2014, s.128) olduğundan da söz eder. Eğer medyalar ve edebiyat, yaşantı pazarının farklı sistemleri olarak biçimleniyorsa, alımlamacıların yaşantı yapısındaki değişim süreçleri nasıl tanımlanır; medyalarla edebiyatın çakıştığı alanda günlük estetik yaşantının hangi ortak ya da kısmen ortak kodlamaları, hangi antlaşmalar oluşmaktadır (2005, s. 14-15) sorularını soran Aytaç ise edebiyat üreticileri, yani yazarların yeni bir medya çevresiyle nasıl uyduğu konusunda Irmela Schneider'in şu tespitlerine dikkat çeker:

“Her yeni medya, mevcut medyaya uyum sağlamak eğilimindedir. Mesela film tarihinin başlangıcında vodvil ve müzikholün taklit edildiği görülür. 20. yüzyıl başından beri yazarlar, eleştirmenler ve tiyatro rejisörleri arasında filmin tek boyutlu ama çift kutuplu gündelik estetik alanına nasıl oturtulacağı konusunda oldukça hareketli bir tartışma süregelmiştir. Yani film yüksek kültüre mi yoksa trivial (eğlencelik) şemaya mı dahil edilmeliydi. Bütünüyle karşı görüşler gündeme gelirken bir yanda normatif temele dayanan seçmeci tutum geliyor ve yüksek kültür, alt kültür ayrımının ölçütleri filme uygulanıyor, öte yandan yeni bir çeşitleme eğlence, zevk alma ve gevşeme kategorileri bağlamında ortaya çıkıyordu. Yüzyıl başlarında kendini gösteren bu film tartışmaları, yazarların da kendi pozisyonlarını irdelemelerine, öz eleştiri yapmalarına yol açtı. Kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle, bir yazarın eserleri yalnızca kitapları değildir görüşü yaygınlaşmaya başladı. Edebiyatla medyalar arasında etkileşimin ötesinde bir de kültür üreticileri yetiştirme problemi ortaya çıktı. 1970’lerden bu yana gözlenen bu özellikler yalnız edebiyatta değil, film ve radyo oyununda da gözlemlenmiş; yeni kültür ortamı medyalar sistemi olmadan düşünülemediği gibi edebiyat sistemi olmadan da düşünülemez.” (2005, s. 15-16)

Edebiyat Biliminin Muhtemel Çalışma Alanları başlıklı yazısının Edebiyat ve Sinema adlı alt başlığında “Edebiyat kelimelerin sonsuz kullanılma imkânı bir konu hakkında sayfalarca düşünmeyi kolaylaştırırken sinemada görüntü kısıtlılığı saatlerce düşünülmüş olanı anlık bir görüntüyle verme çaresizliğine dönüşebilmektedir.” (2014, s.128) ifadelerine yer veren Emre ise edebiyat-sinema diyalogu bağlamında edebî bir yapının sinema ekranına yansıtılması sırasında karşılaşılabilecek önemli bir başka duruma vurgu yapar. Emre’nin “Bir romanda karakter; ölüm-yaşam karşıtlığı, sonsuzluk, belirsizlik, insanın yeryüzündeki çaresizliği vs. konularda saatlerce düşünebilirken sinemanın bunu kısa bir görüntüyle başarması istenir.” (2014, s.128) tespiti bize Eco’nun bu uzun soluklu romanının ekrana yansıtılması merhalesinde yaşanacak güçlükleri hatırlatsa da romanın aslına sadık kalınarak ana hatları ile beyaz perdeye yansıtıldığı söylenebilir. “Edebiyat metni de, yaşamı, daha doğrusu, zihnimizde yaşam hakkında yer alan kültürel kavramları yansıtan bir göstergeler topluluğudur... Edebiyattaki göstergeler, ancak içinde yer aldıkları metnin kapsamında değer kazanırlar. Kuşkusuz bu durum yüksek edebiyat dediğimiz metinler için geçerlidir.” (2019, s.163-164) diyen Fatma Erkman-Akerson’un bu düşüncesinden hareketle Eco’nun *Gülün Adı* romanının da güçlü göstergebilimsel dokusu ile bir yüksek edebiyat mahsulü olduğu çıkarımında bulunulabilir. Bir edebi metinden hareketle beyaz perdeye yansıtılan sinema eserleri de “yaşamı, daha doğrusu, zihnimizde yaşam hakkında yer alan kültürel kavramları yansıtan bir göstergeler topluluğu” olarak yorumlanabilir. Metinler, planlar ve montaj arasındaki bağlantılarla ilgilenerek, bağlam ve türleri de dikkate alan iletişimsel boyut üzerine çalışan sinema göstergebiliminde (Bourse ve Yücel, 2012, s.207) göstergebilim kuramının hareket alanı edebî sahaya nispeten daha da genişler:

“Göstergebilim yalnızca sözcükleri değil, tüm gösterge ve simge dizgelerini inceler. Bir devinim veya bir ses bile gösterge olarak görülebilir. İmgeler, kavramlar, düşünceler, görüşler, gösterge dizgeleri oluşturur. Aynı zamanda göstergebilim çok farklı alanlarda simgelerin ve bilgilerin eleştirel incelenmesi için gerekli yöntemleri sunar. Böylece anlam üretim sürecini anlamayı amaçlayan bir anlayış bilimi olmaya yönelir.” (Bourse ve Yücel, 2012, s.177-178)

1980’de yayımlanan *Gülün Adı*, 6 yıl sonrasında beyaz perdeye uyarlanmış bir romandır. Romanı, aynı adla filme uyarlayan, Fransız film yapımcısı Jean - Jacques Annaud’dur. Sean Connery, F. Murray Abraham, Elya Baskın, Feodar Chaliapin, William Hickey, Michael Lonsdale, Ron Perlman, Andrew Birkin, Volter Prechtel, Christian Slater, Helmut Qualtinger, Valentine Vargas ve Christian Slater filmin ön planındaki bazı oyuncularlardır. Romanda, kahraman bakış açısı ile roman kişisi Adso’nun ağzından anlatılan olay, beyaz perdede de Adso’ya anlatılır. Filmin başlangıcında yer alan Adso’ya ait aşağıdaki cümleler bunun göstergesidir (URL-1: film, dk. 0.12-0.51) :

“Ak düşmüş saçlarımla zavallı günahkâr hayatımın sonlarına geldiğimde İsa’dan Sonra 1327’de gençlik yıllarımda tanık olduğum fevkalade ve korkunç olayları bu parşömene yazarak arımda bırakmaya hazırlanıyorum. Yüce Tanrı’m bana İtalya’nın karanlık kuzey kesimindeki bir manastırda

meydana gelen olayların tarihçisi olmam için gereken zekâyı ve lütfu bahşetti. Öyle bir manastır ki adını bile telaffuz etmekten hâlâ hicap duyuyorum.”

Romanın tarihi ve coğrafi dokusunu, roman kurgusuna uygun biçimde beyaz perdeye aktarmayı başaran Annaud, perdeye yansıttığı roman kişilerini de roman muhtevasına uygun biçimde betimler. Sinemayla edebiyat arasındaki ilişkinin temelde sinemanın olay örgüsü, zaman, mekân kurgusu, bakış açısı ve diyalojik yöntem bakımından roman ile öyküden yararlanma çabasının bir sonucu olarak ortaya çıktığını (2014, s.128) ifade eden Emre'nin bu tespitinden faydalanılarak ise, Annaud'un romanın olay örgüsünü, kişi, zaman, mekân kurgusunu, bakış açısı ve diyalojisini romanın muhtevasına sadık biçimde beyaz perdeye aktardığı vurgulanabilir. Romanın *Öndeyiş* kısmına ait aşağıdaki satırların ise okura romanın olay örgüsü hakkında bilgi verirken filmin başlangıç sahnesiyle mukayese olanağı sunduğu da söylenebilir:

“...Kuzeye doğru yöneldik; ancak yolculuğumuz düz bir çizgi izlemedi; çeşitli manastırlara uğradık. Böylece, en son varacağımız yer doğudayken batıya döndük; neredeyse Pisa'dan Santiago'ya giden hac yolu doğrultusunda uzanan sıradağları izleyerek, sonradan ortaya çıkan korkunç olayların daha yakından tanımaktan beni alıkoyduğu bir yerde konakladık; o yerin beyleri İmparator'a bağlıydılar; bizim tarikatımızdan olan rahiplerin hepsi de oybirliğiyle, sapkın, yozlaşmış Papa'ya karşı çıkıyorlardı. Yolculuğumuz, çeşitli olaylar arasında iki hafta sürdü; o süre içinde yeni üstadımı tanıma olanağı buldum (hep inandığım gibi, hiçbir zaman yeterince değil)... yolculuğumuzun birçok saatini, yeri geldikçe azar azar anlatacağım uzun konuşmalarla geçirdikten sonra, manastırın bulunduğu tepenin eteklerine vardık. Şimdi öykümün de manastıra ulaşma vakti geldi; dilerim olayları anlatmaya hazırlanırken elim titremesin.” (s.29, 34)

William ve Adso'nun at üzerinde manastıra ulaşmaları sahnesi ile başlayan filmin başlangıcındaki çevre betimlemelerinin romandaki betimlemelerle uyumu yönetmenin esere çevre betimlemeleri bağlamındaki nesnel yaklaşımını da ifade eder.

“Kasım sonlarında güzel bir sabahı. Gece boyunca az kar yağmıştı; ama toprak üç parmak kalınlığına aşmayan soğuk bir örtüyle örtülmüştü. Karanlıkta, alacakaranlık duasının hemen ardından, vadideki bir köyde ayini dinlemiştik. Sonra güneş doğunca dağlara doğru yola koyulduk. Dağın çevresinden dolanan dik keçi yolunu güçlülükle tırmanırken manastırı gördüm. Şaşırdım, manastırı dört bir yandan kuşatan, tüm Hristiyan dünyasında görülenlere benzeyen duvarlar değildi beni şaşırtan; sonradan Aedificium [romanda, birinci katı mutfak ve yemekhane, diğer iki katı ise yazı salonu ve kitaplıktan oluşan manastırın yapılar bütünü] olduğunu öğrendiğim yığındı. Uzaktan bir dörtgen gibi görünen sekizgen bir yapıydı bu (Kutsal Kent'in sağlamlığını, içine işlemezliğini gösteren kusursuz bir biçim). Güney duvarları manastırın bulunduğu düzlükte yükseliyor, kuzey duvarlarıysa, dimdik üstünde yer aldıkları dağın kıvrımlarının içinden çıkıyormuş gibiydi. Aşağıdan bakıldığında, belli noktalarda kayalık, rengi ve dokusu değişmeksizin, gökyüzüne doğru uzuyormuş ve bir noktada burç ve kuleye dönüşüyormuş gibi görünüyordu diyebilirim (yeryüzüyle gökyüzünü yakından tanıyan devlerin işiydi bu). Üç sıra pencere, yüksekliğinin üçlü uyumunu dile getiriyordu; öyle ki yerde dörtgen gibi görünen, gökte tinsel bir üçgen oluyordu. Yaklaşınca, dörtgen biçimin köşelerinin her birinden, beş kenarı dışarıdan görülen yedigen birer kule oluştuğunu gördük; yani, dışarıdan beşgen gibi görünen daha küçük dört yedigeni üreten büyük sekizgenin sekiz kenarının dördü görülüyordu.” (s.37-38)

Romandaki bu satırlar, film yönetmeni Annaud'un filmin başlangıcında oluşturmayı başardığı metne uyumlu gizemli atmosferi tasvir ederken; aynı zamanda Adso'nun, ileri yaşlarında tıpkı üstadı William gibi göstergeleri okuma/yorumlama kabiliyetine eriştiğini de ifade eder. Romanın anlatıcı kahramanı Adso'nun yaşlılığında manastırdaki olayları parşömen üzerine yazarak anlatırken yer verdiği yukarıdaki cümlelerin devamındaki şu satırlar bu tespitimizin nesnel bir kanıtıdır:

“Böylece, her biri ince bir tinsel anlamı açıklayan bunca kutsal sayının beğeniye değer uyumunu kim olsa görebilirdi. Sekiz, her dörtgenin mükemmellik sayısı; dört, İncil'lerin sayısı; beş, dünyanın bölgelerinin sayısı; yedi, Kutsal Ruh'un kayralarının sayısı.” (s.38)

Göstergebilime Giriş adlı eserinde gösterge kavramını “bir şeyin yerine geçerek o şeymiş gibi bize bilgi ileten bir aracı” olarak ifade eden Fatma Erkman, gösterge nedir sorusuna “Kendisi o şey olmadığı halde, o şeyi çağrıştırarak iletişim sağlayan her aracı bir göstergedir” ifadesi ile yanıt verirken, göstergebilimi ise “iletişim amaçlı bütün araçları, göstergeleri inceleyen, birbiriyle olan ilişkilerini araştıran, türlerini saptamaya çalışan bilim” olarak tarif eder. (1987, s.10-11) Yine gösterge dizgelerini inceleyen bir bilim dalı olan göstergebilim okumalarında, her göstergenin varlık değeri ve alanının diğer göstergelerle olan ilişkisine bağlı olduğunu ifade eden Erkman’a göre hiçbir gösterge kendi mutlak değerinden ibaret değildir, öteki göstergelerle kurulan bağ ile değer ve anlam kazanır. Biçim ve içerik olmak üzere iki unsurdan oluşan göstergeler irdelenirken her iki unsurun da birlikte ele alınmasının şart olduğunu vurgulayan Erkman, birbirinden bağımsız ele alınan biçim ve içerik unsurlarının, hem iletişimsel niteliğini yitireceğini hem de toplumsal iletişim örgüsü içinde bir değer taşımayacağını ifade eder. (1987, s.44-45) Eco ise önceleri, en doğal ve kendiliğinden oluşan iletişim dizgelerinden, en karmaşık kültürel dizgelere kadar uzanan geniş bir alana konumlandığı, sonraları biraz daha sınırlandırarak tarif ettiği göstergebilimi, tüm kültürel olguları (yani toplumsal uzlaşmalara dayanarak birbirleriyle ilişki kuran insanların söz konusu olduğu durumları) iletişim süreçleri sayan ve inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlar. (akt. Erkman, 1987, s.31) Bu düşüncelerden hareketle, göstergebilimsel manada da romanın özüne sadık kalınarak beyaz perdeye aktarıldığı söylenebilecek eserin, ilk diyalogik göstergebilimsel sahnesinin William ve Adso arasındaki şu diyalogda yer aldığı söylenebilir (URL-1: dk. 5.16-5.55) :

William: Adso... Doğaya hükmedebilmek için ona itaat etmeyi öğrenmen gerekir. Hıı!.. O yüzden avluya dön, eydifikumu soluna al, sağ tarafındaki avluya gir. İhtiyaç duyduğun yeri üçüncü kemerin arkasında bulacaksın.

Adso: Ama daha önce bu manastıra gelmediğinizi söylemiştiniz!

William: Bir kardeşimizi aynı telaşla oraya doğru koşarken gördüm. Ama çıkarken daha ağır ve rahatlamış bir şekilde yürüyordu.

Bu diyalogdaki ifadeler aynı zamanda William’ın dikkatli bir gözlemci olduğunun da göstergesidir. William’a göre doğaya hükmedebilmek nasıl ki ona itaati gerektiriyorsa göstergeleri fark edebilmek de iyi bir dikkat, gözlem ve işaretleri okuma kabiliyeti gerektirir. William bu kabiliyetlere sahip eski bir sorgucu rahiptir. Daha önce hiç gelmediği bir manastırda dahi, gözlem kabiliyeti ile ayrıntıları okuma yeteneğine sahip bir insan olduğu için Adso’ya manastırdaki tuvaletin yerini tarif eder. Yine filmde, Başrahip Abbone ve William arasında geçen şu diyalog da göstergebilimsel unsurlar barındırır (URL-1: dk. 7.40-10.40) :

William: Tarikat üyelerinizden birinin geçenlerde Tanrı katına çıktığını görünce çok üzülüm.

Başrahip: Evet, korkunç bir kayıp. Kardeş Adelmo en iyi süslemecilerimizden biriydi.

William: Otrantolu Adelmo mu?

Başrahip: Onu tanyor muydunuz?

William: Hayır, ama çizimlerini bilirim. Hayranıydım. Esprili ve komik çizimleriyle kötü bir şöhreti vardı. Ama çok genç olduğunu duymuştum.

Başrahip: Aa evet, evet, gerçekten çok gençti.

William: Bir kazaydı şüphesiz.

Başrahip: Evet, evet, dediğiniz gibi kazaydı. Yani beenn... Kardeş William, sizinle açık konuşabilir miyim?

William: Bunu çok istediğiniz belli oluyor.

Başrahip: Manastırımıza geleceğinizi duyduğumda dualarım kabul oldu, dedim. Bu adam dedim kendi kendime hem insan ruhu hem de şeytanın hileleri konusunda bilgili. Gerçek şu ki Kardeş Adelmo’nun ölümü, cemaatimde büyük bir ruhsal huzursuzluk yarattı.

William: A... Bu öğrencim papaz aday Adso. Melk Baronu'nun en küçük oğludur. Lütfen devam edin.

Başrahip: Cesedi fırtınadan hemen sonra buldum. Korkunç haldeydi. Kulenin dibindeki bir kayaya çarparak ölmüştü. Bir pencerenin altındaydı. Nasıl söylesem! Penceree...

William: Penceree kapalı mı bulundu?

Başrahip: Biri mi söyledi?

William: Açık bulunmuş olsaydı ruhsal huzursuzluk yarattı demezdiniz. Sadece düştü derdiniz.

Başrahip: Kardeş William, maalesef o pencere açılmıyor. Camı da kırılmamıştı. Ayrıca yukardaki çatıya hiçbir çıkış yok.

William: Haaa, anlıyorum ve herhangi bir doğal açıklama bulamadığınız için de rahipleriniz bu duvarlar arasında doğüstü bir gücün varlığından mı şüpheleniyor hı?

Başrahip: Bu yüzden sizin gibi zeki birinin yardımına ihtiyacım var Kardeş William. Papa vekilleri gelmeden önce bu işi çözecek ve gerekirse zekice örtbas edecek kadar sağduyulu birine Kardeş William...

William: Biliyorsunuzdur efendim, artık o tür meselelerle ilgilenmiyorum.

Başrahip: Sizi böyle bir ikileme sokmayı hiç istemezdim. Ama cemaatimin aklındaki şüpheleri silemezsem engizisyonun yardımını istemekten başka seçeneğim kalmayacak.

Romandan (s.47-60) özetle filme aktarılan Başrahip Abbone ve William arasındaki bu diyalogda, William'ın olay yeri ile ilgili dikkatini çeken ayrıntı ve göstergeler göze çarpar. Ölü bulunan rahibin kulenin dibindeki bir kayaya çarparak öldüğünün ifade edilmesi üzerine William'ın başrahibe "*Pencere kapalı mı bulundu?*" sorusunu yöneltmesi William'ın göstergeleri çözümlenmeye yönelik zihinsel faaliyetlerine işaret eder. William'ın başrahibe yönelttiği "*...herhangi bir doğal açıklama bulamadığınız için de rahipleriniz bu duvarlar arasında doğüstü bir gücün varlığından mı şüpheleniyor?*" sorusu filmde, William ile Ubertino arasında geçen şu diyalogda yanıtını bulur: Ubertino'nun "*Ah, Fransiskan dostlarım... Burdan hemen gitmelisiniz. Şeytan bu manastırda dolaşüyor.*" sözlerinden sonra kendisini uzun zamandır görmediği için tanıyamayan dostu Ubertino'ya hatırlatan William, öğrencisi Adso'yu da Ubertino'ya tanıtır ve Ubertino'nun "*Onu hemen burdan götürmelisin, şeytanın yakışıklı gençleri pencereden aşağı attığını duymadın mı?.. Burada çok dikkatli olun. Canavar hâlâ aramızda, hissedebiliyorum! Şu anda burda, bu duvarların arasında. Korkuyorum William; senin için, kendim için bu olayların sonucundan korkuyorum. Ahh evlat, ne biçim bir dönemde yaşıyoruz! Ama genç dostumuzu korkutmayalım.*" (URL-1: dk. 11.53-14.27) tepkisi ile karşılaşır. Filmde William, Ubertino'yu en büyük ruhani liderlerden biri olarak Adso'ya tanıtırken; pek çok kişinin onu bir Aziz olarak gördüğünü fakat kimilerinin de onu bir kâfir olarak görüp yakabileceğini ifade eder. Ruhban sınıfının fakirliği hakkında yazdığı kitabın Papa'ya ait yerlerde pek sevilmediğini, o yüzden bir kaçak gibi saklanarak yaşadığını anlatır.

"Belki de ben Oxford'a alışkınım," dedi William, "orada gizemsel yaşantı da başka tür bir yaşantıdır..."

"Her şey kafanın içinde," diye gülümsedi Ubertino.

"Ya da gözlerde. Işık olarak, güneş ışınlarında, aynalardaki imgelerde, düzenlenmiş maddeyi oluşturan parçalar üstünde renklerin dağılımında, günün ıslak yapraklar üstündeki yansımalarında duyulan Tanrı..." (s. 84)

Romanda William ile dostu Ubertino arasında geçen yukarıdaki satırlar ise göstergibilimsel okumalara işaret ederken, aynı zamanda William'ın, film kesitleri üzerinde örneklediğimiz göstergeleri yorumlama yeteneğine de vurgu yapan bir nitelik taşır. Filmin bir sonraki kesitinde Adso'nun "*Burayı hiç sevmedim.*" sözü üzerine William'ın "*Sahi mi! Bence çok uyarıcı bir yer! Gel. Sevgili Adsoo... Deccal'in mantıksız dedikodularından etkilenmemeliyiz ha! Onun yerine beyinlerimizi çalıştıralım ve bu bilmeceyi çözmeye çalışalım.*" cevabı William'ın, manastırda yaşanan olayların nedenlerini rasyonalist

bir yaklaşımla çözüme düşüncesine sahip bir sorgucu rahip olduğunu gösterir. (URL-1: dk. 15.14-15.35) Filmde, ustası William ile manastır çevresini incelemek için gezinirken Adso'nun ifade ettiği "*Efendim; Aristo'ya, Yunan filozoflara ve kendi yeteneklerine, mantığına ve zekâsına güvenirdi. Maalesef korkularım genç hayal gücümün hayaletleri değildi...*" (URL-1: dk. 15.49-16.01) cümleleri de bu tespitimizi somutlaştıran bir göstergedir. Bu cümlelerin devamında William'ın manastır duvarının aşağısındaki kan izlerini incelerken dile getirdiği "*Humm, öyle parlak bir süslemeci için karanlık bir son!*" (URL-1: dk. 16.02-16.06) cümlesindeki vurgu ise, çözümlemeye çalıştığı rahip ölümünün sıradan bir durum ile ilgili olmadığı farkındalığına vurgu içerir. William'ın bu gözlemi esnasında, manastır duvarındaki kapının açılarak aşağıdaki insanlara yiyecek atılması ise Ortaçağ insanının içine düşürüldüğü ekonomik vaziyeti, yine William'ın sarf ettiği "*Kilisenin fakirlere yaptığı cömert bir bağış daha!*" (URL-1: dk. 16.08-16.28) ironi cümlesi ile izah eder. Filmde yer alan aşağıdaki satırlar ise sorgulanan meselenin çözümü hakkında William ve Adso arasındaki bir akıl yürütme diyalogunu içerir (URL-1: dk. 16.30-18.02) :

William: Şimdi... Ya genç kuleden düşmediyse ve şurdan bir yerden düşüp cesedi buraya yuvarlandıysa! Hı, Adso?.. Artık şeytana ihtiyaç yok!.. Evet, burada daha çok kan var. Buradan düşmüş. Atlamış... Adso, beni dinliyor musun?

Adso: Evet, atlamış!.. Atlamış mı? Yani intihar mı etmiş?

William: Evet, yoksa insan gece yarısı bir fırtınanın ortasında neden oraya çıksın ki! Herhalde manzara izlemeye değil!

Adso: A, hayır, belki de, belki de biri onu öldürmüştür.

William: Sonra cesetle birlikte oraya kadar mı çıkmış?.. Ama yardımları gönderdikleri şu bent kapağından atsa cesetten daha kolay kurtulurdu! Hayır, hayır sevgili Adso, durum gayet basit!

Adso: İntihar mı? Sızca burası Tanrı tarafından unutulmuş bir yer mi?

William: Tanrı'nın kendini evinde hissedeceği bir yer biliyor musun?

Manastırdaki ayin sırasında birinin daha ölü bulunduğu ve bu seferkinin intihar olmadığı haberi getirilerek, başrahibe telaşa "*Sayın başrahip kilisemizde neler oluyor?*" sorusu sorulur. Ayin bırakılıp olay yerine gidildiğinde domuz kanı ile dolu bir küpün içinde bir cesetle karşılaşılır ve ceset küpün içinden çıkarıldığında William başrahibe "*Kardeş Adelmo'nun kendi canına kıydığından kesinlikle eminim; ancak bu ölümün onunla bir ilgisi olup olmadığını öğrenmek niyetindeyim.*" (URL-1: dk. 23.28-25.13) der. "*Kehanet, vahiydeki kehanet, Yeni Ahit'in son kitabındaki kehanet bu. Tanrı günahlarımızı bağışlasın. Tanrı'm sana inanırız, sana taparız... Son 7 günü boşa harcamayın; kardeşlerim son 7 günü boşa harcamayın. Tövbe edin günahkâr kardeşlerim, tövbe edin. Tanrı Fransiskanları korusun, Tanrı hepimizi korusun!*" (URL-1: dk. 25.29-25.57) çığlıkları manastırda üst üste yaşanan iki ölüm vakasının manastırdaki rahipler üzerinde yarattığı korku ve tedirginliği ifade eder. William'ın, ikinci vaka üzerinde Kardeş Severinus ile yaptığı kadavra incelemesi sırasında, Severinus'la arasında geçen şu diyalog ise olayların iç yüzüne dair ipuçlarını ele geçirmeye çalışan bir sorgucu tavrı içerir (URL-1: dk. 27.00-27.15):

William: Bu adamın buradaki görevi neydi?

Severinus: En iyi Yunanca çevirmenlerimizdendi. Kendini tamamen Aristo'nun çalışmalarına adanmıştı.

William: Yakışıklı genç Adelmo ile bir arkadaşlığı var mıydı?

Severinus: Vardı tabii, manastır yazıhanesinde birlikte çalışıyorlardı.

Adso'nun manastırı gezinirken karşılaştığı Salvatore ile arasındaki diyalog sonrası, ustası William'ın Salvatore hakkında Adso'ya verdiği bilgiler Adso'da ölüm vakalarını Salvatore'nin gerçekleştirmiş olabileceği izlenimini uyandırır. Filmten alınan aşağıdaki kesitte, William'ın Adso'nun bu hipotezini onaylamamakla birlikte, akıl yürütme çabasını takdir ettiği anlaşılmaktadır (URL-1: dk. 30.02-31.13) :

Adso: Efendim, o hangi dilde konuşuyordu?

William: Bütün dillerde ve hiçbirinde.

Adso: Peki ikinizin de söylediği o kelime neydi?

William: Penitenziagite! [Tövbe edin!]

Adso: Anlamı nedir?

William: O kamburun hiç şüphe yok ki bir zamanlar kâfir olduğu anlamına geliyordu. "Penitenziagite" Dolcinitlerin toplanma çağrısıydı.

Adso: Dolcinitler! Onlar kimdi efendim?

William: İsa'nın yoksulluğuna inananlara denir.

Adso: Biz Fransiskanlar da öyle...

William: Ama onlar herkesin fakir olması gerektiğini ilan ettiler ve zenginleri katlettiler. Huh, görüyorsun ya Adso, Kendinden geçme hayali ile günahkâr coşkunluk arasındaki basamak oldukça kısadır.

Adso: Öyleyse çevirmeni o öldürmüş olamaz mı?

William: Hayır, şişko piskoposlar ve zengin rahipler Dolcinitlerin zevkine daha çok uyar. Aristo uzmanı olduğu söylenemez; ama evet haklısın, açık fikirli olmalıyız.

William ve Adso arasındaki aşağıdaki diyalog ise yine filmdeki göstergelerin önemine vurgu yapar (URL-1: dk. 31.17-32.30) :

William: Hum, zemin karla kaplı olduğu için çok şanslıyız. Kar, suçlunun istemeden imzasını bıraktığı bir tür parşömendir. Şimdi buradaki ayak izlerinden ne çıkarıyorsun?

Adso: Bunlar diğerlerinden iki kat daha derin efendim.

William: Aferin Adso. Yani varacağımız sonuç...

Adso: Adamın çok ağır olduğu...

William: Kesinlikle... Peki neden çok ağırdı?

Adso: Çünkü, çünkü çok şişmandı.

William: Ya da belki başka bir adamı taşıdığı için ağırdı. (Eğilip ayak izine bakarak) Bu kişinin imzasını hafızamıza kaydedelim.

Adso: Ama ayak izleri ters yöne, yani bu tarafa doğru gidiyor.

William: Ne kadar safsın Adso. Adamın cesedi çekerken geri geri yürümüş olmasını hesaba katmıyorsun. Bu yüzden izler ters yöne gidiyor. Yani öyle görünüyor... Şimdi bilgili Yunanlı tercüman ölümünün bilinmeyen yazarıyla nerede karşılaştı, hıı?

William ve Adso'nun kar üzerindeki ayak izleri ile ilgili yorumları göstergebilimsel bir çözümlemedir. Eco, romanının *Üçüncü Gün/Günbatımı* (s.277) bölümünde William'ın ağzından Oxford'daki büyük üstatlardan birinin sözleri olarak "*Ommes enim causae effectuum naturalium dantur per lineas, angulos et figuras. Aliter enim impossibile est scire propter quid in illis.*" cümlelerini aktarır. "*Çünkü bütün doğal sonuçların nedenleri, çizgiler, açılar ve biçimlerle kendini belli eder. Yoksa içlerinde tam olarak ne olduğunu bilmek olanaksızdır.*" manasına gelen bu cümleler bir kez daha Eco'nun imlere/işaretlere, izlere atfettiği değeri okura hatırlatacak niteliktedir. Filmten aktarılan yukarıdaki satırlarda da olayın yaşandığı çevreler dikkatle gözlemlenerek göstergebilimsel izler sürülür ve filmin

bundan sonraki kısmında William'ın Adso'ya yönelttiği “Şimdi bilgili Yunanlı tercüman ölümünün bilinmeyen yazarıyla nerede karşılaştı, hı?” sorusu iki sorgucuyu artık romanın iç mekânına yönelik göstergebilimsel okumalar/çözümlemeler yapmaya yönlendirecektir (URL-1: dk. 32.58-34.05) :

William: Aa, kardeş kütüphaneci, belki bize Tanrı katına çıkan iki talihsiz kardeşimizin çalışmalarını gösterebilirsiniz.

Kütüphaneci Malachia: Sıradışı bir şey istiyorsunuz.

William: Evet, ölümleri de oldukça sıradışıydı.

Kütüphaneci Malachia: Kardeş Adelmo'nun yeri burasıydı.

William: (Adelmo'nun çizdiği bir resmi mercekleri ile inceleyerek) Piskoposlara kutsal kitabı öğreten bir eşek, Papa tilki ve başrahip de bir maymun. Komik çizimler için ne büyük bir yetenek böyle.

Kütüphaneci Malachia ile William arasında geçen bu diyalog sırasında kütüphanede gezinen bir farenin görülmesi üzerine bir rahip korkup tedirgin olurken diğer rahipler gülüşürler. Bu sırada kütüphaneye gelen yaşlı Jorge, rahipleri “*Bir keşiş gülmez; sadece aptallar sesini yükselterek kahkaha atar.*” sözleri ile azarlayarak gülmemeleri konusunda uyarır (URL-1: dk. 34.07-34.18). Jorge ve William arasındaki şu diyalog ise, romanın olay örgüsünün odağını oluşturan meseleyi vurgulayan diyalogdur ve sorgucuları olayların çıkış noktasını kütüphanede aramaya yöneltecektir (URL-1: dk. 34.21-39.08) :

Jorge: ... İsa hiç gülmezdi.

William: Bundan emin olabilir miyiz?

Jorge: Kutsal kitapta güldüğünü yazan tek bir metin bile yok.

William: Kutsal kitapta gülmediğini yazan bir metin de yok. Hatta azizlerin bile inanç düşmanlarıyla alay etmek için komediyi kullandığı bilinir... Aristo [da] ikinci şiir kitabını komedinin gerçeğin aracı olmasına adanmıştır.

Jorge: Bu çalışmayı okudunuz mu?

William: Yoo, tabii ki hayır. Yüzyıllardır kayıptır.

Jorge: Hayır, kayıp değil. Hiç yazılmadı. Çünkü Tanrı, beyhude şeylerin övülmesinden hoşlanmaz.

William: Buna itiraz etmeliyim!

Jorge: Hayır, yeter! Bu manastıra matemın gölgesi düşmüş; siz kalkmış üzüntümüzü gereksiz alaylarla bozuyorsunuz.

William: Bağışlayın muhterem Jorge. Sözlerim gerçekten çok yersizdi...(Jorge öfkeli bir şekilde dönüp gider.) Yunan tercümanın masası hangisiydi?

Bir Yazıcı Rahip: Şu masa...

William: Gel Adso. (Yazıhaneden ayrılırlar.)

William: Evet Adso, bu ziyaretten ne çıkardın?

Adso: Orda gülmememiz gerektiğini...

William: Ama manastır yazıhanesinin raflarında ne kadar az kitap olduğunu fark ettin mi? Onca arzuhalcinin, kopyacının, çevirmenin, araştırmacının, düşünürün çalışması için gereken kitaplar nerede duruyor sence, hı? Bu manastır kütüphanesiyle ünlüdür. Sence kitaplar nerede?

Adso: Beni sınıyor musunuz efendim?

William: Nasıl yani?

Adso: Saygısızlık etmek istemem ama ne zaman bana bir soru sorsanız cevabımı biliyor gibisiniz! Kitapların nerede olduğunu biliyor musunuz?

William: Hayır, ama inancım üstüne bahse girerim ki o kulenin içinde havadan daha fazlası var.

Adso: Efendim, içeri girdiğimiz zaman kütüphanecinin kapattığı küçük kapıyı fark ettiniz mi?

William: Evet. Orası kütüphaneye çıkar... Aah!.. (O sırada yüzü kapalı bir rahip yukarıdan üzerlerine bir cisim düşürür ve Adso koşup onu yakalar. Bu, Salvatore'dir.)

Adso: Yakaladım. Bizi öldürmeye çalıştı.

Remicio: (William'ın dizlerine eğilerek) Lütfen efendim, başrahibe onun geçmişinden söz etmeyin. Bu manastırdaki ölümlerle onun hiçbir ilgisi yoktur. Yemin ederim.

William: Kardeş Remicio karşılığında biraz bilgi isterim.

Anlatıcı/Adso: Efendimin kâfir kamburla ilgili şüphelerimi neden hemen göz ardı ettiğini anlayamamıştım ve neden hemen buraya girmemiz gerekiyordu? Kütüphaneye girip kitaplara bakma arzusuna karşı koyamadığımı düşünmüştüm.

Yukarıdaki satırlarda, William'ın Aristo'nun ikinci şiir kitabından bahsetmesi üzerine Jorge'un William'a "*Bu çalışmayı okudunuz mu?*" diye sorması, William'ın bu eserin yüzyıllardır kayıp bir eser olduğunu söylemesi üzerine ise Jorge'nin öfkelenerek böyle bir kitabın hiç yazılmadığını ifade etmesi olay örgüsünün çözümleneceği bölümlerin ipucunu taşıyan bir sahnedir. Yine yukarıdaki diyalogdan anlaşılacağı üzere kütüphanesi ile ünlü bu manastırın yazıhanesinde çok az sayıda kitap bulunması da William'a kütüphane ile ilgili gizemli bir durumun mevcudiyetini hissettirir. Salvatore'nin geçmişte bir kâfir olduğunu, manastırdakilerin inancına mensup olmadığını öğrenen William'ın bu bilgiyi saklaması karşılığında ise kütüphaneye giden gizli yolun ilk kapısı Remicio tarafından William ve Adso'ya açılır. İkinci kapıya geldiklerinde kapının açılmadığını gören William kapının içerden sürgülü olduğunu düşünür. Bu durumda içeri nasıl gireceklerini soran Adso'ya "*Belli ki başka bir girişi olmalı. Bakalım ay yüzlü kütüphaneci bu sabah bizden ne saklamaya çalışıyormuş!*" der ve kütüphanecinin masasına oturarak masayı inceler. Üzeri küçük Yunanca harflerle yazılı bir kâğıt parçası dikkatini çeker. Kâğıdın kokusuna bakar ve kâğıdı masadaki mum ışığı üzerinde gezdirince kâğıtta gizli bir yazı tabakası ortaya çıkar. "*Aaa, evet, limonatayla yazılmış! Yay, Güneş, Merkür, Akrep... Bir yeri tarif etmek için kullanılmış bir tür Zodyak şifresi ama nereyi?*" cümlelerinde de William'ın göstergibilimsel öğeleri farkındalığı göze çarpar. William'ın ay yüzlü kütüphaneci olarak tasvir ettiği rahip de o sırada yazıhanededir ve gizlice William ve Adso'yu izlemektedir. Onların önemli bir ipucuna ulaşacağını fark ettiği için gürültü çıkararak William ve Adso'nun dikkatini dağıtır. William ve Adso gürültünün nedenini anlamak için masadan kalktığında ay yüzlü kütüphaneci masadaki kitabı üzerindeki mercekle birlikte alarak oradan kaçar. (URL-1: dk. 40.23-42.28)

William'ın Adso'ya söylediği "*Kambur beni kütüphanecinin yardımcısı kardeş Berengar'ın bütün bilinmezliğin anahtarı olduğuna ikna etti.*" (URL-1: dk. 51.50-51.55) cümlesi William'ın dikkatli gözlemleri ile ulaştığı bir çıkarımın daha göstergesidir. Kitapla birlikte büyüteçli merceği çalanın Berengar olduğu düşüncesindedir. William bu çıkarımdan hareketle Berengar'ın peşine düşer. Kütüphaneci Malachia'ye Berengar'ın kütüphanede olabilme ihtimalini sorduğunda "*Hayır!*" yanıtını alır ve kütüphaneyi çok merak ettiği için görmek istediğini söyleyince yine "*Hayır!*" yanıtını alır. Nedenini sorduğunda ise "*Başrahibin kesin kuralı bu. Ben ve yardımcım hariç manastırın kütüphanesine kimsenin girmesine izin verilmez.*" (URL-1: dk. 55.40-57.02) cevabı ile karşılaşır. Manastıra misafir gelen bazı rahipler William'la manastırdaki olaylar üzerine konuşurken "*Başrahip ve meslektaşları şeytanın bu duvarlar arasında çalıştığına emin.*" dediklerinde William "*Şeytana dair gördüğüm tek kanıt, herkesin onu bir şeyler yaparken görme arzusu.*" yanıtını verir. Sorgulaması gereken bir tek kişi kaldığını ve sonrasında bütün meselenin çözüleceğini ifade eden William'a ona güvendiklerini söylerler. Bu konuşmalar sırasında Şifacı Severinus manastırdaki üçüncü ölüm vakasının haberini getirir. Su küvetinin içinde ölü bulunan bu kişi William'ın ay yüzlü kütüphaneci olarak tasvir ettiği Berengar'dır. (URL-1: dk. 58.28-59.42) Mercekle Berengar'da bulunmuştur fakat Yunanca kitabı sorduğunda bulunamadığı yanıtını alır. Filmin bu saniyelerinde Berengar'ın ayakbağının altına bakan

William yine göstergebilimsel bir çözümlemeye bulunur. Filmin bu sahnesi izleyiciyi, filmin 31.20'nci dakikasında William'ın Adso'ya "*Zemin karla kaplı olduğu için çok şanslıyız. Kar, suçlunun istemeden imzasını bıraktığı bir tür parşömendir. Şimdi buradaki ayak izlerinden ne çıkarıyorsun?.. Bu kişinin imzasını hafızamıza kaydedelim.*" sözlerini söylediği sahne ile yan yana getirir. Bu izler, William'ın Adso ile birlikte filmin 31.32'inci dakikasında kar üzerinde inceledikleri ayakkabı izleri ile aynıdır. William'ın filmin 1.00.03'üncü dakikasında Adso'dan istediği ayakkabının altındaki şekillere bakarak ayakkabıyı imalı biçimde sallayıp "*Haklıydım!*" demesi filmin 31.20'nci dakikasında yaptıkları göstergebilimsel tahmine bir vurgudur. Okura yine Eco'nun romanında yer verdiği "*Çünkü bütün doğal sonuçların nedenleri, çizgiler, açılar ve biçimlerle kendini belli eder. Yoksa içlerinde tam olarak ne olduğunu bilmek olanaksızdır.*" (s.277) cümlelerini hatırlatır. William'ın "*Haklıydım!*" demesi üzerine "*Yeni Ahit'in son kitabı da öyle!*" (URL-1: dk. 1.00.16) diyen Adso da kendisinin bir ayın sırasında ustası William'a yaptığı göstergebilimsel bir okumaya (URL-1: dk. 57.20-57.35) dikkat çeker. Adso'nun yürüttüğü bu göstergebilimsel hipotezin de filmin 59.35'inci dakikasında Berengar'ın su içinde ölü bulunması ile kendini gerçekleştirdiği görülür.

Adso: Belki başına bir şey gelmiştir. Belki de onu suda buluruz.

William: Ne?

Adso: Üçüncü boru sesi efendim. Ubertino'nun dediği gibi... Yeni Ahit'in son kitabı.

William: Peşinde olduğumuz kitap o değil!

William'ın Berengar'ın kadavrası üzerinde yaptığı incelemeler sırasındaki dikkati de ilgi çekicidir. Küvetin içindeki ıhlamur yapraklarını sorgulaması, ölünün sol elindeki ve dilindeki mürekkep lekesine dikkat etmesi, manastırda başka solak olup olmadığını sorması; Venantius'un ölmeden önce okuduğu bir kitaptan aldığı rastgele notları ihtiva eden küçük bir not kâğıdı üzerindeki yazı karakteri değişimlerini sorgulaması (URL-1: dk. 1.00.36-1.01.33) William'ın göstergeleri okuma çabasının birer kanıtıdır. Kâğıdı Adso'dan istediği muma yaklaştırarak kâğıtta ortaya çıkan gizli yazı karakterlerini başrahibe gösterirken bunu yazanın hiç şüphesiz solak olduğu ve manastırdaki tek solak kişinin ise kütüphaneci yardımcısı Berengar olduğu düşüncesini ortaya koyması ve Berengar'ın acaba ne tür bir gizli bilgiye vakıf olduğunu sorgulaması (URL-1: dk. 1.02.20-1.02.44) yine okumaya çalıştığı göstergelere işaret eder. William'ın başrahibe "*Kitaplar, yasak kitaplar, ruhani açıdan tehlikeli kitaplar.*" (URL-1: dk. 1.02.48-1.02.53) yanıtını verdiği an ise sorguladığı rahip ölümünün nedeninin zihninde netleştiği andır ve manastırda o ana kadar geçirdiği sorgulama süreci içinde yan yana getirdiği göstergelerden hareketle ulaştığı sonucu şu cümleler ile açıklar (URL-1: dk. 1.02.54-1.04.46) :

William: Buradaki herkes kütüphaneci yardımcısının yakışıklı gençlere olan tutkusunu biliyordu. Yakışıklı Adelmo öyle yasak bir kitabı okumak istediği zaman Berengar Adelmo'ya kitabın bulunduğu yerin anahtarını, bu parşömene şifreli olarak yazdı ve doğal olmayan ilişkisi karşılığında ona verdi. Adelmo kabul etti ve Berengar'ın şehvetinin dinmesine yardımcı oldu. Ama daha sonra pişmanlık duyduğundan mezarlıkta ağlayarak ve çaresizce dolaşırken Yunan tercümanla karşılaştı.

Başrahip: Bunu nerden biliyorsunuz?

William: Bir tanık vardı. Şu kambur. Adelmo'nun bu parşömene Venantius'a verdiğini, sonra koşarak küçük kuleye gittiğini ve kendini pencereden aşağı attığını gördü. Benim geldiğim gece Berengar günahkâr tenini cezalandırırken parşömendeki şifreli bilgileri takip eden Venantius yasak kütüphaneye girdi ve kitabı buldu. Kitabı yazıhanedeki masasına götürdü ve okumaya başladı. Bir kenara birkaç gizemli kelimeyi not ederken parmağında kara bir lekeyle öldü. Kütüphaneci yardımcısı cesedi buldu ve şüphelerin ona yönelmesinden korkarak sürükleyerek domuz ağlarına götürdü. Ama ardında imzasını bırakmıştı. [Kardaki ayak izini kastetmektedir.] Kitap tercümanın masasında kaldı. Berengar dün gece oraya döndü ve kitabı okudu. Kısa süre sonra ağrılarını dayanamayarak ıhlamur yapraklarıyla banyo yapmak istedi ve boğuldu. Onun da parmağında kara bir leke vardı. Üçü de

öldüren ya da insanların onun uğruna birilerini öldürdüğü bir kitap yüzünden öldü. Bu yüzden kütüphaneye giriş izni istiyorum.

William'ın bu açıklamalarından sonra artık ona daha fazla araştırma yapmamasını öneren başrahip, Papa vekilleri ile birlikte şeytani meseleler konusunda çok usta olduğunu ve William'ın onu çok iyi tanıdığını ifade ettiği birinin bu soruşturmaya görevlendirileceğini söyler. Bu kişi engizisyondan Bernardo Gui'dir (URL-1: dk. 1.05.16-1.05.59). Bernardo Gui'nin manastırdaki soruşturmaya görevlendirilecek olması William'ın dostu olan rahipleri tedirgin eder. İçlerinden biri ise onu daha önce Bernardo ile karşı karşıya getirenin "inatçı aydın gururu" olduğunu söylerken, bazı arkadaşları ise onun doğruyu söylediğine ve haklı olduğuna inandıkları halde onun için endişelendikleri için bu gereksiz araştırmalardan vazgeçmesini ister. Kaderi iki kere zorlamaması gerektiğini söyleyen bir arkadaşı ise bu kez yine Bernardo ile takışırsa onu imparatorun bile kurtaramayacağını vurgular. (URL-1: dk. 1.06.25-1.07.10) Manastıra Bernardo görevlendirileceği için gizlendiği bu manastırdan William ve Adso tarafından yolcu edilen Ubertino'nun manastırdan ayrılırken Adso'ya söylediği şu sözler de dikkat çekicidir (URL-1: dk. 1.09.16-1.10.10) :

Ubertino de Casale: Hoşça kal evladım. Efendin sana kötü örnek olmasın. Çok düşünüyor. Yüreğinin kehanetsel kapasitesine güveneceği halde her zaman aklından geçenlere göre hareket ediyor. Aklını fazla kullanmamaya çalış. Tıpkı yüce İsa'nın kurtları gibi... Kitaplarını da kaldırıp at!.. Unutmayın; son kehanetten korkun dostlarım! Gökten ölüm yağacak. Sonra binlerce akrep gelecek.

Arkadaşlarının iyi niyetli tavsiyeleri ve başrahibin tehditkâr uyarısına karşın William ölümünün nedenini araştırmaktan vazgeçmez. Kütüphaneye giden gizli geçit labirentini çözmeye çalışır. Yine bir akşam Adso ile birlikte araştırmaya koyulur. Adso'ya, gittikleri yerin duvarındaki üç kafatası rölyefinden hangisinin onu daha çok korkuttuğunu sorar. Daha çok korku uyandırdığı konusunda hemfikir oldukları kafatasının göz çukurlarına basan William'ın bu göstergebilimsel okuması onlara gizli geçidin ilk kapısını açar (URL-1: dk. 1.10.21-1.11.08).

Kulenin zemin kat tüneline gördüğü bir fareden korkan Adso'nun tepkisi ile kaçan fare, William'ın zihninde yine bir göstergebilimsel okumaya yol açar. Farelerin parşömeni âlimlerden daha çok sevdiğini söyleyen William, Adso'ya onu takip etmeleri fikrini önerir. Bu yönde ilerleyerek sonunda kütüphaneye ulaşırlar. (URL-1: dk. 1.12.30-1.13.00) "Adso, Hristiyan âleminin en büyük kütüphanelerinden birinde olduğumuzun farkında mısın?" diyerek bir mutluluk nidası atan William, Adso'nun "Aradığımız kitabı bulabilecek miyiz?" sorusuna "Zamanla!" yanıtını verir ve kütüphanenin büyüklüğüne vurgu yaparak bir başyapıtın sayfalarına dokunduktan sonra "Kimsenin bu kitaplara başvurması yasaklanmamalı!" der. Bunun üzerine Adso'nun "Belki de efendim, çok değerli oldukları için yasaklanmışlardır." fikrini öne sürmesiyle "Hayır, ondan değil Adso. Genellikle bu kitaplarda bizimkilerden farklı bilgiler ve Tanrı'nın yanılmazlığından şüphe etmemize neden olabilecek fikirler olduğu içindir... ve şüphe Adso, inancın düşmanıdır." yanıtını verir. Adso kütüphanede William'ı kaybettiğinde William ona seslenerek "Evet Adso. Anlaşılan bir labirentteyiz." der ve Adso'nun "Nasıl çıkacağız?" sorusuna "Biraz zor olacak... Ama çıkarız. İşte Adso, labirentin cazibesi de budur." (URL-1: dk. 1.13.37-1.17.32) yanıtını verir.

Kütüphanede tuzak bir kapı ve ayna ile karşılaşınca aradıkları kitaba çok yaklaşmış olabileceklerini düşünen William yanında getirdiği bir notu çıkararak "Çevirmenin buradaki talimatlarını doğru deşifre ettiysem... Kopyasını çıkarmadan önce parşömenimizi başrahibe verecek kadar aptal olduğumu düşünmemişsiniz değil mi!" der. Bu nottan okuduğu bir cümleyi Adso'dan çevirmesini ister. Adso cümleyi "Putun üzerindeki elle dördüncünün birinci ve yedincisine bas..." şeklinde çevirince William tarafından takdir edilir. Adso "Hangi put?" diye sorduğunda "İşte oğlum, onu bulmaya geldik."

der ve Adso bu kez “*ve hangi dördüncünün birinci ve yedincisi?*” sorusunu sorunca William Adso’ya “*Adso her şeyin cevabını bilseydim Paris’te ilahiyat öğretiyor olurdum.*” (URL-1: dk. 1.19.08-1.20.46) yanıtını verir. Diyalogdan da anlaşılacağı üzere burada William ve Adso metin üzerindeki şifreli göstergeleri çözmeye çalışır.

Beni manastırdaki şeytanın varlığını bulmak için davet ettiniz, onu buldum diyen engizisyon görevlisi Bernardo, Adso’nun sevdiği kızı büyücülük, Salvatore’yi de şeytana tapmakla suçlayarak cezalandırmak üzere esir aldırır. Berengar’ın kaçırıp sakladığı Yunanca kitabı dispanserdeki kavanozların birinin arkasında bulunduğu haberini William’a veren Şifacı Severinus ise kısa bir süre sonra ölü bulunur. Kilerci Remigio de Varagine, Severinus’u öldürmekle suçlanır. Filmin 1.46.58’inci dakikasındaki bir iç monologla “O kitabı bulursam ve Bernardo Gui’nin yanlış olduğunu ispatlarsam her şey hallolacaktı.” diyen Adso suçlananları cezalandırmak üzere dikilen direkleri görünce “Ama Deccal bir kere daha galip geldi ve hiçbir şey onu engelleyemiyordu.” der. Jorge kilisede topladığı rahiplere “*Bu gece odun yığınları yakıldığında alevler hepimizin yüreğini arındırsın. Hepimiz bu manastırın her zaman inandığı ve inanması gereken fikre yönelelim. Bilginin korunmasına... Korunması diyorum, araştırılması demiyorum. Çünkü bilginin tarihinde hiçbir ilerleme yoktur. Sadece devam eden ve de beyhude bir yinelemedir, o kadar. Yüce Tanrı’ya şükürler olsun Deccal’in kanlı gözleri ve de çatlak toynakları bir kez daha kutsal duvarlarımızdan uzaklaştırıldı ve manastırımız tekrar huzura kavuştu.*” sözlerini söylerken Malachia oturduğu yerden yere yuvarlanarak ölür. (URL-1: dk. 1.47.50-1.48.45) Onun da dili ve parmağı siyahtır. Bu ölüm vakasının hemen ardından William Adso’yu çağırarak kütüphaneye gider. Kütüphaneye giden kapalı bir kapının açılması için Adso William’a kapının üzerindeki yazıdaki Q ve R harflerine basmasını söyler (URL-1: dk.1.51.08) ve kapı açılır. Adso’nun bu başarısı artık onun da ustası William gibi göstergeleri okuma kabiliyeti edinmeye başladığına işarettir. Bu kapıdan girdiklerinde Jorge’yi orada onları beklerken görürler (URL-1: dk. 1.51.50-1.57.20) :

William: İyi akşamlar muhterem Jorge.

Jorge: Ben de son birkaç gündür senin gelmeni bekliyordum William.

William: Bizden önce ulaşabilmek için bu odaya uçtunuz herhalde.

Jorge: Bu manastıra geldiğinden beri pek çok şey keşfetmiş olabilirsin ama labirentin kestirme yolları bunların arasında değil. Evet söyleyin, benden ne istiyorsunuz?

William: Bunca zamandır ulaşamadığımız Yunanca kitabı görmek istiyorum. Hani yazılmadığını söylediğiniz kitabı!.. Kahkaha kadar nefret ettiğiniz komediye adanmış olan kitabı... Çok büyük bir ihtimalle Aristo’nun ikinci şiirler kitabının kalan tek kopyasını görmek istiyorum.

Jorge: Aaah William! Bana sorarsan muhteşem bir kütüphaneci olurdun. Al! Bunu fazlasıyla hak ettin. Oku, sırlarını öğren.

(William Jorge’nin uzattığı kitaba dokunmadan önce eldiven takar.)

Jorge: Sen kazandın!

William: Şimdi basit insanlar noksanlıklarından zevk alır ifadesini kullanarak komedinin zevkimizi nasıl canlandırdığını tartışalım, hı!

Jorge: Devam et William, kesme, oku!

Adso: Efendim, lütfen, acele etmeliyiz!

Jorge: Eğer ışık çok az geliyorsa çocuğa ver. Eminim o okuyabilir.

William: Sadık öğrencimin sizin zehirli sayfalarınızı çevirmesini hiçbir zaman istemem. En azından şu anda benim taktığım gibi eldiven takmadan olmaz.

(Jorge kitabı inceleyen William’ın önünden çekip alarak kaçar. William ve Adso onu takip eder.)

William: Muhterem kardeşim, komediden bahsedene pek çok kitap var. Neden bu sizi bu kadar çok korkutuyor?

Jorge: (Saklandığı yerden) Çünkü bunu Aristo yazmış.

William: Adso, bu taraftan...

William: Kahkaha sizi neden bu kadar çok korkutuyor?

Jorge: Kahkaha korkuyu öldürür ve korku olmazsa inanç da olmaz. Çünkü şeytan korkusu olmadan Tanrı'ya ihtiyaç kalmaz.

William: Ama o kitabı yok ederek kahkahayı yok edemezsiniz ki!

Jorge: Hayır, emin olmak için... Kahkaha sıradan insanların yaratısı olarak kalacaktır ama ya bu kitap yüzünden eğitilmiş insanlar her şeye gülmenin normal olduğuna inanırsa!.. Tanrı'ya gülebiliyor muyuz? Bütün dünya karmaşaya gömülür. İşte bu yüzden söylenmemesi gerekenleri içimdeki mezara gömüyorum. (Kitap yapraklarını koparıp ağzına atarak çiğner.)

Adso'nun elindeki muma vurarak düşüren Jorge, kütüphanenin yanması ile tüm manastıra sirayet edecek yangına sebep olur. (URL-1: dk. 1.57.24) Dışarda kurulan direklere bağlanan Kilerci Remigio, Salvatore ve büyücü cadı olarak nitelenen kızın yakılacağı sırada, oraya toplanan yoksul civar halkı engizisyon görevlisi Bernardo'ya yerden aldığı taşları kaldırarak atmak isteyince, Bernardo "*Kiliseye el kaldırmaya nasıl cesaret edersiniz!*" der. Kendisine kaldırılan eli kiliseye kaldırılmış olarak atfeder ve oradan uzaklaşırken "*Koruyun beni bu kâfirlere!*" diye bağırır. Olay yerinden atlı araba ile kaçmaya çalışan Bernardo'nun peşinden koşarak "*Hayır gitmeyeceksin! Bütün bunlar senin suçun. Efendim gerçek katili buldum!*" diyen Adso Bernardo'yu bırakmamaya çalışsa da Bernardo kaçmayı başarır. Fakat manastır çıkışında yolunu kesen yoksul halk, Bernardo'nun atlı arabasını durdurarak uçurumdan aşağı yuvarlar ve Bernardo uçurumdan düşerek ölür. Kütüphanede yanan kitaplara üzülen William kurtarabildiği kadar kitapla yangından kurtulmayı başarır. Ustası ile birlikte manastırdan ayrılmak üzere iken kilerci Remigio, Salvatore ve yoksul kızın yakılmak üzere bağlandığı direklere bakan Adso, kızın bağlandığı direkte ateş olmadığını görür. Sadece kilerci Remigio ve Salvatore'nin bağlandığı direkler yanmaktadır. Adso ve ustasının katırlarla ilerlediği yolda kız Adso'yu beklemektedir. Adso, ya ustası ile yola devam edecek ya da kızın yanında kalacaktır. Kızı orada bırakarak ustası ile yola devam eden Adso'nun şu cümleleri ile film sona erer (URL-1: dk. 2.06.51-2.08.06) :

"Kararımdan hiç pişmanlık duymadım. Çünkü efendimden; akıllı, iyi ve dürüst biri olmayı öğrendim. Onunla en son ayrılırken bana merceklelerini verdi. Hâlâ gençsin ama dedi, bir gün bunlara ihtiyacın olacak. Ki şu anda bu satırları yazarken burnumun üstünde duruyorlar. Sonra bir baba gibi bana sıkıca sarıldı ve beni yolcu etti. Onu bir daha görmedim. Ona ne olduğunu bilmiyorum ama ruhunu koruması ve aklımdan gelen gururunun onu sürüklediği küçük kibirleri bağışlaması için her zaman Tanrı'ya dua ediyorum. Yine de artık yaşlandığıma göre itiraf edebilirim. Geçmişle ilgili gözümün önüne gelen bütün yüzler arasında en açık ve net gördüğüm, bunca yıldır hayalini kurmaktan hiç vazgeçmediğim o kızın yüzüydü. Hayatımdaki tek dünyevi aşk oydu. Ama adını hiçbir zaman bilmedim ve öğrenemedim."

Sanatın öbür dallarından ve özellikle edebiyattan farklı olarak sinema dilinin sembolik bir dil olmadığı savını öne süren Hakan Savaş, bu savını Godard'ın "*Sinemada kimse gökyüzünün mavi mi yoksa gri mi olduğunu söylemek zorunda değildir. Yalnızca o, oradadır... Yaşam ile yaratımı birbirinden ayırdığım duygusuna hiç kapılmadım. Öte taraftan, Gustave Flaubert gibi birisi için gökyüzünün mavi mi, gri mi ya da mavi-gri olarak mı betimleneceği büyük bir sorundur. Eğer gökyüzü mavi ise onu mavi olarak filme çekerim.*" sözleri ile destekler. (2015, s.34) Savaş'ın burada öne sürdüğü sav tartışılabilir bir sav olmakla birlikte Yusuf Eradam'ın aşağıdaki tespitleri açılacak bu tartışma mecrasına bir kanıt olarak gösterilebilir:

"Edebî yapıtlardan yapılan filmler hemen her zaman eleştirilir: *Romanın aynısı değil, oyunda öyle bir sahne yok, öykünün bütün tadı gitmiş* benzeri eleştiriler yerli yersiz sohbetlerimizi süsler. Bilinmesi gereken her iki sanat dalının da 'görme biçimlerinin' farklı olduğudur. Yazar, hangi ölçü ve ölçütlere göre 'başarılı' addedilebiliyorsa, senarist ve yönetmen de kendi sanat alanının araç

gereçlerini kullanarak ve filmi yapma niyetlerine göre değişiklik ya da ‘tahrifat’ yapacaklardır; gişe kaygısı, romanın çok uzun olması ya da görselliğinin az olması gibi nedenler sıralanabilir bu ‘farklılık’ konusunda. Özellikle psikolojik romanlarda ya da içinde çok az ya da çok fazla ‘olay’ vuku bulan yapıtların filme çekilmesi zordur. Savaş ve Barış’ı filme çekmeye çalışanların düş kırıklığı içinde ‘Bitmiyor, bitmiyor!’ diyerek yarıda bırakmaları bu yüzdendir.” (2013, s.86)

Öne sürülen bu farklı görüşlerin iki kutbu da göz önünde bulundurularak Annaud filmi irdelenecek olursa; Annaud’un, *Gülün Adı* filmi, Eco’nun *Gülün Adı* romanının özüne sadık kalarak beyaz perdeye uyarladığı ve film içinde yer alan göstergebilim tekniğiyle ilgili sembolik anlatımların, romanın içeriğinde var olduğu biçimde filme aktarıldığı söylenebilir. Tüm bu tespitler bağlamında, yönetmen Annaud’un, uzun soluklu karmaşık ve gizemli olaylarla örülü bir Eco romanını, romanın özüne sadık bir tavırla filme uyarlamayı başararak, bir zorluğun üstesinden gelmeyi başardığı da vurgulanabilir.

Sonuç

Eco, çok yönlü bir entelektüeldir. Edebiyatla birlikte resim, heykel, mimari, sinema, tiyatro gibi pek çok sanat alanında faydalanılan göstergebilim tekniğinin temellerini atan öncü bir bilim ve sanat insanıdır. Bir iletişim kuramcısı, kurmaca yazarı ve semiyotik/göstergebilim uzmanı olan Eco’nun kaleme aldığı eserler de çok yönlü, uzun soluklu, alımlama estetiği gerektiren bir yapıya ve derinliğe sahiptir. Öyle ki *Gülün Adı* adlı romanı için çok zorlayıcı ve usanç verici diyen yayınevi arkadaşları, romanın ilk yüz sayfasını romandan çıkarmasını öğütler. Fakat Eco bunu kabul etmeyerek “*ilk yüz sayfanın kitabın kefareti ve başlangıcı olduğunu, ilk yüz sayfayı okumayanların kitabın bütünü okumayı da hiçbir zaman başaramayacağını*” söyler.

Eco’nun tarihi ve felsefi bir perspektiften bakarak polisiye nitelikte kurguladığı *Gülün Adı* adlı uzun soluklu romanına sentezlediği ve yönetmen Jean-Jacques Annaud’un başarılı bir film uyarlaması ile beyaz perdeye aktardığı göstergebilim tekniğinin, iki farklı sanat türü üzerinde mukayeseli olarak ele alınıp analiz edilmesi mühim bir zihinsel çaba gerektirirken; bu zihinsel çaba sırasında okur zihninde oluşacak farkındalıklar da göstergebilim tekniğinin önemini vurgulama bağlamında büyük önem taşır. Roman kişileri William ve Adso’nun romandaki vakaları çözümlmek için başvurduğu imge, iz, sembol/işaret/im/simge, kod, şifre çözümlmeleri, yazarın romanında ön plana çıkarmaya çalıştığı göstergebilim tekniğinin bir yansımasıdır. Zihinsel aktiviteyi artıran göstergebilimsel kurgu tekniğine Türk yazını bağlamında bakıldığında ise Elif Şafak’ın *Aşk* (2009), Ahmet Ümit’in *Sis ve Gece* (2012), Zülfü Livaneli’nin *Kardeşimin Hikâyesi* (2013), İskender Pala’nın *Babil’de Ölüm İstanbul’da Aşk* (2013) gibi eserleri örnek gösterilebilir. Bu eserlerde de olaylar, eser içine yerleştirilen göstergebilimsel kodların okura alımlatılması sureti ile çözüme ulaştırılır.

Göstergebilimsel öğelerle örülü *Gülün Adı* adlı yapıt ve yapıtın 1986 sinema uyarlaması üzerinde durulan bu çalışmada, Eco’nun matbu bilgiye atfettiği öneme karşın “*Şimdiki zamanı yalnızca televizyon ekranı aracılığıyla biliyorum, oysa Ortaçağ’ın doğrudan bilgisine sahibim.*” cümleleri ile şimdiki zamana ışık tuttuğunu ifade ettiği medya kaynaklarını da önemsendiği söylenebilir. Yine Eco’nun “*Kültür, Napolyon’un ne zaman öldüğünü bilmek değildir. Kültür bu bilgiyi iki dakikada nasıl bulacağını bilmektir. Günümüzde bu türden bilgileri internette zaman kaybetmeden bulabiliyorum. Ama internette gerçek anlamda bilgi sahibi olmuyorsunuz.*” ifadeleri de onun dijital medya kaynaklarına atfettiği önem yanında, donanımlı ve verimli bilgiye ulaşmanın en sağlam kaynağının kitaplar olduğunu gösterir. Özüne sadık kalınarak ekrana aktarılan yapıtlar da tarih-kültür-sanat taşıyıcılığı vasfını üstlenme bağlamında büyük önem taşır; lakin Eco, yaptığı medya çalışmalarına karşın, yaşamı boyunca bir kitap ve kütüphane aşığı olarak hatırlanacaktır. Eco’nun yaşamı kitaplara

vakfedilmiş bir yaşamdır; ardında bıraktığı 50 binden fazla kitaptan müteşekkil kütüphanesi ve çok yönlü yazar kişiliğinin mahsulü olan yazılı eserleri bunun en güçlü kanıtıdır.

Kaynakça

- Aytaç, Gürsel (2017). *Edebiyat Eleştirisine Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Aytaç, Gürsel (2005). *Edebiyat ve Medya*. Ankara: Hece Yayınları.
- Besant, Walter, James, Henry (2018). *Kurgu Sanatı*. Çev. Toprak Deniz Odabaşı. İstanbul: Laputa Kitap.
- Bingöl, Ulaş (2019). *Modernizmden Postmodernizme Eleştiri Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Booth, Wayne Clayton (2021). *Kurmacanın Retoriği*. Çev. Bülent O. Doğan. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bourse, Michel, Yücel, Halime (2012). *İletişim Bilimlerinin Serüveni*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Demir, Sedat (2009). *Göstergebilim, Umberto Eco ve Yapıtları Bağlamında Göstergebilime Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İletişim Fakültesi Gazetecilik Anabilim Dalı: İstanbul.
- Eco, Umberto (2004). *Gülün Adı*. Çev. Şadan Karadeniz. İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, Umberto (2017). *Günlük Yaşamdan Sanata*, Çev. Kemal Atakay. İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, Umberto (2019). *Yorum ve Aşırı Yorum*. Çev. Kemal Atakay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eco, Umberto (2020a). *Beş Ahlak Yazısı*. Çev. Kemal Atakay. İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, Umberto (2020b). *Felsefe Tarihi*. Çev. Leyla Tonguç Basmacı. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Eco, Umberto (2020c). *Ortaçağ'ı Düşlemek*. Çev. Şadan Karadeniz. İstanbul: Can Yayınları.
- Emre, İsmet (2014). *Edebiyat Bilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eradam, Yusuf (2013). "Dünya Edebiyatı ve Türkiye Sineması'nda Yalnız Çelebi Arketipi ve Yeraltı". *Ve Sinema*. Drl. Gül Yaşartürk. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Erkman, Fatma (1987). *Göstergebilime Giriş*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Erkman, Fatma-Akerson (2019). *Edebiyat ve Kuramlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Eroğlu, Özkan (2020). *Kandinsky: Sanatta Tinsellik Üzerine*. İstanbul: Tekhne Yayınları.
- Livaneli, Zülfü (2013). *Kardeşimin Hikâyesi*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Önal, Mehmet (2011). "Edebiyat, İletişim ve Sinema". *Edebiyat ve Sinema*. Haz. Fatih Sakallı. İstanbul: Hat Yayınevi.
- Pala, İskender (2013). *Babil'de Ölüm İstanbul'da Aşk*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Parlatır, İsmail, Gözaydın, Nevzat, Zülfikar, Hamza, Aksu, Tezcan, Türkmen, Seyfullah, Yılmaz, Yaşar (1998). *Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Rifat, Mehmet (1990). *Dilbilim ve Göstergebilimin Çağdaş Kuramları*. İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Rifat, Mehmet (2018). *Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Rifat, Mehmet (2020). *xx. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları-1: tarihçe ve eleştirel düşünceler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Savaş, Hakan (2015). "Sinema İnsanı Anlatır". *Sinema Neyi Anlatır*. Drl. Ayşen Oluk Ersümer. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- Şafak, Elif (2009). *Aşk*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Ümit, Ahmet (2012). *Sis ve Gece*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Wharton, Edith (2021). *Kurgu Sanatı*. Çev. Ayşe Işın Kirenci. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

Wood, James (2013). *Kurmaca Nasıl İşler?*. Çev. Ekin Bodur. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Elektronik Kaynakça:

URL-1: Annaud, Jean-Jacques (1986). *Gülün Adı*, <https://www.alt yazilifilmizle.tv/gulun-adi-the-name-of-the-rose-izle.html>. Erişim tarihi: 28.05.2021.

URL-2: Austin, Henry (2016). “*Umberto Eco: Italian Prime Minister Matteo Renzi Leads Tributes After Author Dies Aged 84*”, Independent, <https://www.independent.co.uk/news/people/umberto-eco-italian-prime-minister-matteo-renzi-leads-tributes-after-author-dies-aged-84-a6886786.html>. Erişim tarihi: 25.05.2021.

URL-3: Çakır, Esmâ (2016). “*Umberto Eco’dan acayip vasiyet*”, <https://www.ekonomigazetede.com/umberto-ecodan-acayip-vasiyet/>. Erişim tarihi: 04.09.2022.

URL-4: Moss, Stephen (2011). “*Umberto Eco: İnsanlar basit şeylerden bıktı. Meydan okumak istiyorlar.*”, <https://www.theguardian.com/books/2011/nov/27/umberto-eco-people-tired-simple-things>. Erişim tarihi: 26.07.2021.

URL-5: Sabah (2014). “*Bir Okur ve Kütüphane Sahibi Olarak Umberto Eco*”, <https://www.sabah.com.tr/kitap/2014/02/17/bir-okur-ve-kutuphane-sahibi-olarak-umberto-eco>. Erişim tarihi: 26.07.2021.

25. Cemil Meriç ve Oksidentalizm¹

Ahmet KAYA²

APA: Kaya, A. (2024). Cemil Meriç ve Oksidentalizm. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 435-455. DOI: 10.29000/rumelide.1439658.

Öz

Hüseyin Cemil Meriç, felsefe, sosyoloji, tarih konuları dâhil sosyal bilimlerin birçok alanında araştırmalar yapmış, yazılar kaleme almış bir düşünce adamı ise de 13 eseri, çevirileri, dile ve edebiyata dair deneme yazılarıyla Türk edebiyatının önemli şahsiyetlerindedir. Oksidentalizm, oryantalist değerlendirmelere, özellikle İslam dünyası ve nispeten diğer Asya ülkelerinden Hristiyan Avrupa'ya karşı yapılan sistematik, bilimsel yorumlamaların ve tespitlerin tümü için kullanılmaya başlanmış yeni bir terimdir. Batılılaşma, en çok çağdaşlık, modernizm kavramları ile teknoloji ve bilim olguları üzerinden tartışılmıştır. Osmanlı devleti kurulduğu günden itibaren (Yavuz Sultan Selim Dönemi istisna) genellikle coğrafyasının batısına doğru ilerleyip gelişmiştir. Viyana seferinden arzulanan netice elde edilemeyince psikolojik üstünlük Avrupa devletlerine geçmiş, Osmanlı'nın görkemli gücü zamanla zayıflamaya başlamıştır. Bu durum zamanla Askeri ve teknolojik üstünlüğe, akabinde kültürel üstünlüğe dönüşmüştür. Osmanlı aydınları gerilemeyi durdurmak için kendilerince çözümler ve önerilerde bulunmuşlardır. Batılılaşma, çağdaşlaşma ve modernleşme ile aynı şey olarak algılanmıştır. Batılılaşma ve çağdaşlaşma ile ilgili her bir uygulama gerçekleştiği andan itibaren dönemin aydınlarınca tartışılmış ve oldukça etki yaratmıştır. Yaklaşık 200 yıl boyunca hemen hemen her aydın lehte veya aleyhte değerlendirmelerde bulunmuştur. Üzerine düşünülmüş, popüler mevzulardan biri hâline gelmiştir. Bu çalışmada oksidentalizmin en önemli kavramları olan Batı, Batılılaşma, çağdaşlaşma, Doğu ve Batının karşılaştırılması ve aydınların tutumunu odağına alarak Cemil Meriç'in özgün düşünceleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Cemil Meriç, Oryantalizm, Oksidentalizm, Çağdaşlaşma, deneme

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %27

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439658

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Harran University, Department of Turkish Language and Literature (Şanlıurfa, Türkiye), ahmet.kaya@harran.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7946-1015, **ROR ID:** https://ror.org/057qfs197, **ISNI:** 0000 0004 0595 7821, **Crossreff Funder ID:** 501100007071

Cemil Meriç and Occidentalism³

Abstract

Although Hüseyin Cemil Meriç is a thinker who has done research and written articles in many fields of social sciences, including philosophy, sociology and history, he is one of the important figures of Turkish literature with his 12 works, translations, and essays on language and literature. Occidentalism is a new term that has come to be used for all systematic, scholarly interpretations against "orientalist" assessments, particularly the Islamic world and relatively Chinese (Christian) Europe. Westernization has been discussed mostly over the concepts of modernity, modernism, and technology and science. Since the day it was founded (with the exception of the Yavuz Sultan Selim Period), the Ottoman state generally advanced towards the west of its geography. When the desired result could not be obtained from the Vienna campaign, the psychological superiority passed to the European states, and its magnificent power began to weaken over time. Over time, this situation turned into military and technological superiority, and then cultural superiority. Ottoman intellectuals made their own analyzes and suggestions to stop the decline. They perceived westernization as the same thing as modernization. Every application related to westernization and modernization has been discussed by the intellectuals of the period from the moment it took place and has had quite an impact. For nearly 200 years, almost every intellectual has made evaluations for or against. It has become a popular topic. The subject of this study is focused on the most important concepts of Occidentalism, Westernization and Contemporaryization, and Cemil Meriç's original thoughts have been determined.

Keywords: Cemil Meriç, Occidentalism Modernization, Essays.

1. Giriş

Hüseyin Cemil Meriç (Meriç, 2005-Armağan, 202), okuma, araştırma ve çabalarıyla ortaya çıkan entelektüel tespitlerini makale ve denemeleriyle Türk kültürüne armağan etmiş bir aydındır. Kendisinden önce tartışılmış sosyal konulara özgün tespitleriyle katkıda bulunduğu gibi birçok konuda yeni söylemler geliştirmiştir. İdeoloji ve taraftarlık kısılcığında sıkışan aydınlara karşılık norm-örnek bir aydın olmuştur.

Elbette herkes her konuda düşüncelerini sözlü veya yazılı ortaya koyabilir. Ancak açıklanan düşünceler okuyucu kitlesi tarafından farklı, yeni, özgün, etkin, doğru algılandığında kitlelerce benimsenir. Bu ölçütler ışığında Cemil Meriç, Cumhuriyet dönemi aydınlarımız içinde en fazla etki bırakmış düşünce insanlarından biridir, denebilir.

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 27

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 18.10.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439658

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Hem yaşam koşulları hem de fizyolojik engellerine rağmen bilgiye, kültüre, aydınlanmaya yönelik çabalarıyla kendisinden sonraki nesiller için bir rol model olmuştur.

Fransızcada “Doğu” anlamına gelen Orient kelimesi üzerinden türetilmiş olan oryantalizm her ne kadar sözlüklerde “doğu bilimi” olarak geçse de zamanla birçok disiplini içerisinde barındıran bir üst kavram olmuştur. Doğu toplumlarının dilleri, kültürleri, tarihleri ve coğrafyaları hakkında bilgi sahibi akademisyenleri adlandırmak için kullanılan oryantalist kelimesi aynı zamanda Doğu dünyasının resmini yapan Batılı ressamı da ifade eder (Bulut, C. 33 s. 428-437). Oksidentalizm, Doğu’nun Batı algısı ile ilgili bir kavram olup Batının Doğu algısını kırmayı hedefleyen bir yapıya sahiptir (Karabulut ve Biricik, 2017).

Oryantalist kelimesi 1683’te, Doğu veya Yunan kilisesine ye olan kişiler için kullanılmıştır. 1691’de Anthony Wood, Samuel Clark’ı “Bazı doğu dillerini bilen kimse” anlamında orientalian adı ile tanıtmıştır. Ayrıca doğu araştırmalarında uzmanlaşmış kişi manasında oryantalist kelimesi İngilizcede 1779 yılında Edward Pococke zerine kaleme alınan makalede kullanılmıştır. (Karakas, 2018).

Avrupalıların Doğuya ilgisi, başlangıçta ticaret tedarik yollarını kontrol etme arzusu ile başlamıştır. Ardından smrgeleştirerek kendi egemenlik alanına almak istemişlerdir. Sonrasında da petrol yataklarını ele geçirmek için Doğu’yu çok iyi bilen uzmanlar/ajanlar yetiştiren akademik düzeyde eğitilmeye girişmişlerdir. Yalnızca İngiltere’de bile aynı anda binlerce kişiye Yakın Doğu olarak bilinen, Osmanlı ve Ortadoğu olarak tanımlanan İslam coğrafyasındaki dillerin, kültürlerin oğretildiği eğitimler verilmiştir. Bir süre sonra aynı arzu ile diğer güçlü Avrupa lkelerinde de bu çabalar yaygınlaşmış ve tüm bu bilgi üretimlerine Oriyantalizm adı verilmiştir.

Batı’nın uyguladığı oryantalizm pratiği karşısında, Doğu toplumları tepki olarak oksidentalizm düşüncesini ve uygulamasını tedavüle sunarak cevap vermeye çalışmaktadırlar (zelik: 2015, s. 178). Doğulu aydınlar, Oryantalistlerin iyi niyetli olsalar da Doğu’ya dair bazı tespitlerini, içeriden, özünden değil, dışarıdan gzlemediklerinden dolayı yanlış çıkarımlarda bulduklarını iddia etmişlerdir. Bu durum için zamanla “Doğu’ya dair doğru ve tam tespit yapamayanlar” anlamında Oryantalist bakış deyimini kullanılmıştır.

Oryantalizme ve/veya Oryantalist bakışa en etkili tepki verenlerin başında Amerika’da karşılaştırmalı edebiyat dalında akademik eğitim almış Filistinli Felsefeci Edward Wadie Said olmuştur (Said, 1989). İlgili literatür oldukça geniştir. Ancak bu çalışmada bu kavrama detaylı girilmeyecektir.

2. Cemil Meriç’te Oksidentalizm

Oksidentalizm, Fransızcada batı manasına gelen occident kelimesinden türemiştir. Oryantalizme muhalif bir söylem geliştirme iddiasında olan disiplin oryantalizmin yaratmış olduğu Doğu ve Doğulu imajını objektif bir bakış açısıyla yeniden ortaya koymayı, Doğu’nun ve Batı’nın bugününü ve geçmişini akademik çalışmaların konusu haline getirmeyi amaçlamaktadır (Metin: 2013).

Mısırlı felsefeci Hasan Hanefi (1935-2021), 1992 yılında yayımladığı Muqaddima fi ‘İlm Al-Istighrab (Oksidentalizme Giriş) kitabında Oksidentalizm’i bir disiplin olarak oğerdiğinde Cemil Meriç vefat edeli 5 yıl olmuştur. Ancak sonradan Oksidentalizm kavramı içerisine giren ve girebilecek her türlü fikri/düşünsel tepki ve tespiti Cemil Meriç zaten önceden vermiştir. Zira Cemil Meriç hem Doğu’yu ve Hint kültürünü hem de Batı kültürünü çok iyi okuyarak analiz edebilmiş bir entelektüeldir. Tespitleri

ideolojik değil, olgusaldır. Dolayısıyla ilgili konularda düşünce ortaya koymuş birçok kişiden daha isabetli değerlendirmelerde bulunmuştur.

Batılılaşma (Garplılaşma), Osmanlı devlet merkezi İstanbul'un coğrafi konumunun batısına düşen, çoğunlukla Hristiyanlık kültür havzası olan Avrupa ve sonraki yıllarda Amerika coğrafyası üzerinde gelişen kültür, medeniyet, bilim ve teknolojiyi geliştiren topluluklarla/devletlerle benzeşmeye çabalama faaliyetlerinin genel tanımıdır. Sonraki yıllarda etkileşim diğer ulusları da kapsayacak şekilde genişlemiş ise de 1950'lere kadar kültürde daha çok Fransız, Askeri teknolojilerde Alman ağırlığı daha fazladır. Çağdaşlaşma (asrileşme, muasırlaşma) ise modernleşme kavramıyla eş tutulmuş hatta Avrupalılaşma tabiriyle daha net bir gönderme yapılmıştır.

Mezkûr terimlerin ilk kullanılmaya ve evrimleşmeye başlaması, Osmanlı Devleti'nin 16. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa devletleri karşısında gerilemeye başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Aydınlar imparatorluğun çözülme tehlikesini hissetmeye başladığında çözüm için yönünü Batı'ya çevirmeye başlar. Batı medeniyetini anlamaya, yorumlamaya ve uygulamaları Osmanlı'ya aktarmaya çalışmışlardır. Aslında bu süreçten itibaren Batılılaşma dediğimiz olgu her ne kadar toplumun her kesimi tarafından benimsenmemiş olsa da değişim başlamış olur. 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı, devletin stratejik kararı olarak resmen ilan edilmiş olur. Bu dönemden önce de Batılılaşmaya temayül başlamış ise de devletin ve halkın kitlesel şekilde Batı'ya yönelmesi bağlamında bu ferman milat kabul edilir.

Tanzimat Dönemi'nden itibaren Osmanlı/Türk aydını Batılılaşmayı ciddi şekilde değerlendirmeye başlar. Genellikle Batılılaşmanın bizi batı devletlerine benzeteceğine ve dolayısıyla bir Batılı gibi zengin bir kültür, ekonomi düzeyine yükseleceğimize inanılırken, kimi aydınlar ise bunun olamayacağını zira Batı ile Doğu'nun bambaşka medeniyetler olduğunu dile getirir. Doğu ile Batı'nın farklı medeniyetler olduğunu, bir medeniyetin bir diğer medeniyeti direkt ve tamamen ıktibas edemeyeceğini söyleyenlerden biri de yakın dönem aydınlarından Hüseyin Cemil Meriç'tir (12 Aralık 1916-13 Haziran 1987).

2.1. Cemil Meriç'in kitaplarının içeriklerinde Oksidentalizm

Cemil Meriç, 1938 yılında henüz ilk gençlik çağında Gaston Jese'nin bir kitabını ve Stalin'in Pratik ve Teori kitabını çevirerek Batı'nın entelektüel dünyasına girmiştir. İlk telif kitabını yayımlayacağı 1964 yılına kadar da Batı'dan çok değerli kitapları tercüme ederek âdeta batıyı iliklerine kadar okuduğunu görmekteyiz.

Cemil Meriç, 1964' te yayımlanan ilk telif kitabı olan Hint Edebiyatı adlı eseriyle en başından durduğu yeri belirlemiştir. Bakış yönünü Doğu'dan Batı'ya yöneltmiş bir aydındır. Hint medeniyetini Batı medeniyetinin kaynağı olarak görür. Büyük bir keşif duygusuyla Hint kültürüne ve Hint edebiyatına ışık tutar. Meriç, kültürün/medeniyetin asıl kaynağına gitme isteği duymuş ve önünde Hint kültürünü bulmuştur:

Avrupa'da dolaşmaktan bıkmıştım. Ruhumun susuzluğunu ne Atina doyurabiliyordu ne Roma. Şiirin, düşüncenin, imanın kaynaklarına çıkmak istedim. Önümde Ganj vardı (Meriç, 1980, s. 59).

Cemil Meriç Hint kültüründen dünyayı görür. Hint öğretilerinden birçok şeyi öğrendiğini söyler:

Vecdimi mısralaştırdım Hint'te. Özleyişlerimi, heyecanlarımı, keşiflerimi kitaplaştırdım. Hint'ten tesamuhu öğrendim. Düşüncenin gökkuşakını bütün renkleriyle sevmeyi öğrendim. Peşin hükümlerin mahpesinden kaçmayı, hakikatin çeşitli yönlerine eğilmeyi, hayatın her tecellisine saygı beslemeyi öğrendim (Meriç, 1980, s. 270).

Hint Edebiyatı kitabının 1976 yılında genişletilmiş ikinci baskısını yapar. Fakat bu baskıda eserin ismi Bir Dünyanın Eşiğinde olarak değiştirilir.

Cemil Meriç, toptan bir Batı karşıtı değildir. Saygı duyduğu, takdir ettiği kişiler hakkında araştırmalar yapmaktan geri durmaz. 1967 yılında Saint-Simon: İlk Sosyolog-İlk Sosyalist adlı kitabında sosyolojinin atası saydığı Saint Simon üzerine düşüncelerini aktarır. Cemil Meriç'e göre Saint Simon, Marx'a ilham veren, onda ufuk açan kişidir:

Ganj kıyılarında dört yıl dolaştıktan sonra Avrupa'ya döndüm. Çağımız St. Simon'la başlıyordu. St. Simon hem endüstri devriminin ideoloğu idi hem sosyalizmin. Comte'un Durkheim'in, Marx'ın hocası... Saint Simon kutupları ahenkleştiren adamdı. Hem akıl hem gönül. Zirveleri ve uçurumlarıyla büyük ve bütün... Fransa bir zelzeleden çıkmıştı. Yakılan şatoların, devrilen kiliselerin harabeleri ortasında yeni bir dünya kurmak... Aydını bekleyen vazife böylesine güç, böylesine şümüllü idi. Biz de bir fetret dönemini yaşıyorduk. Mazinin değerleri altüst olmuş, yeni bir değerler levhası kurulamamıştı. Devrin sonu Fransa'sına benziyorduk. Ülkemizin kör düğümlerini çözmek için on dokuzuncu asrın en ansiklopedik kafasından faydalanamaz mıydık (Meriç, 1980, s. 179)?

Cemil Meriç, Pierre Joseph Proudhon'un sosyoloji anlayışını, sosyoloji tarihindeki yerini ve sosyoloji hakkındaki düşüncelerini açıklamıştır. Sosyalizm ve Sosyoloji Tarihinde Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) adlı kitabı önce bir konferans metni olarak hazırlamıştır. Sonra 1969'da Fakülte Matbaasında kitapçık şeklinde basılmıştır. Bu eserle Batı dünyasını sosyolojik bir analize tabi tutar.

Düşünsel bakımından olgunlaşma sürecindeki Cemil Meriç, ilk olarak Bu Ülke kitabı ile entelektüel varlığını hissettirir. Bu kitap beş bölümden oluşmaktadır. İlk Bölüm Siham-ı Kaza, Nefi'nin aynı adlı eserine bir göndermedir. Doğu'daki eksik ve yanlış noktalar üzerinde durur. Oklar, bir Türk aydınlarına bir Batılılara yönelir. Kavramları sıralar ve açıklar. Sağ ile Sol'u tanımlar, asıl "Gerici Kim?" diye sorar. Kimliğini, geçmişini, irfanını kaybeden Türk'ü sorgular ve tespitlerini dile getirir.

Önce mefhumları aydınlatmaya çalıştım: Sağ-sol, ilerici-gerici. Sonra, felaketlerimizin kaynağına eğildim: Uydurma dil. Batının ve Batıcıların can evine atılan kaza okları. 'Bu Ülke' yarım asırlık tetebbuun bir sanatçı mizacından süzülen usaresi. Bir mesaj, daha doğrusu bir çığlık... Kesif, dertli, derbeder...(Meriç, 1980, s. 78).

İlk bölümün ikinci kısmı, Batı karşısında zihnen yenilmiş aydınları konu alan Müstağripler başlığını taşımaktadır. Kaybolan bir imparatorluğun çöküşünü gözler önüne serer. Ona göre hep bir yerlere kaçış vardır. Önce Divan edebiyatıyla İran'a, en son Tanzimat'la birlikte çareyi Batı'ya kaçış ile özümüzü aramışız. Son kaçışta kaybolduğumuz kanaatindedir.

İkinci bölümde "Biz ve onlar" kavramlarını irdeler. İki medeniyeti var eden öğeleri ve yapı taşlarını irdeler. Batıyı dini üzerinden değerlendirir. Ardından bu iki medeniyeti akıl süzgecinden geçirir. Türk'ün/İslam'ın Batı ile tutarlılığını ölçer.

Cemil Meriç, üçüncü bölümde “Münzevi Yıldızlar” başlığı altında, inzivada birer fikir hizmetkârı dediği, düşünceleriyle iz bırakan kişileri anlatır: Dante, İbn-i Haldun ile Vico, Camoens, Scott, Balzac, Lamennais, Tagor, Said Nursî, Kemal Tahir, Kerim Sadi.

“Fildişi Kuleden” başlığını taşıyan dördüncü ve “Baki Kalan” başlığını taşıyan beşinci bölümlerde de Doğu ve Batı’ya karşı aynı tavrı sürdürür.

Cemil Meriç, *Bu Ülke* kitabında ortaya koyduğu düşüncelerini tohuma benzetmiştir. 1974 Yılında yayımladığı *Umrandan Uygarlığa* kitabı ile düşüncelerinin tomurcuk halini aldığını söyler. Ona göre aradaki fark bir önceki duruma göre büyümüş, olgunluğa ermiş, dolup fişkırmış engin düşüncelerdir:

Umrandan Uygarlığa, *Bu Ülke*’nin devamı. Zamanla çiçekleşen tomurcuk düşünceler. Kavga hep aynı kavga, yalnız belgeler daha bol, şahitler daha kalabalık. Değer hükmü: Yazar, biraz fazla ukala, kitap biraz fazla dağınık (Meriç, 1980, s. 139).

Cemil Meriç hem bu eserinde hem de sonraki eserlerinde sürekli üzerinde duracağı Batılılaşma ve çağdaşlaşma kavramlarına açıklamalar yapar. “Çağdaş uygarlık düzeyi” kavramının Batı’yla kıyaslanmasına karşıdır. Bu kitapta Asya ile Avrupa sürekli bir hesaplaşmaya tabi tutulur:

Zirvelerle uçurumlar arasında bir diyalog. Büyük acıların ve büyük ümitlerin kitabı... Bir devrin, daha doğrusu bir medeniyetin muhakemesi... Asya’nın Avrupa ile hesaplaşması... Göz karartan bir düşüşün grafiği (Meriç, 2005).

Bu Ülke ile düşüncelerinin ilk tohumlarını attığını söyleyen Meriç, 1978 yılında yayımladığı *Mağaradakiler* kitabı ile bu tohumların olgunlaştığını ve ağaca dönüştüğünü ifade eder:

Bu Ülke tohum, *Mağaradakiler* ağaç. *Bu Ülke*’deki tohumların henüz hepsi ağaçlaşmadı. (Meriç, 1980, s. 251).

Meriç, *Mağaradakiler* ile bir çağın muhasebesini yaptığını söyler. Türk aydınını inceleyip tespitlerde bulunur. Batı’ya karşı her halükârda muteriz bir tavır ortaya koymaz. Temel kurgu özleştiridir. İğneyi kendisine (Doğulu aydınlara), çuvaldızı başkasına batırır. Dönemin aydınlarını çok şiddetli eleştirir.

Mağaradakiler bir çağın muhasebesi, bir nevi öz-eleştiri. Başka bir deyişle, aydın denen mahlûkun monografisi. Zaman zaman insafsız fakat daima samimi...(Meriç, 1980, s. 252)

Ana bölüme geçmeden önce kavramları açıklar. Entelektüellik ile ilgili bazı tartışmalı konuların üzerinde durur:

İnsanlık aynı sefil putlara tapan bir şaşkınlık kafilesi. Hakikatte mağaranın içi de dışı da bir... 150 yıldır bir gölgeler âleminde yaşıyoruz. Kitap, kendi insanından kopan aydının trajedisi. Amacı yer altı mağarasına bir parça aydınlık getirmek...(Meriç, 2008).

Cemil Meriç, 1980 yılında yayımlanan *Kırk Ambar* kitabında da edebiyat, felsefe, ideoloji, Avrupalılılaşma kavramları üzerinde durur.

Cemil Meriç 1981 yılında *Bir Facianın Hikâyesi* kitabını yayınlar. Osmanlı Devleti’nin çöküşü hakkındaki düşüncelerini karşılaştırmalı olarak verir. Avrupa’nın son dönemlerini Anarşizm ve Terörizm

kavramlarıyla ilişkilendirir. Osmanlı Devleti'ni ise son dönem padişahlarının uyguladığı politika ve bu padişahların yönetiminde gerçekleşmiş olaylar üzerinden yorumlar.

1983'te Maxime Rodinson'dan çevirerek yayımladığı Batı'yı Büyüleyen İslam Cemil Meriç'in de çok faydalandığı düşünsel eserlerdendir. Eserde Rodinson, dönem dönem Batı'nın İslam'a bakışını inceler.

Kültürün esas kaynağının Doğu olduğunu savunan Cemil Meriç'in Işık Doğudan Gelir (1984) kitabı daha çok din üzerinden okumalarının ürünüdür. Doğu ile Batı'da yazılmış kült eserleri inceler. Kutsal kitapların içeriği ve konuları üzerine yorumlar yapar.

Cemil Meriç, 1986 yılında yayımlanan Kültürden İrfana eserinden daha önce, birçok kez değindiği kültür ve irfan kavramları üzerine görüşlerini ve ikisi arasındaki etkileşimi ele almıştır. Kültürü Batı medeniyetinin, irfanı ise Doğu medeniyetinin üretimleri olarak görür. Türk aydını Batı'ya yönelmeye başlayınca irfandan kültüre geçiş olmuştur. İrfanın net bir tanımını yapmayan Meriç, irfanı somut bilimlerin ötesinde, kültüre göre daha kucaklayıcı ve kapsayıcı bulur. Kültür kelimesi daha çok maddi üretim ve bilimleri kapsarken irfanda manevi boyut da vardır. İrfanın manevi yönü ise Doğu'ya özgü bir özellik olarak kendini gösterir. Cemil Meriç daha kapsayıcı ve manevi boyutu olduğundan irfanı tercih edecektir.

Cemil Meriç'in 1992-1993 yılları arasında 2 cilt olarak yayımlanan Jurnal 1 ve Jurnal 2 eserleri, dönemin aydınları, önde gelen devlet adamları, güncel olaylar ve günlük yaşantısı üzerine yazdığı eserdir. Meriç, özellikle Tanzimat dönemi aydın ve sanatçılarının Batı karşısındaki tavırlarını sorgulamıştır. Yaşadığı döneme tanıklık etmiş ve damga vurmuştur.

3. Kavramlar üzerinden Oksidentalizm

Cemil Meriç, bir kavram tartışılacaksa her şeyden önce terim düzeyinde bile kelime karşılığının izah edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öncelikli iş olarak kastın ne olduğu ile ilgili anlamca okuyucuyla mutabakatın kurulması olmalıdır. Bir terim için herkesin farklı anlamlar yüklemesini doğru bulmaz. Bunun için ilk yapılması gerekenin kavramın/kelimenin sözlükteki karşılığının bulunup oradan itibaren müzakere edilmesini ister:

Kelimeleri tarif etmeden girişilecek her tartışma kısır kalmağa mahkûm (Meriç, 1981).

Cemil Meriç, Türk insanının Batı'yı gelip geçici bir rüzgâr olarak tanıdığını söyler. Türk insanı hâlâ kendini tanıyamamış, kendi geçmişini bilmeden geleceğini Batı ile inşa etmeye çalışmıştır. Ancak hem hayatın hem de bilimin kanunları bunun olmayacağını göstermiştir. Alt yapısını inşa etmemiş bir medeniyetin, tamamlanmış ve sürekli üzerine kat çıkmış bir yapının üzerine inşa edilmesi pek gerçekçi olmayacaktır. Meriç, eserlerinde sürekli bunu dile getirmiş ve zorunlu olarak bu sevdadan vazgeçilmesini söylemiştir. Deneme-yazılarında sürekli olarak Doğu ile Batı medeniyetlerinin karşılaştırmasını yaparak Doğunun Batıya eklenmesinin neden mümkün olmadığını anlatmaya çalışmıştır.

3.1. Kültür/ Medeniyet

Cemil Meriç, Batılılaşma ve çağdaşlaşma kavramlarını açıklamadan önce bir medeniyetin çöküşünü çözümlenememesi ister. Batılılaşma kavramını değerlendirmek için bir medeniyetin ne şekilde var olup geliştiğinin, hangi şartlarda çöktüğünün bilinmesi gerektiğini belirtir. Ona göre medeniyet, çok sayıda

bileşenden oluşan bir bütündür. Değişim tek düzlemde gerçekleşmez. Her medeniyet kendi ürettiklerinin dışında etkileşim içinde olduğu diğer medeniyet öğelerini de eklemeyerek gelişir. Meriç'e göre bir medeniyet başka bir medeniyete kolonileştirilerek, aşılansak ve faydalanılarak aktarılmaktadır:

Meriç'e göre kolonileştirme, bir devletin kendisinden daha güçsüz başka bir devletin topraklarında işletmeler açarak ve (sanki) kendi korumasına almış gibi davranmasıdır. Bu yöntemle kendi kültürünü o zayıf devlete aktarır. Kolonileşmeye maruz kalan devletin halkı ise isteyerek veya istemeden baskın devletin kültürünün etkisine girer.

Cemil Meriç, "aşılama yoluyla medeniyet aktarımı" yöntemini ise tehlikeli bulur. Çünkü aktarılan medeniyet açısından aşı tutmadığında çok olumsuz sonuçlar doğuracağını öngörür.

Meriç, "faydalanma yoluyla medeniyet aktarımı" yöntemini ise bir medeniyetin kendisini inşa etme sürecinde bir başka medeniyetten üretim öğelerini alırken, o medeniyeti içine dâhil etme süreci olarak tanımlar. Örnek olarak da Osmanlı'nın yaptığı aktarımı gösterir. Ancak Osmanlı uygulamada başaramamıştır. Faydalanma ana kültüre destek olabilecek ve besleyebilecekken esas kültürün yerine geçmeye çalışmıştır. Bu da toplumsal kırılmalara ve sancılara sebep olmuştur. Mevcudun tamamen atılıp yerine yenisinin ikamesi mümkün değildir. Medeniyetin kendi bünyesine uyumlu olması hâlinde gelişebileceğini belirtir:

Her orijinal medeniyet, ayıklayıcı bir uzviyettir. Yalnız kendi bünyesine uyan unsurları alır (Meriç, 2020, s. 109).

Meriç, her kültürü bağlantısız/bağımsız bir varlık alanı olarak görür. Kültür, gücü oranında başka kültürlerle kapalı, yalnızca kendi kendisini anlayabileceğini belirtir. Medeniyeti kültürün son aşaması ve olgunlaşmış noktası olarak görür:

Yaşayan her kültür yabancı kültürlerle kapalıdır. Yalnız kendi kendini anlayabilir, yalnız kendi insanları tarafından anlaşılabilir. Her kültür, ferdin geçirdiği merhalelerden geçer: Çocukluk, gençlik, olgunluk, ihtiyarlık. Amacına ulaştıktan, ideasını gerçekleştirdikten sonra katlaşır, yaratıcı gücünü kaybeder, medeniyet olur (Meriç, 2020, s. 111).

Kültür ve medeniyet kavramlarını ayırıştıran Cemil Meriç iddialı bir tez ileri sürer: "... kültürün ömrünün sonsuz fakat medeniyetin ömrünün ise en fazla 600 yıl olduğunu..." söyler. Tarihten silinmiş her medeniyetin ortak sonucu olarak bir çıkarımda bulunur: Her medeniyet, etkinliğinin sonuna geldiğinde geçmişte elde ettiği başarılarla övünür, geçmişle avunur. Sonuçta ölümü gerçekleşip taşlaşarak bir anıta dönüşür. Yerini başka bir medeniyete bırakır.

Her medeniyetin özgün bir kültürü, o kültürü meydana getiren farklı geçmişleri/gerçekleri olduğunu söyler. Bu gerçekler yüzyıllar süren tarihsel süreçler içerisinde olgunlaşmıştır. Her bir medeniyet farklı olgunlaşma süreçleri geçirdiği için gereksinimler farklıdır. Dolayısıyla ülküleri de farklı olacaktır. Cemil Meriç, her medeniyetin özgün ruhu olduğunu ve bu ruhların birbiriyle kaynaşamayacağını söyler:

Her kültürün, kendine mahsus bir ideası, hayatı, hissi ve ölümü vardır. Bir tek rakam mefhumu veya matematik ilmi yoktur, bir tek ruh kavramı veya psikoloji yoktur, bir tek felsefe ilmi veya modeli yoktur. Kaç kültür varsa o kadar matematik, felsefe, psikoloji veya güzel sanatlar vardır. Her büyük kültür tektir ve her alanda kendi dilini konuşur (Meriç, 2020, s. 62).

Öncelikle her medeniyetin kendi içerisinde bir bütün olduğu kabul edilmelidir. Bir medeniyetin ıslahatlar yoluyla başka bir medeniyete benzetilmeye çalışılması mümkün değildir. Benzeri bir faaliyetin yapılabilmesi için daha önce hiçbir şey yaşamamış, okumamış, düşünmemiş, hissetmemiş bir medeniyetin bulunması ve bütün bir medeniyetin ona aktarılmasıyla olabilir. Batı'nın Doğu'ya tamamen aktarımı ve Doğu'nun da Batı gibi düşünmesini ummak fantastik bir hayaldir.

Meriç, bir çözümleme yapar: Taklit etmeyi en büyük hata sayar. Batıdan kültür alıntılamanın şüursuz bir taklide dönüştüğünü, taklit etme eyleminin ise taklit edilenin yüceltilmesi sonucunu doğurduğunu söyler. Taklit eden ise yenilgiyi en baştan kabul etmiş olur. Osmanlı Batı'yı birebir taklit etmekle Batı'ya yenildiğini kabul eder:

Batı'yı her alanda taklit etmek, hataların en büyüğü. Her meçhule her nev-zuhura âşığız. Mahzurlarını bilmediğimiz şeylerin, kemâllerine inanıyoruz. Gerçek dünyanın dışındayız. Hakikati bâtila; aşıkârı hayale; hidayeti dalalete; vakı'ı, gayr-ı vakıa; mümkünü muhale katarak, en akla uzak tertip ve tasavvurlardan mutluluk bekliyoruz. (Meriç, 2020, s. 63)

Meriç, Batı'dan yararlanmaya karşı değildir. Bunun taklit yoluyla olmasına karşıdır. Bugün bile Batı'nın her türlü deneyimlerinden yararlanılabilir. Türk aydını düşüncesizce en kolay yöneme yönelmiştir. Yabancı bir medeniyetten yararlanmanın yolu kendi medeniyetimize uydurmak veya yakınlaştırmak olmalıydı:

Evet, Batıyı taklit bizi tam bir başarısızlığa götürdü. Ama yine de bu medeniyetten geniş ölçüde faydalanmak zorundayız. Ne var ki, bunun yolu ahmakça bir taklit değildir. Başka kavimlerin tecrübelerinden ders almalıyız. Yabancı bir medeniyetten faydalanmak, onu kendi medeniyetimize uydurmak ve yakınlaştırmakla olur (Meriç, 2020, s.63).

Her kültür kendi içinde bir büyük bütün ise de dünyada birçok kültür bulunduğu için birbirine eş/benzeş medeniyetler vardır. Tüm dünyayı kapsayan bir felsefeden söz edilemez. Bir kültür için başka bir kültür ancak yardımcı öge olarak alınabilir. Bir bütün olarak alınıp kullanılamaz. Her kültür kendi insanına uyumludur. O kültürü meydana getiren yine o halktır. Kültür, insanlara dayatılamaz. Zorla uygulanamaz, hissettirilemez. Halk ihtiyacı olanı üretir, kullanır. Hatta çoğu zaman kullandığının farkında değildir. Ben sana kültür iktibas ettim al kullan demek geçersizdir.

Cemil Meriç Işık Doğudan Gelir adlı eserinde bu konu hakkında uzunca değerlendirmeler yapar:

Bir değil birçok kültürler vardır dünyada; değerce birbirine eşit kültürler. Her büyük kültür tektir ve her alanda kendi dilini konuşur, başka kültürlerin anlayamayacağı bir dil. Cihanşümul bir felsefeden söz edilemez. Bütün büyük kültürlerin aynı şekilde kabul ettiği aynı tarzda anladığı, aynı yönde yorumladığı hiçbir inanç veya değer yoktur. Hiçbir kültür bütünüyle iktibas edilemez. Bir kültürün unsurları başka bir kültür için ancak malzeme olarak kullanılabilir. Yaşayan her kültür, yabancı kültürlerle kapalıdır. Yalnız kendi kendini anlayabilir, yalnız kendi insanları tarafından anlaşılabilir (Meriç, 2021).

Cemil Meriç, Umrandan Uygarlığa adlı eserinde Osmanlı'nın Avrupa taklitçiliği üzerine değerlendirme yaparken taklidin sosyolojik-toplumsal alt yapısını da açıklar. İbn-i Haldun'un Mukkadime'si üzerinden çözümleme yapar. İbn-i Haldun, taklidin kökenini anlamaya çalışır, taklidin sebeplerini açıklar.

Meriç, diğer ülkelere tahakküm eden bir üst medeniyetin varlığından söz etmez. Ona göre her medeniyet kendi kültürlerinden doğar, olgunlaşır ve sonuçta yerini başkasına bırakmak üzere ya tamamen silinir

ya da anıtsal bir özellik kazanır. Nitekim Antik Yunan ve Roma'dan geriye anıtsal heykellerden başka bir şey kalmamıştır.

Güçlü dönemler geçirdikten sonra etkisi azalan, yaşlanıp beli bükülen milletlerin varlığına dikkat çeker. Her medeniyet bir süre başka medeniyetin baskısı, gölgesi altında yaşar. Şu an Doğu'nun Batı karşısındaki durumunun geçmişte tam tersi yönde olduğunu söyler:

İhtiyarlayan, belleri bükülen, bunayan milletler var. Orta Çağ'da, Avrupa Doğu, Asya Batı'dır. İbn Haldun Bergson'dan çok daha Batılı... Aryalı akıncıların zincire vurduğu siyah derililer fatihlerinden çok daha medeni idiler. Kuzeyli barbarlar, yırtıcı sürüler halinde, sulhçu ve ilerici kavimlerin mezarcısı olmuşlardır. Yani kaba kuvvet, mızrak veya kılıç munisleşen, incelen olgunlaşan insanı yenmiştir (Jurnal I, s. 54).

Meriç'in Avrupa'yı Doğu'dan üstün gördüğü yönleri de vardır: Daha ince, daha teknolojik, daha ileri bir medeniyet ama daha ince kılıç, daha öldürücü teknoloji, daha ileri bir zulümdür. Doğu, Batılı olmayı seçtiği için geriye düşmüştür. En kötüsü Avrupa'nın azat kabul etmez kölesi olmayı tercih etmiştir:

Ya Batılı olacağız yahut Batı'nın azat kabul etmez sömürgesi (Meriç, 1997, s. 15).

Cemil Meriç'e göre Doğu ile Batı asla birbiriyle uyuşamaz, birbirlerine dönüşemez. Haçlı seferlerinin başlangıcından beri gerçekte birbirlerinin antitezidirler. Doğulular, tüm Kur'an mushaflarını yaksa, tüm camileri kapasa bile Batılılar için tekbir getirerek kendilerine saldırmış askerlerdir. Batı medeniyeti tüm maddeciliğine rağmen işçi sınıfı ve hatta Marksist'i bile son aşamada Hristiyan'dır. Ne Avrupa Doğu'yu tanır (öyle bir isteği de yoktur) ne Doğu çok iyi bir şekilde Avrupa'yı tanır. Tanımak ister fakat Avrupa'nın kendisinden verdiği ölçüde, fazla öteye geçemez. Biri İncil ile diğeri Kur'an ile muhakeme eder:

Avrupa insanı Doğu'yu tanımaz. Avrupa insanı kalabalıktır. İslam'la Hristiyan Haçlı seferlerinden beri tezle antitezdir. Bütün Kuran'ları yaksak, bütün camileri yıksak Batı insanının gözünde Haçlı Seferlerinin yalınkılıç ve tekbir getiren cundileriyiz. Avrupa'nın bir nevi tezaadı idik. Yani kıtayı tamamliyorduk. Şimdi maymunuyuz. Yani hiçbir haysiyeti, hiçbir hikmet-i vücudu olmayan ananesiyiz, haysiyetsiz, sırnaşık gölgesi. Avrupa materyalizmine rağmen Hristiyan'dır. Hristiyanlık Doğu ismi anılır anılmaz şahlanıverir. İşçisi de Marksisti de Hristiyan'dır hep Avrupalının. Durup dururken Hristiyan değildir belki. Ama Hristiyan bir devletle Müslüman bir devlet arasında bir tercih yapmak gerekince saf kan Hristiyan'dır (Meriç, 1997, s. 384).

Meriç, Kültürden İrfana adlı eserinde bir medeniyeti ekonomik açıdan gelişmesi üzerinden de yorumlar. Gelişmeyi maddi ve manevi yönleri olarak ikiye ayırır. "Bir medeniyetin her alanda gelişmesinin, üstünlük kurmasının mümkün olmadığına..." inanır. Bir toplumun sanayileşmiş ve teknik olarak ileride bulunması o toplumu daha sosyal ve daha ahlaklı kılacağı sonucunun çıkarılamayacağını belirtir. Bir toplumun sanayileşmiş olması ile sosyal hayatının da aynı oranda olgunlaşmasını sağlamaz. Bilgiği ve adaleti paralel artış göstermez. Toplumun ilerleyişi sanayi ve teknolojik alt yapısı ile alt yapı faaliyetlerine bakılarak değerlendirilemez. Bu üstünlük olsa olsa maddesel, teknolojik bir üstünlüktür. Dolayısıyla Batılılaşmayı sadece madde üzerinde gerçekleşen bir üstünlük olarak görür. Meriç, ahlaki açıdan Avrupa'dan alınması gereken tarafların olduğuna inanmaz:

Bir toplumun teknik ve ekonomik alanda daha ileri olması, sosyal ve ahlaki bakımdan da ileri olmasını gerektirmez. İktisadî kalkınma gerçekleşince toplumun üyeleri arasında daha kâmil münasebetler

kurulmaz mutlaka. Ne bilgelik artar ne adalet şuuru. Belki aksi olur. Zira iktisadî gelişme ile insanın insanı sömürmesi daha da keskinleşir. Kısaca toplumların ilerleyişini yalnız ekonomik ve teknik seviyeye, başka bir deyişle, alt yapıya bakarak değerlendiremeyiz. Daha doğrusu tek ölçü bu değildir (Meriç, 2017).

Cemil Meriç, Avrupa'dan sadece tekniğin alınmasını isteyenleri onaylamaz, yalnızca tekniğin alınmasını mümkün görmez. Meriç'e göre tekniği var eden düşüncedir. Teknik ile düşünce birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Doğu ile Batı'nın düşünüş yöntemleri, biçimleri farklıdır. Doğunun aksine olarak Batı akla dayanır. Doğu'da dinî gelenekler yeni düşünme biçimine engel olmaktadır. Bu durumun sonucu olarak Batı'nın gerçekliğe Doğu'nun ise göreneğe dayalı bir yaşam kültürü oluşmuştur. Batı tüm gerçekliğini dinden bağımsız olarak kabul eder ve inşa eder. Bilimin kanunları içerisinde değerlendirir. Doğu'da ise dinî görenekler önceliklidir.

Dinde görenek, Müslüman âleminin yenilikleri benimsemesine engel olmuştur. Fikren ilerleyen bir Müslüman, mensup olduğu camiadan ahlak ve maneviyatça kopuyor. (...) Doğu'da bütün ilimler bir veya daha ziyade madde-i nakliye üzerinde kurulur, Batı'da akıl ve tecrübe üzerine. Doğu göreneğe dayanır, Batı gerçeğe (Meriç, 2017 s. 152).

Batı medeniyetine en etkili eleştirileri yapan Cemil Meriç, iyi yönlerinin de olduğunu söylemektedir. Batı medeniyeti, içerisinde hürriyeti barındırdığından sürekli gelişen bir medeniyettir. Osmanlı'nın eski medeniyeti asırlar önce canlılıklarını kaybetmiş, geriye anıt bir medeniyet hâlini alan Arap ve Acem'e dayandırır. Bu iki medeniyetten alınacak pek bir şey kalmamıştır. Bununla birlikte Osmanlı'nın, yağmacı bir ruhla Batı medeniyetinden yaptığı gelişmiş güzel taklitçi aktarımı da doğru bulmaz:

Türk milleti, yüz yıldan beri zaten Avrupa'yı taklit ediyor, gelişigüzel bir taklit (Meriç, 2017, s. 153).

3.2. Çağdaşlaşma

Genellikle “çağdaşlaşma”, “Batılılaşma” terimi ile birlikte kullanılmaktadır. Aynı ayrı kullanımları hâlinde bile kavramsal olarak diğerini kapsar şekilde algılanıp yorumlanmıştır.

Cemil Meriç, “çağdaşlaşma” kelimesine itiraz eder. Daha önce yöntem olarak benimsediği gibi yine kelimenin sözlükteki birincil anlamı üzerinden yorumlar. Çağdaşlaşma dendiğinde; çağ birileri midir ki, çağdaş olmak için o birilerine denk olmak gereksin? Böyle olunca, bu birilerinin Avrupalıların gibi algılanmasını peşinen kabulü anlamı çıkmaktadır. Bu durumu korkunç bulur.

Yani çağ bir daire midir ki, bir kısım insanlar bunun içinde, bir kısmı da dışında yaşasın? Bu korkunç bir şeydir. Biz çağdaşlaşmayı kabul ettiğimiz andan itibaren biçareliğimizi, elimizin kolumuzun bağı olduğunu, efendimizin Avrupa olduğunu kabul etmiş oluruz (Armağan, 2020, s. 79).

Çağdaşlaşma kelimesinin varlığına dahi itiraz eder. Zira kendilerine atfen üretilmiş bu kelimeyi bizatihi Avrupalılar kullanmamışlardır. Hatta hiçbir dünya lügatinde bile böyle bir kelime olmadığını iddia eder. Çağdaşlaşmayı, Batı özentili Osmanlı-Türk aydınlarının uydurduğu bir kavram olarak görür. Çok şiddetli reddeder:

Haddizatında çağdaşlaşma kelimesi Avrupa'da hiç kullanılmadı. Bunu bizim tatlı su Frenkleri uydurdu. Avrupa çağdaşlaşma değil, modernleşme diyor. Çağdaşlaşma mefhumu dünyanın hiçbir dilinde ve

lügatinde yoktur bizden başka. Biz çağdaşlaşma diye kendimizi idama mahkûm ediyoruz (Armağan, 2020, s. 79).

Avrupa’da batılı yazarlar tarafından yazılmış birçok sözlükte bu kavramın bulunmadığından bahisle sözlükte bile olmayan bir kelimenin varlığını reddederek “Çağdaşlaşma diye bir şey yok. Herkes çağdaştır.” der.

Genel kabulün aksine Meriç bizzat Batı’yı çağ dışı bulur. İnsanlığa düşman, vahşi bir medeniyet olarak tanımlar. İlla çağdaşlık diye bir ölçüt tutturulacaksa Avrupa’nın en çok çağdışılık tanımına gireceğini iddia eder.

Batıya nispetle çağdaşlaşma kavramını reddeden Meriç, “Batılılaşma” kavramının varlığını kabul eder. Yine kelimenin kavram sınırları içinde bir karşılığının olduğunu, onun da Batılılaşmanın aynı zamanda dinî boyutunun bulunduğunu, Hristiyanlaşma ile aynı şey olduğunu söyler. Batılılaşmayı, gayrimüslimler için kullanılan en sevimsiz kelime olan gavurlaşmak olarak görür. Bu çaba içerisinde girenleri de tahkir ederek maskaralaşmak olarak tanımlar:

Çağdaşlaşmanın halk vicdanında adı asrileşmektir, asrileşmek, yani maskaralaşmak, gâvurlaşmak... (Meriç, 2005, s. 99).

Meriç, kişilerin tercihine karşı hoşgörülü değilse bile en azından kayıtsızdır ancak bunun çağdaşlaşma olarak dayatılmasına karşıdır:

İsterseniz Hristiyanlaşın. Fakat çağdaşlaşma ne oluyor! (Meriç, 2005, s. 79).

Cümle kurgusal olarak soru cümlesi ise de soru işareti (?) değil de ünlem (!) işaretiyle bitirilmesi bu kavramlara karşı şiddetli tepkisini göstermektedir. Yani sıradan bir sohbet tonunda fikir beyan eden bir mütefekkir değil, öfkesini haykıran bir dava adamı görüntüsü vermektedir.

Meriç, mezkûr konularla ilgili en net düşüncelerini, Umrandan Uygarlığa adlı eserinde; yeni, modern Türkiye Cumhuriyeti’nin kültür kodlarını ilk elden yazan, sorumluluk sahibi olarak davranan ve yeni önermelerde bulunan Attila İlhan’ın Hangi Batı adlı eserini eleştirirken açıklar. “Çağdaşlaşma ile batılılaşma arasındaki fark” dediği bölümde düşüncelerini söyler. “Bu iki mefhum arasındaki fark “ne demek?” diye sorgular: Batılılaşma kavramı eskiyince hemen ardından bir yalan olan “çağdaşlaşma” ileri sürülmüştür. Çağdaşlaşma kavramı Batılılaşmaya oranla daha fazla giydirilmiş, süslendirilmiş önceki kavramın makyajlanmış hâlidir. Batılılaşmayı kahpe, karanlık, kaypak, rezil bulur ve sorgular. Çok saldırgan tepki verdiği görülmektedir. Mezkûr kavramların destekçilerini de şiddetle eleştirir:

Batılılaşma miti eskiyince, yeni bir yalan çıktı sahneye, daha doğrusu aynı nâzenin taze bir makyajla arz-ı endam etti: Çağdaşlaşma. İntelijansiyamızın uğrunda şampanya şişeleri patlattığı bu ihtiyar kahpe, Tanzimat’tan beri tanıdığımız Batı’nın son tecellisi. Çağdaşlaşma, karanlık, kaypak, rezil bir kavram. Rezil, çünkü tehlikesiz; masum, tarafsız bir görünüşü var. Çağdaşlaşmanın kıstası ne? Hippilik mi, bürokrasi mi, atom bombası imal etme gücü mü? (Meriç, 2020).

Cemil Meriç, çağdaşlaşmayı adi bir kavram olarak görür. Bu kavramın neyi çağrıştırdığını söyler: “Çağdaşlaşmak düpedüz Avrupahlaşmanın kendisidir.” Bu kavramın sonuçta neyi hedeflediğini belirtir: “... yok olmak”.

Çağdaşlaşmak, elbette ki Avrupalılaşmaktır. Avrupalılaşmak, yani yok olmak.” (Meriç, 2020, s. 25).

Bu kavra ile geçmişle irtibatın koparılmasını, çağdaşlaşırken yani Avrupalılaşırken Osmanlı/Türk varlığının yok olması amaçlanmaktadır. Sonuçta geçmişle bağlarını koparan bir medeniyetin gelecekle bağının olmayacağı düşüncesindedir.

Meriç, çağdaşlık adına kapitalist ve Hristiyan kültürün gereksiz, boş değerlerinin kabul edilmesini sorgular ve şiddetle reddeder. Bu kültürü Osmanlı/Türk kültüründen çok uzak bulmaktadır. Çağdaşlık denen şeyin İslam dininden, Türk dilinden ve düşüncesinden uzaklaşıp yabancılaşılan bir medeniyete boyun eğmesi olarak görür: İlgili yazıları şiddetli tepkisellikle örülüdür:

Çağdaşlık, neden Hristiyan ve Kapitalist Batı'nın abeslerine perestiş olsun? (Meriç, 2020, s. 25).

Mezkûr konuyla ilgili olarak Türk aydınını yalancı olarak görür. Kavramlarla oynayarak Türk halkını aldatmıştır. Bu yalanla halk çağdaşlaşmayı “asrileşmek” olarak kavramıştır. Oysa gerçek “Çağdaşlaşmanın halk vicdanında adı asrileşmektir, asrileşmek yani maskaralaşmak, gâvurlaşmak.”tır (Meriç, 2020, s. 25).

3.3. Batı-Doğu

Cemil Meriç, Batı ile Doğu arasında yaptığı karşılaştırmalara dair çıkarımlarını en net Umrandan Uygarlığa adlı eserinde ortaya koymuştur. Burada Batı'nın dayandığı kökleri din olgusu üzerinden irdeler. Batı'nın dinini (Hristiyanlığı) ele alır. Batı ile Doğu'nun hiçbir zaman ve zeminde bir araya gelemeyeceğini düşünür. Hem Batı'nın hem Doğu'nun kendi içinde bir bütün olduğunu söyler. Batı'dan alıntı yapılacaksa günlük yaşantısını, kültürünü, düşüncesini aldığı yolla dinini de alıntılmalıdır. Batı'nın günlük yaşantısı, kültürü, düşüncesi Hristiyanlığın izlerini, etkisini barındırmaktadır. Temel değerler dizisi İncil kökenlidir. Ahlaki yargılarını belirleyen İncil'dir. Doğulunun yolunu çizen de farklı bir iman sistematiğidir.

Doğu ile Batının düşünme biçimleri farklıdır. Neyin düşünüldüğü kadar hangi kalıplar ve doğrular içerisinde düşünüldüğü de önemlidir. Her düşüncenin değerlendirilme koşulları, ölçütleri, normları farklıdır. Batı her şeyden önce maddecidir. Oysa Doğu'nun maddeci olmasının olanağı yoktur. Maddecilik dine (İslam'a) ters bir ideolojidir. Maddeci düşünemeyen bir Doğu'nun Batılılaşamayacağını söyler. Osmanlı maddeci olamazdı. Çünkü maddecilik değerlerine ters olduğundan Batılılaşamadı. Yalnızca bu temel değerler dizisi bile Doğu ile Batı'yı birbirine zıt kılar. Ortak paydada buluşmaları mümkün değildir. Batı maddeye göre düşünür, yıkar, inşa eder:

Batı'da maddecilik bâtılın hisarlarını yıkan bir dinamit, hür düşüncenin dinamiti; Osmanlı İmparatorluğunda maddecilik bir kendi kendini tahrip cinneti (Meriç, 2005, s. 180).

Dini, medeniyetin ayrılmaz bir parçası gördüğünden her ne yapılsa yapılsın Batılı olunamayacağı inancındadır. Din ile medeniyet bağdaşık. Herhangi bir medeniyeti oluşturan en önemli unsur din olduğundan Doğu'nun da en temel din varlığı İslamiyet'tir. İslamiyet'in kutsal kitabı Kur'an'ın tüm nüshaları ve mabetleri olan camileri tümüyle ortadan kaldırılrsa bile Avrupa, Doğu'yu Hristiyan olmadığı müddetçe hep tehlikeli düşman yığını olarak görecektir: Batı, bir Doğuluya baktığında onu Osmanlı, yani İslam'la aynı şey olarak algılar. Bu durum Doğunun kabullenilmez olması için yeterlidir:

Bütün Kur'anları yaksak, bütün camileri yıksak, Avrupalının gözünde Osmanlı'yız, yani İslam. Karanlık, tehlikeli, bir düşman yığıcı... (Meriç, 2020, s. 9).

Görünüşte Batı din dışı ideolojilerle düşünür görünse de sonuçta her türlü toplum katmanlarıyla Hristiyanlığa döneceğini bilir. Haça yönelen bir medeniyet her durumda hilale düşmandır. Birbirine zıt medeniyetlerin aynı kaptı yoğrulması mümkün değildir. "Haçlı ittifakıyla savaşmış" bir milletin "Avrupa ittifakına" girmesi beklenemez. Geçmişte haçlı savaşlarıyla birbirinin kanını içmiş iki medeniyet aynı tasta su içemez:

Avrupa, maddeciliğine rağmen Hristiyan'dır; sağcısıyla, solcusuyla Hristiyan. Hristiyan için tek düşman biziz: Haçlı ordularını bozgunundan bozguna uğratan korkunç ve esrarlı kuvvet... (Meriç, 2020, s. 9)

Cemil Meriç, Umrandan Uygurluğa adlı eserinde 1919 yılında Buhran-ı Fikrimiz (Said Halim Paşa (Mehmed müstear adıyla), adında İslami bakış açısıyla yazılmış bir risaleden bahseder ve fikirlerini İslami yönde yorumlamaya çalışır. Bu risaleden alıntılar ve değerlendirmeler yaparak kendi düşüncelerini söyler. Meriç, burada ortaya konan düşüncelere çoğunlukla katılır, kendisi de eklemelerde bulunur.

Cemil Meriç, Osmanlı/Türk aydınları Batıyı her şeyi ile taklit edip Doğunun içine sokmaya çabalar bile Batı'yı gerçek yüzüyle tanıyamadıkları kanaatinde. Bu durum bir kısır döngüye öfke duymaktadır. Batı'dan her şey alınmak istense de Avrupa istediğini istediği kadarıyla vermektedir.

Avrupa'yı, Avrupa'nın istediği kadar tanıyoruz (Meriç, 2005, s. 108).

Osmanlı/Türk aydını elbet Batı'nın gerçek yüzünü yavaş yavaş görecektir, öncesinde göstermediklerini görecektir ve anlayacaklardır.

Cemil Meriç, düşünceye sınır konulamayacağı, hiçbir milletin başka bir millettten, hiçbir bireyin başka bireyden üstün tutulamayacağı düşüncesindedir. Doğu kendi zihinsel becerileri içinde özgün düşünebilecekken Batı gibi düşünmek, Batı gibi hissetmek istemiştir.

Hiçbir milletin idraki başka bir milletinkinden, hiçbir ferdin zekâsı başka bir ferdinkinden daha üstün değildir. Düşünceye sınır çizilemez (Meriç, 2005, s. 193).

Cemil Meriç Doğu ile Batı'yı akılcı olmak bakımından da değerlendirir. Doğu (İslam) ile Batı'nın (Hristiyan) akılcılığını değerlendirir. Sanılanın tersine İslam ülkelerini Batı ülkelerinden daha akılcı bulur. Batı'nın maddeci akılcılığı önce Tanrı'yı sonra da insanı öldürmüştür. Avrupalı hakikati eşyada (somutta) ararken Doğu ise hikmetini yaratılışında, özünde (soyutta) bulur. O, Doğu ile Batı'nın uzlaşmasını mümkün görmez. Maddeciliği Avrupa'yı kapitalist yapar:

Avrupa hastadır. Maddeci medeniyet önce Tanrı'yı öldürdü, sonra insanı..." (Meriç, 2020, s. 121).

Avrupa dışı ülkeler, bilhassa İslam ülkeleri belki de Batı'dan daha akılcıdır. Kapitalizme girmemişlerdir. Çünkü onlardaki rasyonalite eşyalaşma değildir. Eşyalaşmanın ferman dinlettiği dünya, Calvin'in kadercı dünyası, yani Kapitalist Avrupa'dır (Meriç, 2020, s.21).

Bir medeniyet göstergesi olarak kanunlar konusunda da aykırı/farklı düşünür. Batı'nın kanunları kendisi için elverişli ve iyi, kendinden olmayanlar için olumsuz sonuçlar doğuran benmerkezci biçimde

düzenlenmiştir. Batı, uydurma medeni kanunlarıyla kendisini kabul ettirir, meşru hâle getirirken başka bir medeniyetin aynısını yapmasına izin vermez. Aynı kanunları uygulayanları ise yabani, çağ dışı olarak yaftalar.

Kanun, eski Yunan'dan beri 'büyük sineklerin yırtıp geçtiği, küçüklerin takılıp kaldığı bir örümcek ağı' Avrupalı için (Meriç, 2005, s. 205).

Meriç'e göre Avrupa medeniyetinin temelini hile oluşturur. Ne kadar ileri medeniyet, o oranda daha çok hile demektir. Batı'nın medeniyet uğruna kullandığı her türlü hileyi ret eder. Zaten Batı, bu hile yöntemlerini başkalarının kullanmasına da müsaade etmez. Kullandığı tüm araçları kendi işi bittikten sonra paylaşmaz, imha eder. Bir karşılaştırma yapar: Fransa'yı Rusya'dan daha medeni, yani daha hileci olarak görür:

Avrupalı için medeniyet, zorun yerine hilenin geçişidir. Fransız, bu mâniada Rus'tan daha medenidir. Daha medeni, yani daha tehlikeli (Meriç, 2005, s. 206).

Cemil Meriç, Bu Ülke adlı eserinde Batıyı değer yargıları ve ahlaki nitelikleri üzerinden de değerlendirir. Batı toplumuna girmek isteyenlerin hangi tercihleriyle ne türlü bedeller ödeyeceğini sorgular. Batı'nın ilerlemek için sanayileşmeye yönelirken "insan"ı öldüresiye istismar ettiğini, bu amacı için insan kanı akıtmaktan geri durmadığını söyler. Batı'dan Goethe ve doğudan Sadi ve Gandi'nin söyledikleriyle tespitlerini doğrular, bunun için ise neler yaptığını değerlendirir:

Semavî kitapların emri: 'Öldürmeyeceksin'. Hristiyan Avrupa, en sefil çıkarları için dünyanın bütün Mandarinlerini öldürdü ve öldürmeye hazır. Goethe: 'Ya örs olacaksın ya çekiç' diyor. Şark, Sadi'den Gandi'ye kadar aksi kanaatte: 'Yemin ederim ki, dünyanın bütün toprakları bir tek insanın kanını akıtmaya değmez (Meriç, 2005, s. 208).

Sonrasında cevabı kendisinde olan "Kim haklı?" diye sorgular. Doğu ve Batı'yı insanilik açısından da değerlendirmeye tabi tutar. Batı'yı hümanizm diye bir ideoloji üretmiş olsa da Doğu'yu daha "insani" bulur. Fakat Batı, iyi bir ideolog, "izm üreticidir". Tüm -izm'lerin Avrupa kökenli olduğuna dikkat çeker:

İzm'ler idrakimize giydirilen deli gömlekleri... İtibarları menşelerinden geliyor. Hepsi de Avrupalı.

Batı, kendi yaptığı onursuzlukların karşısında olduğunu göstermek ister. Ürettiği -izmleri kendisine siper yapar. Doğu böyle bir ideale, düşünceye, bilime an itibarıyla sahip değildir. Batı ulaştığı seviye dolayısıyla bunu yapabilecek güçtedir.

Cemil Meriç, Osmanlı Devleti'nin Tanzimat fermanı ile giriştiği köklü değişikliklerin yanlış yapıldığını, olumsuz sonuçlar doğurduğu kanaatindedir. Plansız, programsız çalışmalar devleti yıkıma götürmüştür. Bir medeniyetin, kendi geçmişini yok sayarak kendisine yeni bir medeniyet kurma düşüncesi yanlış kurgulanmış bir düşüncedir. Bir medeniyet kaldırılıp kendisiyle tamamen alakasız bir kültüre monte ettirmeye çalışılmamalıydı:

Yaptığımız Batılılaşmak değildi, çünkü Batılılaşamazdık. Bir medeniyetin başka bir medeniyete istihale edemeyeceği, Danilevski'den beri bir kaziye-i muhkeme... (Meriç, 2020, s. 26)

Kıyaslamaları duygusal değil, ontolojiktir, olgusaldır, gerçekçidir. Ona göre Doğu dünyası Batı'ya yabancısıdır. "Doğu, Batı ormanında kayıptır." Bilmediği bir yoldur. Muhteşem Doğu acınacak haldedir.

Durmaksızın Batı'dan bir şeyler almakta, aldıklarını anlamamaktadır. Anlamadığı hâlde daha çok alma çabasına girmektedir. Akışın kesilmesi durumunda "gerici"likle itham edileceğini sanmaktadır.

Cemil Meriç, Batı toplumlarını Osmanlı'yla karşılaştırır. Batı'nın tarihini, toplumsal sınıflar üzerinden yorumlar. Batı'da toplum fikri yoktur, bireyseldir, ferttir. Batı'da millet yerine sınıflar vardır. Osmanlı ise Avrupa'nın aksine birçok unsurdan oluşan bir terkiptir, sınıf yoktur. Millet, devlet yapısında organize olmuş bir teşkilattır. Osmanlı toplumlardan, Batı ise bireylerden oluşmuştur:

Batı tarihini, içtimaî sınıflar izah eder. Anahtarı ferdiyettir. Kişi, yalnızlığını lonca, kilise gibi bazı topluluklarda unutmaya çalışır. Fakat ya zalimdir, ya mazlum. Batı'da millet yoktur. Yoktur çünkü Roma'dan itibaren sınıflar vardır. Patrisyenler, plepler, köleler, feodal beyler, toprak köleleri, burjuvazi, proletarya. Her milletin içinde birkaç millet vardır. Bugüne kadar böyledir bu. Osmanlı'da sınıf yoktur. Para bir tahakküm vasıtası değildir, bir hizmet vesilesidir (Meriç, 1998).

Cemil Meriç, her şeyi ile Batılılaşmanın karşısındaymiş gibi anlaşılmalıdır. Meriç'in itirazı Batılılaşmaya değil bunun oluş biçimindedir. Batı'dan aktarımın bilinçsiz ve düzensiz yapılmasına, bunu yaparken de var olan değerlerin reddine karşıdır. Kültürel etkileşimin mutlaka gerçekleşeceğini kabul eder. Zor durumda ve batan bir devletin yanı başında duran, sürekli yükselen bir medeniyete sarılması olağandır. Osmanlı, bir plan dâhilinde ve özellikle kendisi kalarak Batılılaşmalıydı. Oysa sanki bir "sara nöbeti" şeklinde gerçekleşmiştir. Doğu, tüm varlığını feda ederek Batı'ya sarılmış, ona teslim olma arzusuna düşmüştür:

İstesek de istemesek de Avrupalılaşacaktık. Ama bu inkılâp, bir teslimiyet değil, bir temessül olmalıydı (Meriç, 2005, s. 123).

3.4. Aydınlar

Cemil Meriç, deneme/yazılarında Türk aydınının Batılılaşma-çağdaşlaşma üzerindeki etkilerini irdeler.

Osmanlı aydınını Tanzimat'tan önce ve sonra olarak iki döneme ayırır: Tanzimat'tan önce Türk aydınları yaşamları, zevkleri, arzuları, meslekleriyle halktan herhangi bir ayrıcalığı olmayan sıradan kişilerdir. Her birinin mesleği vardır, becerileri ölçüsünde işlerle meşguldürler. Ayrıcalıklı, halktan kopuk bir aydın sınıfı yoktur. Tanzimat'la birlikte aydının davranışı, durumu değişir. Aydın geçmişiyle ilgisi olmaması gereken ayrıcalıklı bir kişi olmuştur. Batı'yı temsil eder, onun gibi giyinir, davranır. Batı tarafından sevilip benimsenmesi ihanet ettiği ölçüde artar:

Tanzimat'tan sonra durum değişir. Aydın, kendi tarihinden koptuğu ölçüde aydındır; kendi tarihinden, yani kendi insanından. Batı'nın temsilcisi olduğu ölçüde aydın... Batı medeniyetine bağlanmak, deri değiştirmekle olmaz. Daha köklü, daha uzvî bir istihale gerek. Aydın, bu istihaleyi başardığı yani ihanette muvaffak olduğu ölçüde benimsenir Batı tarafında... (Meriç, 2020, s. 27)

Bu yeni aydın tipi kalabalıktan nefret eder, padişahı hain olarak görür. Padişahın yokluğunda Batı'nın yardımıyla ülkeyi kendisinin yöneteceğini düşünür: "Kalabalık Caliban'dır, sevimsiz, pis, ahmak Caliban." (Meriç, 2020, s. 28).

Meriç'e göre Türk aydını Tanzimat'tan itibaren Türk halkını aldatmaktadır. Kendisi de Batı tarafından aldatılmıştır. Bu duruma düşmesinin sebebi Batı'yı iyi tanımamasından kaynaklanır. "Türk aydını başkaları tarafından yazılmış bir senaryonun oyuncusudur." Bu oyuncular bilmedikleri bir ütopya

uğruna hem kendilerini hem de toplumu kurban etmiş, zehirlemiştir. Batı'nın hastalıklı taraflarını ülkemize taşımışlardır:

Aydınlarımız, Batı'nın her hastalığını ithale memur bir anonim şirket. On dokuzuncu asırda ithal ettikleri hastalığın adı buhrandı.

Tanzimat sürecinde gerçekleşen Batılılaşma uygulamalarını Türk aydını üzerinden yorumlar. Tanzimat'ta Batılılaşma hedef obje, Türk aydını ise ona yön veren, hareketlerini belirleyen öznedir. Avrupa, Tanzimat aydını için ulaşılmaz harika bir idealdir. Sürekli Avrupa'yı sayıklar durumdadır. Bu zannı yüzünden anlayıp bilmeye çalışmak yerine onu yalnızca arzulamıştır. Bu hâliyle Divan edebiyatında varlığı kesin olmayan, hayalî ihtişamı ile ulaşılamaz sevgiliyi hatırlatır, erişilmez sevgiliyi sayıklar durur:

Tanzimat devrinin aydını, ecdadını kendisi için kurulan bir ziyafet sofrası sandığı Avrupa'yı, erişilmez bir dünya olarak sayıklamaya başladı.”

Bu yaklaşımı yüzünden Türk aydını Avrupa'yı fethedemedi, edemezdi. Çünkü fikri yoktu, düşünemiyordu. Osmanlının fethetme yöntemi olan kılıçla mümkün olamazdı:

Tanzimat aydını Avrupa kültürünü fethedemedi. Neyle fethedecekti? Kültür süngü ile fethedilemez (Meriç, 1997, s. 126).

Avrupa'nın çok büyük bedeller ödeyerek oluşturduğu medeniyet sofrasına Osmanlı aydını başköşeye oturarak nasiplenebileceğini sandı. Batı kendisinden öyle kolayca vermeyecekti. Batı'yı tanıması, bilmesi, tarih, kültür sürecini okuması gerekmektedir. Batı üzerine pek kimse de okumak, düşünmek isteğinde, çabasında değildi. Avrupa birden bire Avrupa olmamış, tarihi süreçlerden geçerek gelmiştir:

Önce hayran olduğu medeniyeti adım adım tanımak, sonra tatmak, benimsemek zorundaydı. Büyük gayretler sarf olundu. Avrupa, Avrupa olabilmek için kaç asır beklemişti. Kaç medeniyetin kapısında diz çökmüş, kaç hocadan ders dinlemişti? (Meriç, 1997, s. 126).

Tanzimat Dönemi aydını Batı medeniyetine geçmek uğruna, geçmişini nefretle kendisine ve halka unutturma çabasına düşmüştür. Ellerine geçen her şeyi adeta yağma malı gibi ölçsüzce, kaçırırçasına ceplerine doldurmaya çalışmıştır. Bu ithal medeniyetin Osmanlınıninkiyle hiçbir benzerliği yoktur. Bilime aykırı eylemlerle memlekete bilim depolamak isteniyordu.

Bu arada tebaamızın bir kısmı uyuşukluktan kurtuluyordu. Âdetlerde değişiklikler oluyor, yeni ihtiyaçlar çıkıyordu sahneye. Ama ithal edilen bir medeniyetti bu, ağır ve kaçınılmaz bir olgunlaşmanın meyvesi değildi (Meriç, 2020, s.34).

Osmanlı'da Batı'ya yönelim, değişim dıştan dayatma ile değil, özünden istektir. Yani tutturulan yanlış yol Avrupalıların dayatmasından öte Osmanlı aydınının kendi işgüzarlığıdır. Yanlış çıkarımları yüzünden Osmanlı için sonuç iyi olmamıştır. Böylece Osmanlı ne kendisi ne de Batılı olabilmıştır. Umulandan çok farklı melez bir toplum ortaya çıkmıştır. Batı'nın vermeğe istekli olduğu kadar Osmanlı Batı'dan alabilmıştır. Batı'dan alınan kısım Osmanlı için ölümcül olmuştur.

Böyle olduğu için, Avrupa'nın faziletlerinden çok rezaletlerini aldık... (Meriç, 2020, s. 34).

Avrupa'nın faziletlerinden çok rezaletlerini almak Osmanlı'yı tarih sahnesinden silinmesine dek Avrupa'nın kucağına atmasına ve ebedi bir kölesi olmasına neden oldu. Kendi isteğiyle Avrupa'dan alıntılara girişen Osmanlı bilinç yeteneğini kaybetti. Egemenliğini tamamen Avrupa'ya devretti. Artık düşünce özgürlüğünden de mahrum kalmıştı. Osmanlı bilinçsiz bir şekilde Avrupa'nın egemenliğine girmişti.

Cemil Meriç, *Kültürden İrfana* adlı eserinde düşüncelerinden yararlandığı Celal Nuri'ye özellikle değinir. Celal Nuri'nin *Türk İnkılâbı* adlı eserini Batılılaşma ve çağdaşlaşma kavramları üzerinden değerlendirir. Celal Nuri hem Avrupalı olmanın hem de Asyalı kalmanın mümkün olmadığını söyler. Osmanlı, Avrupalılaşmazdı. Hem devletin temeli sağlam değildi hem de Osmanlı milleti uyum yeteneğinden yoksundu. Osmanlı geçmişini, Asyalılığını unutuyordu ve unutamayacaktı.

Buhran-ı Fikrîmiz'de aydınlarımızı sorgular. Ona göre aydınımız, Batı'nın baskısı altında kendi öz benliğini kaybetmiş ve Batı'nın hizmetkârı olmuştur. Hastalıklı Batı hayranlığına kapılan, Batı medeniyeti ile sarhoş olan aydınlar halkın da kendileri gibi sarhoş olmasını istemektedir. Halkı yanlarına çekebilmek için birtakım çabalara girişirler. Sonuçta yaptıkları sadece ülkeyi bilinmezliğe sürüklemektir. Risalede ortaya konan düşüncelerle Cemil Meriç'in çağdaşlaşma-Batılılaşma hakkındaki görüşü örtüşmektedir:

Oysa kendileri, Batı medeniyetinin baskısı altında kişiliklerini kaybederek aşırı bir Batı hayranlığına yakalanmışlardır. Milletın kurtuluşunu, bu marazî düşkünlüğü memlekette yaymakta buluyorlar. Yaptıkları, düşüncelerde türlü buhranlar yaratarak, yurdu karanlık meçhullere doğru sürüklemek. Özellikleri, içinde yaşadıkları çevreyi boyuna kötölemek... İzah ve ispat edemediği için, itham; anlayamadığı için inkâr eden ümitsiz ve kısır bir tenkit... Gerçeği bilmez bu aydınlar, olması gerekeni keşfe çalışırlar... Tek amaçları vardır, toplumu yıkıp yeni baştan kurmak. Vatanlarında hiçbir manevi haz duymayanların, bu vatanla nasıl bir ilgileri olabilir? (Meriç, 2020, s. 65).

Cemil Meriç, savaş dönemi aydınlarının, üzerinde yaşadığı toprakların sahibi olan halktan yana durmayıp Osmanlı'yı devirmesi için Batı'nın yanında durduklarını söyler. Onlara göre bu tavırları, medeniyetin gelmesi için gerekli bir durumdur. Elbette medeni olandan yana olmaları gerekirdi (!).

Ama Balkan Savaşı kopmak üzereymiş, Avrupalı dostları hasta adamın mirasını bölüşmek için sabırsızlanıyorlarmış, onlara ne! Dava: Ne pahasına olursa olsun Osmanlı'yı yıkmak. Medeniyet bunu icap ettirmiyor mu? Efendileri yalan mı söyleyecek? Kendine yeni cetler arayan kibar entelijansiyamız, elbette ki Yunan'ı Moğol veya Hun'a tercih edecekti (Meriç, 2020, s. 14).

Meriç'e göre Türk aydını henüz yolun başında geriye düşmüştür. Çünkü kendini tanımamaktadır. Kendisini tanımayan aydın başka bir medeniyeti tanıyıp doğru alıntı yapamayacaktır. Meriç, karşılaştırma yapabilmek için her iki medeniyeti de bilmek, tanımak gerektiğini söyler. Doğu'dan yoksun kalan aydın son durumda çok istediği Batı'dan da yoksun kalacaktır. Geçmişle bağlarını kopardığından birikiminden, deneyimlerinden, dolayısıyla kendi özünden kopacaktır. Bu tip aydınların geleceği inşası olası değildir. Batı'yı yüceltenler, Batı'yı tanıdığını zannedenler gerçekte Batı'yı tanımamaktadır. Batı, kendisini gerçekte tam anlamıyla tanımayan bu tip aydından uzak duracak, istemeyecektir.

Batı'yı ihya eden zihniyet, bizi çökertiyor. Çünkü Batıcılar, gerçekte Batı'yı da tanımıyorlar (Meriç, 2020, s. 62).

Meriç, bu risalede ortaklaştığı fikirlerini denemelerinde ve ilgili konulardaki metinlerinde aktarmayı sürdürülecektir. Risaleden alıntılara devam eder:

Batı'da ıslah korumak içindir; bizde yok etmek için. Batı perestişkârları, kitapta gördükleri her hastalığın kendilerinde de olduğunu vehmeden toy tıp öğrencilerine benzerler. Kucağında yaşadıkları toplumu sıhhatte kavuşturmak için kitaba sarılır. Onu hayali hastalıklarla donatırlar. Kendi tarihimiz, kendi meselelerimizle uğraşmak, bir tenezzüldür onlar için. Asırlarca önce kurulmuş bir devleti dünya tarihine istikamet vermiş bir medeniyeti küçümsüyorlar. Yeni doğmuş bir toplum sanıyorlar bizi. Bu peşin hükümle koştukları Batı irfanı, onları 'fikren muhacerete', 'ruhen tebdil-i tabiiyete sürüklemektedir (Meriç, 2020, s. 61).

Cemil Meriç, Umrandan Uygarlığa adlı eserinde Ali Paşa'nın vasiyetnamesi üzerine yaptığı değerlendirmede şu tespitlerde bulunur:

Avrupa'nın her istediğini yapar gibi görünüyorduk. Bu teklifler umumiyetle caziptiler ama bizim için değil kendileri için. Bunların hepsini kabul etsek mahvolurduk ama bunu Avrupa'ya anlatmak gücü ve ihtiyatsızlık olurdu. (Meriç, 2020, s. 35).

Meriç, durum analizi yaptıktan sonra Türk aydınlarına önerilerde bulunur. Kurtuluş reçetesi sunar: Avrupa ile Osmanlı birbirinden farklı toplumsal koşullarda doğmuş, gelişmiş medeniyetler olduğundan mevcut yaşayışları, düşünceleri ve inanç esasları ile inandıkları olgular da farklılaşmıştır. Osmanlı, Avrupa'ya nispetle farklı medeniyetlerle ilişkiler kurmuş, dolayısıyla farklı şeyler hissetmiştir. Meriç, Kurtuluş için asıl varlığımıza, özümüze dönmeyi önerir:

Devlet-i Aliye günden güne zayıflamaktadır. Niçin saklamalı: Onu bu hale düşüren sebeplerin başında Avrupalılaşıma gelir. Temellerini III. Selim'in attığı bu zihniyeti, derin cehaleti ve sonsuz hayalperestliği yüzünden, II. Mahmut son haddine vardırıır. Bâbiâli'ye tavsiyemiz şu: Hükümetinizi dinî kanunlarınıza saygı esaslı üzerine kurun: Zamana uyun, ıslah edin. Ama yerine, size hiç de uymayacak olan müesseseleri koymak için eskilerini yıkmayın. Batı kanunlarının temeli Hristiyanlıktır. Türk kalınız. Avrupa'nın şartları başkadır, Türkiye'nin başka. Avrupa'nın temel kanunları, Doğu'nun örf ve âdetlerine taban tabana zıttır. İthal malı ıslahattan kaçının. Bu gibi ıslahat Müslüman memleketlerini ancak felakete sürükler (Meriç, 2020, s. 31).

3.5. Gericici

Meriç, yeni bir kavramı irdeler: Gericici. Bu Ülke'de gericici kavramının ne olduğundan çok ne olmadığını net olarak ifade eder. Avrupalılaşıma yani çağdaşılaşmaya direnenlerin itham edildiği bir kavram hâline gelmiştir. Kokuşmuş bir leş (murdar) olan Avrupa kültürü yerine muhteşem bir mazi olan öz kültürümüze yönelen kişileri namuslu olmakla tanımlar:

Murdar bir hâlden muhteşem bir maziye kanatlanmak gericilikse, her namuslu insan gericidir (Meriç, 2005, s. 82).

Kendi muhteşem medeniyetini yok sayıp durmadan başka bir medeniyeti iktibas etmeyi namuslu; bunları hor görenleri ise namussuz gören zihniyete düşmandır.

4. Sonuç

Oksidentalizm, Osmanlı ve İslam dünyasına Avrupa ana kıtasından aydınların bilimsel bilgilerini ifade eden Oryantalizm kavramına karşılık Doğu'dan Batı'ya bilimsel bakışı tanımlayan yeni bir disiplindir. Bu karşıtlık itirazı barındırmamaktan çok bazı kavram ve olguların yeniden değerlendirilmesini ifade etmektedir. Her ne kadar Çin ve diğer Asya ülkelerinde de benzer çalışmalar yapılmış ise de ana eksen Osmanlı/Türk ve İslam dünyası aydınlarının entelektüel tespitleridir. Özü itibarıyla çatışmacı değil, açıklamacıdır.

Oksidentalizm kavramı henüz çok yeni bir disiplin olarak terimleştirilmiş ise de bu kavramının içine girebilecek hemen hemen tüm meseleler birçok aydın tarafından çok öncesinden zaten tartışılmıştır. Cemil Meriç, Türk aydınının düştüğü en önemli engel olan "ideolojinin etkisinde" kalmadan sistemli, kapsamlı, tutarlı ve etkili tespitte bulunmuştur. Tespitleri, çözümlenmeleri ve yorumları olgusaldır. Cemil Meriç, kendisinden önce de çok tartışılmış temel kavramlardan olan çağdaşlaşma, modernleşme, aydınların tutumu, Batılılaşma ve Doğu ile ilgili tespitlerde bulunmuştur.

Hem Doğu'yu hem de Batı'yı iyi şekilde okuyan ve bu okumaları üzerine değerlendirmeler yapan Cemil Meriç, Batı'yı her haliyle iğreti, uzak durulması gereken ucube bir medeniyet olarak görmez. Batı medeniyetinin birçok konuda Doğu'yu geride bıraktığının farkındadır. Batı'ya eklemlemektense Doğu'nun da öz kültürünü geliştirerek kendi Rönesans'ını yapması gerektiğini düşünür.

Batı kültürüne sarılmak isteyen Müslüman/Türk milleti bundan kazançlı çıkmamıştır. Bir medeniyete sarılabilmek ancak o medeniyeti iyi bir şekilde tanımakla mümkün olacaktır. Oysa Türk aydını hiçbir zaman Batı'yı hakıyla tanıyamamıştır. Osmanlı/Türk toplumunun görüp geçirdiği tecrübelerden hareketle kendisine yabancı, kendi öz varlığından habersiz olduğunu söyler.

Kur'an'ları yakmak, tüm mabetlerini yıkmak dâhil Batı'ya her ne taviz verilirse verilsin Batı, Doğu'yu bir zamanlar kendilerine "Allahu Ekber" diye bağırarak saldıran eli kılıçlı savaşçılar olarak hatırlayacaktır. Doğu toplumu da her ne yaparsa yapsın Orta Asyalılığından kurtulamayacaktır.

Cemil Meriç, Doğu'dan bir Batı çıkmayacağı kanaatinde. Ne Doğu, Batı'nın geçtiği yollardan geçmiş ne de Batı, Doğu'nun yaşadığı ıstırapları yaşamıştır. Doğu için yapılması gereken, öncelikle kendi kültürel geçmişini çok iyi öğrenmek olmalıdır. Öz değerlerini yaşadığı asra taşınmalı, ardından ise müşterek bir ortaklık düzlemi oluşturmalıdır. Kendi kültür ve gerçeklerine yabancı olmamak şartıyla Batı'yı tanımalıdır. Doğu-Batı sentezi vücuda getirmelidir.

Kaynakça

- Açıkgöz, H. (1993). *Cemil Meriç İle Sohbetler*. İstanbul: Seyran.
- Armağan, M. (2020). *Cemil Meriç Konuşuyor*. İstanbul.
- Aslan, T. (2009). *Osmanlı Aydınlarının Gözüyle Batılılaşma*. İstanbul: Erdem
- Aytaç, G. (2007). *Deneme Üzerine Bir Karşılaştırmalı Edebiyat Çalışması*. Ankara: Hece.
- Bezci, E. (2023). *Bir Başka "Hernani Savaşı": Cemil Meriç'in Hernani Çevirisi*, Frankofoni, / 1, Sayı 42, 143-169.
- Bulut, Y. (2007). *Oryantalizm, İslam Ansiklopedisi*, Cilt 33, s. 428-437. Ankara: TDV.
- Bulut, Y. (2002). *Oryantalizmin Tarihsel Gelişimi Üzerine Bazı Değerlendirmeler*, Marife, Yıl 2, Sayı 2, Kış, s. 13-38.

- Büyükbaş, H. ve Kurtbaş, İ. (2016). *Cemil Meriç'in Medeniyet Telakkisi*, Doğumunun 100. Yılında Cemil Meriç Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 5-6 Mayıs, Gümüşhane.
- Çakır, H. (2022). *Cemil Meriç Düşüncesinde Doğu-Batı Çelişkinin Görünümleri ve Oryantalizm Sorunu*, Cemil Meriç Üzerine Yazılar, Yalçın Çetin (Editör). Ankara: Nobel.
- Çetin, Yalçın (Ed.) (2022). *Cemil Meriç Üzerine Yazılar*. Ankara: Nobel.
- Dölek, İ. (2022). *Cemil Meriç ve Din: Yahudilik ve Yeni Hristiyanlık*, Cemil Meriç Üzerine Yazılar, Yalçın Çetin (Editör). Ankara: Nobel.
- Fidan, A. (2014). *Cemil Meriç'in Perspektifinden Din, Toplum ve İdeoloji*, Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 14(1): 215-238.
- Gencer, Tülay (2015). *Cemil Meriç ile Türk Modernleşmesine Bir Bakış*, BEU SBE Dergisi, cilt 1, sayı 1.
- Karabulut, M. & Biricik İ. (2021). *Oksidentalizm ve Necip Fazıl Kısakürek'in "Aynadaki Yalan" Romanında Oksidentalizm Algı*, Academic Knowledge, Cilt: 4 Sayı: 1, s. 17-11.
- Karakaş, Ali. (2017). *Hadis Oksidentalizmi ve Fuat Sezgin*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Mengi, N. (2005). *Bir Edebi Tür Olarak Deneme ve Türk Edebiyatındaki Yeri*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Meriç, C. (2005). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim.
- Meriç, C. (1997). *Jurnal I*. İstanbul: İletişim.
- Meriç, C. (1998). *Jurnal II*. İstanbul: İletişim.
- Meriç, C. (2017). *Kültürden İrfana*. İstanbul: İletişim.
- Meriç, C. (2021). *Işık Doğudan Gelir*. İstanbul: İletişim.
- Meriç, C. (2020). *Umrandan Uygarlığa*. İstanbul: İletişim.
- Meriç, C. (2008). *Mağaradakiler*. İstanbul: İletişim.
- Meriç, C. (1980). *Kırk Ambar*. İstanbul: Ötüken.
- Meriç, C. (1981) *Bir Facianın Hikâyesi*. İstanbul: Umran.
- Meriç, Ü. (2016). *Babam Cemil Meriç*, İstanbul: İnsan.
- Metin, A. (2013). *Oksidentalizm: İki Doğu, İki Batı*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Özçelik, T. G. (2015). *Doğu ve Batı Dikotomisinin Yarattığı Gerçeklik: Oryantalizm-Oksidentalizm*, International Journal of Eurasia Social Sciences, yıl 6, Cilt 6, Sayı 19, Haziran, s. 168-191.
- Taş, K. (2007), *Din ve Toplum Karşısında Cemil Meriç*. İstanbul: Artus Kitap.
- Said W. E. (1989), *Oryantalizm* (Çeviren: Selahaddin Ayaz). İstanbul: Pınar.
- Yücer, R. (2019), *Hüseyin Cemil Meriç'in Batı Medeniyeti Hakkındaki Düşünceleri*, Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi, sayı 2, 2019, Bahar.

26. Refik Halid Karay'ın Hikâyelerinde Hayvanlar¹

Muhammet CAN²

APA: Can, M. (2024). Refik Halid Karay'ın Hikâyelerinde Hayvanlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 456-472. DOI: 10.29000/rumelide.1439661.

Öz

Edebiyat sanatında, hayvanların bir anlatım unsuru olarak kullanımı çok eskilere dayanmaktadır. Mitler, efsaneler, destanlar, fabllar, sözlü hikâyeler ve masallarda farklı işlevlerle anlatıya dâhil edilen bu canlılar modern edebî türlerde de yazarların rağbet ettiği önemli bir anlatma aracı olarak çeşitli roller üstlenmektedir. Romantik edebiyatın pastoral hayvanlarından realist edebiyatın tabii hayvanlarına kadar yeni kimlikler ve farklı görevler üstlenerek edebiyattaki varlığını sürdüren hayvanlar; sembolik, alegorik ve metaforik işlevlerle anlatılara temel ve yan anlamsal boyutlarda derinlik katmaktadır. Bu bağlamda Türk edebiyatının en velut yazarlarından Refik Halid Karay'ın *Memleket Hikâyeleri* ve *Gurbet Hikâyeleri* adlı eserleri hayvanların farklı işlevlerle yer aldığı zengin bir örneklem olarak öne çıkmaktadır. Hicivlerinde, kaleminin keskinliği sebebiyle "Kirpi" müstearını kullanan, hayvanlar hakkında birçok köşe yazısı kaleme alan ve bu tür yazılarında insani meseleleri daha iyi anlatmak gayesiyle onlardan teşbih ve sembol aracı olarak yararlanan Refik Halid'in hikâyelerinde renkli ve işlevsel bir hayvan kadrosuyla karşılaşmaktadır. Bunlara bazen kurgusal bazen de atmosfer yaratma, benzerlik kurma, ritim oluşturma ve temsil etme gibi farklı roller yüklendiği gözlemlenmektedir. Yazar, metin başlangıçlarında ve bölüm geçişlerinde atmosfer oluştururken veya kimi hikâye kişilerini veya mekânları tasvir ederken bir anlatım unsuru olarak hayvanlara başvurmaktadır. Onların hikâyelerdeki diğer bir işlevi de ritim oluşturmaktır. Yazarın, hayvan görünümüleri veya seslerini kullanarak metnin gerilim düzeyini değiştirdiği ve zaman-mekân geçişlerini sağladığı görülmektedir. Bazı hikâyelerde ise hayvanlar sembolleştirilerek, onlardan sosyal ve beşerî sorunları anlatma vasıtası olarak yararlanılmaktadır. Refik Halid'in hikâyelerindeki hayvan varlığına odaklanan bu çalışmada, onların anlatıya katkıları ve işlevleri ele alınmış ve bu suretle yazarın edebiyat anlayışındaki yerleri ve önemi değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Refik Halid Karay, hikâye, sembolik anlatım, hikâyede hayvanlar

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439661

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Öğr. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Rektörlük, Ortak Dersler Bölümü / Lecturer Dr., İstanbul Medeniyet University, Rectorate, Department of Common Courses (İstanbul, Türkiye), muhammet.can@medeniyet.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-9800-1110, **ROR ID:** https://ror.org/05j1qpr59, **ISNI:** 0000 0004 0454 921X, **Crossreff Funder ID:** 100018573

Animals in Refik Halid Karay's Stories³

Abstract

The use of animals in literature can be traced back to ancient times. Animals have been utilized with diverse functions in myths, legends, epics, fables, oral stories, and fairy tales. From romantic literature's pastoral animals to realist literature's natural animals, animals remain a constant presence in literature, taking on new identities and fulfilling varying roles. Animals enhance narratives in both primary and secondary semantic dimensions by performing symbolic, allegorical, and metaphorical functions. In this context, Refik Halid Karay's works, such as *Memleket Hikâyeleri* and *Gurbet Hikâyeleri* are important exemplary due to their inclusion of animals with varying roles. Refik Halid frequently uses animal themes in his columns, and populates his stories with a diverse, functioning cast of animals that often have different fictitious roles. These roles vary from creating atmosphere to establishing similarities, generating rhythm, and representing key points. The author effectively uses animals at the outset and throughout chapter transitions to establish a tone, depict characters or places, and create a rhythmic flow in the text. Additionally, animal sounds or appearances are employed to adjust the text's tension level and signal shifts in time and space. Animals are often utilized as symbols in literature to represent social and human issues. This study examines the use of animals in Refik Halid's stories, discussing their contributions and functions within the narrative and evaluating their significance to the author's view of literature.

Keywords: Refik Halid Karay, short story, symbolic narration, animals in short stories

Giriş

İnsanlar ve hayvanlar, insanlık tarihinin başından beri sürekli bir etkileşim hâlinde olmuşlardır. Bununla ilişkili olarak hayvan türü, insanların inanç kaynaklarını beslemiş ve sanat eserlerinde en çok karşılaşılan figürlerden olagelmıştır. Bu çerçevede, sanat eserlerinde bu canlıların kullanımını mağara resimlerine kadar götürmek mümkündür. Edebî eserlerde ise onlarla ilk olarak çeşitli inançları temsil eden mit ve efsanelerde karşılaşırlar. Bu metinlerde hayvanlar, çeşitli uygarlıkların kültür, gelenek ve inanç gibi ortak değerlerinin gelecek nesillere aktarımında önemli rol oynamışlardır. Söz gelimi Türk, İran, Hint ve Yunan gibi pek çok köklü medeniyetin mitolojisinde sembol, karakter veya ses gibi farklı formlarda görülürler. Pagan inanışla da ilişkilendirilebilecek bu olgunun örneklerine kutsal kitaplarda da rastlanmaktadır. Sonraki dönemlerde ise destanlar, fabllar ve masallar hayvan varlığının yoğun olduğu edebî metinler olarak dikkat çeker. Bu bağlamda Betül Sürücü eserlerinde hayvan kullanımının amacına ilişkin şu ifadeleri kullanmaktadır:

Modern öncesi edebiyatta hayvan temsili ile karşılaştığımızda bunun genellikle kendisinden ötesine işaret eden bir im, anlamlandırılmayı bekleyen bir dilsel kod gibi kurulduğunu görürüz. Kutsal

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 16

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 18.10.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439661

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

kitaplar, mitler, efsaneler, destanlar, fabllar aracılığıyla bize ulaşan bu anlatılarda hayvan, çoğu zaman ya insan yaşamının bir alegorisine ya da kutsallık veya kötücüllüğü imleyen metafizik bir temsile bürünmüştür. (2021, s. 131)

Sürücü'nün işaret ettiği "dilsel kod", özellikle henüz yazılı metinlerin yaygınlaşmadığı sözlü kültür ortamında, iletinin akılda kalıcılığını ve etkisini güçlendirmektedir. Çoğu zaman hayvanlar aracılığıyla yapılan benzetme ve istiareler vasıtasıyla şekillenen bu "kod" vasıtasıyla insan toplulukları içinde bir kader birliği ve duygu ortaklığı oluşturulmuştur. John Berger de hayvanların metinlerde "kendi deneyimlerimizi göstermek amacıyla" kullanıldığını belirtmektedir (Berger'den akt. Tekin 2017, s. 249). Bundan başka, bazen de bu canlılar aracılığıyla metinlerde analogik göndermeler oluşturulduğu ve bu yolla hiciv ve ironinin ortaya çıktığı görülür. Bu çerçevede edebî eserlerdeki hayvan varlığının insanların eylem, davranış ve duygularını yansıtmaya ve iletinin akılda kalıcılığını artırma gibi işlevlere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Şöyle ki sanat eserlerindeki hayvanlar, insanbiçimci (antropomorfi) bir anlayışla insani duygu ve değerleri yansıtırken kimi eserlerde sembolik anlamlar kazanarak ait olduğu uygarlığın temsilcilerine rehber olmuştur. Çünkü, insan türüne özgü niteliklerin insan dışı varlıklara (hayvanlara vs.) yüklenmesi anlamına gelen insanbiçimcilik (antropomorfizm) kavramı (Cevizci 1999, s. 63), yazara biçimsel ve fiziki soyutlamalar yapma imkânı sunarken iletilmek istenen mesajın etki gücünü ve kalıcılığını da artırmaktadır.

Sanat eserlerinde hayvanların kullanımı geniş bir çeşitlilik göstermektedir. Mağara çizimleri ile başlatılabilecek bu eğilimle beraber hayvanlar; heykel, resim, tiyatro, mimari, edebiyat gibi sanatın farklı alanlarında görünüm kazanmışlardır. Hususen edebiyat tarihi boyunca onların; destan, fabl, halk hikâyeleri, mesnevi gibi pek çok eserde farklı işlevlerde kullanıldıkları görülür. Romantik edebiyat döneminde pastoral bir etkiyle metinlerdeki hayvan varlığında artış yaşanır. Sonraki dönemlerde ise önce gerçekçi edebiyat etkisiyle doğanın bir parçası olarak ve fantastik edebiyatın yaygınlaşmasıyla da yeni kimlikler ve roller üstlenerek edebiyattaki varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bu çerçevede Herman Melville, Lev Tolstoy, Elias Canetti, Jack London ve George Orwell gibi pek çok yazar, eserlerinde hayvanlara yer vermiştir. Türk edebiyatı tarihinde de bu tür kullanımlara zaman zaman rastlanmaktadır. Bilhassa Refik Halid Karay'ın gerçekçi edebiyat anlayışıyla kaleme aldığı hikâyeleri, hayvanların yoğunluğu ve çeşitliliği bakımından dikkat çekmekte ve farklı işlevlerle kullanılan zengin bir örneklem toplamı olarak öne çıkmaktadır. Şöyle ki bu metinlerin hemen hepsinde farklı işlevlerde köpek, eşek, at, öküz, inek, kedi, keçi, akrep, sinek, böcek gibi pek çok hayvana rastlanmaktadır. Bu bağlamda, Şerif Aktaş'ın, yazarın mizah ve hiciv yazılarına ilişkin söylediği "O, insan ve insanlığa ait şeyleri hayvana, nebata ve eşyaya benzetiyor" (1986, s. 48) cümlesi esasen Refik Halid'in hikâyelerinin de hususiyetini açıklar niteliktedir. Karay, insan merkezci (antroposantrist) bir anlayışla hayvanları, bitkileri ve eşyayı hikâyelerinde ve diğer yazılarında kullanarak insani sorunlara, insanların birtakım kusurlarına ışık tutmaktadır.

Refik Halid'in, metinlerinde insanlar ve hayvanlar arasında kurduğu karmaşık ilişkiyi anlamak için öncelikle onun bu canlılarla münasebetine ve onlar hakkındaki düşüncelerine değinmek gerekir. Meral Demiryürek, hikâyelerindeki dış mekân tasvirleriyle dikkat çeken Refik Halid'in hayvan figürleri ve canlı tabiat tasvirlerine çokça yer vermesini, Anadolu'da iken "hayvanları gözlemleme ve onları yakından tanıma şansı" bulmasıyla ilişkilendirmektedir (2013, s. 62). Gerçekten de sürgün yıllarında, ilk dönem eserlerine nazaran hayvanların kullanımında hem nicelik hem de nitelik bakımından değişiklikler fark edilmektedir. Bu süreçte, çevresini gözlemleyerek hikâyelerini şekillendiren yazar, gördüğü hayvanları da farklı işlevlerle metne dâhil etmekten imtina etmez. "Zincir"den alınan aşığıdaki bölüm, onun hikâyeleri için insanların yanı sıra hayvanları da gözlemlemeyi önemseydiğini göstermektedir:

Rasathaneler nasıl gökleri ve yıldızları temaşa için havaya uzanmış birer fen gözü ise köşe pencereleri de yeri ve yerde yaşayanları seyre yarar, zemine eğilmiş birer tecrübe gözlüğüdür.

Onun içindir ki, pencereden sokağa kendimize bakmayı, göğe dalıp kalmaya tercih ederim. Bu basit teleskobun önüne geçip insanlarla hayvanları tetkik en hoşlandığım eğlencelerin başında gelir. (2009, s. 38)

Uzun bir süre köşe yazarlığı yapan Refik Halid, hikâyelerinde olduğu gibi pek çok köşe yazısında da hayvanlara yer vermiştir. Bu hususta, metinlerinde hayvan teşbihleri ve sembolleri dikkat çeker. Söz gelimi, anılarını yazdığı *Bir Ömür Boyunca* adlı kitapta yer alan “Hürriyet Tarihinde Yeri Olan Geyik” başlıklı bölüm, yazarın sıklıkla kullandığı hayvan sembolizminin bariz bir örneğidir. Yazıda, İttihat ve Terakki Cemiyeti liderlerinden Resneli Niyazi Bey ve geyiğinden bahsedilmektedir. Niyazi Bey, “Gazâl-i Hürriyet” (Hürriyet Geyiği) denilen bu hayvanı beraberinde İstanbul’a getirmiştir. Ancak burada kendisine çok kötü muamele edilen geyik, Letafet Apartmanının bodrum katında “kalın kirli bir iple” bağlanmış ve orada bir süre halkın seyri için tutulmuşsa da ilgi görmeyince sessizce ortadan kaybolmuştur (2009b, s. 47-49). Refik Halid, bu anlatıyla esasında bir hürriyet istiaresi oluşturarak İttihat ve Terakki idaresini eleştirme imkânı bulur. Zira “hürriyet remzi” olan bu geyik, önce onu getirenlerce (İttihat ve Terakki) esir edilmiş, sonunda da sessizce yok edilmiştir. Benzer şekilde, “Telgraf Umuruna Ait Bir Tamimin Ucu Nereye Kadar Dayandı?” başlıklı yazıda da Damat Ferid Paşa'nın sadrazamlığı ile ata binmek arasında benzerlik kurulmuş ve onun, dizginleyemediği bir atın üzerinde durmakta ısrar ettiği belirtilmiştir.

Dizginini tutamadığı ve üzengisine basamadığı atın sırtında durmakta ne mana var? Bu, hem süvari, hem beygir, hem de etraftaki halk için zararlıdır. Bu atın kalçalarına, şahlandırmak için Anadolu üzerinden mütemadiyen kamçı iniyor ve Meclis-i Vükela'daki kodamanlar da çubuklarının ateşini, huylandırmak üzere, karnına yapıyorlardı. (2009c, s. 235)

Refik Halid, bu bölümde yaptığı benzetme ile Damat Ferit Paşa'nın sadrazamlıktaki başarısızlığına ve hakkıyla muktedir olamamasına vurgu yapmakta ve böylelikle başarısızlık olgusunu okurun gözünde somutlaştırmaya çalışmaktadır.

Şerif Aktaş'ın ifadeleriyle “neşeli” ve “mutlu olmaktan başka bir şey düşünmeyen bir insan” olan Refik Halid'in (1986, s. 38-40), kimi yazılarında hayvan sevgisinin ehemmiyetini ve onlara eziyet edilmemesi gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Örneğin “Hayvanları Koruma Fazileti” başlıklı bir makalede onların korunmasının önemine işaret eder ve Hayvanları Himaye Cemiyeti'nin faaliyetlerini över (2015b, s. 121). Benzer şekilde yazar, *Ağaç ve Ahlâk*'ta bulunan çeşitli köşe yazılarında kümes hayvanlarının baş aşağı taşınmasının yanlışlığından ve kedi sevgisinden de bahseder (2015b, s. 127, 146, 147). Yine “Bir Küçük Facia”da da köpeklerin zehirlenmesini eleştirmekte ve köpeklere olan sevgisini dile getirmektedir (2009, s. 79-80). Bu hususta ayrıca Refik Halid'in bir dönem köpek sahiplendiği ve ilk sürgün yıllarında Floş adlı köpeğini beraberinde dolaştırdığı da bilinmektedir (Demiryürek 2013, s. 62, 69). Refik Halid, “İnsanın Tarifi” adlı yazısında “Gerçek insan, bir hayvanın ıstırabını kendi çekiyormuşçasına duyan içli mahluka denir” (2015b, s. 127) ifadesiyle hayvan sevgisini insan olmanın şartı olarak belirler. Çünkü ona göre onları sevmeyen, insanları da sevmez (2015b, s. 131). O, hayvan sevgisi ve ağaç sevgisinin iyi kalpliliğe delalet ettiğini ve bunları seven çocuklardan insana zarar gelmeyeceğini düşünmektedir (2009e, s. 64). Metinlerinden alınan bu örneklerde de görüldüğü üzere yazar, insan-hayvan ilişkisine özel bir önem atfetmektedir. O, hayvanlarla insanlar arasında insan merkezci bir münasebet kurma, onlar üzerinden insanı, insani değerleri ve sorunları anlatma eğilimindedir. Bu çalışmada, Refik Halid'in hikâyelerinde hayvanlar ile insanlar arasında kurduğu ilişki irdelenecek ve bu ilişkinin kurmaca düzlemdeki işlevleri üzerinde durularak anlatıya katkıları incelenecektir.

Atmosfer oluşturma ve tasvirlerde hayvanların kullanımı

Anlatının en önemli taşıyıcılarından biri olan atmosfer, zaman ve mekânı da içine alarak okurun metinle kurduğu ilişkinin niteliğini belirler ve olay örgüsünün doğru şekilde alınması için okuru yönlendirir. Necip Tosun, hikâyede atmosferi; kurgu ve olay örgüsünden farklı olarak anlatının tamamına yayılan bir güzellik ve etki yaratma aracı olarak tanımlar. Bu etkinin betimleme, mekân, diyalog, ritim ve bakış açısı gibi unsurlarla oluşturulduğunu belirten eleştirmene göre hikâyenin kuruluş, işleyiş ve anlatım düzleminde hayati bir önem taşıyan atmosfer; “belli bir estetik süreklilik ve bütünlük içinde işleyen bir dip akıntısı gibi, anlamı ve odak alınan anlatıyı besler” (2018, s. 97).

Dış mekân tasvirlerini sıklıkla kullanan Refik Halid'in pek çok hikâyesinde birer çevre unsuru olarak hayvanların atmosfer oluşturmada belirleyici bir işlev üstlendiği görülmektedir. Bu amaçla yapılan tasvirlerde, çeşitli hayvanlar doğanın bir parçası olarak okurun karşısına çıkar. Söz gelimi “Yara” başlıklı hikâyede yer alan, “Güneş çoktan batmıştı; fakat çiftlik gene, sabah oluyormuş gibi, şevkini kaybetmeyen bir aydınlık içinde, kuş cıvıltılarıyla dolu, gölgesiz, hüzensüzdü” (2009a, s. 9) ifadesi, anlatıyı düzene ve huzura işaret eden olumlu bir atmosferle başlatır. Kuş cıvıltıları, bu olumlu atmosferin önemli bir parçasıdır. Bir diğer örnek olan “Yıldı Bir”de ise atmosfer oluşturmak için bu defa leylek ve sineklerden istifade edilir.

Zaten akşam olmuş, harap bacanın üzerine yuva kuran leylekler çoktan yerlerine dönerek gagalarını vurmaya başlamıştı. İki dağ arasına sıkışmış sulak arazinin ufacık sinekler titreyen durgun havasında, bu koca kuşların şamatası değirmen ve su gürültüsünü susturarak bir hamam aksiyle taşlara çarpıyor; kulakları sabunlanmış bir adamın duyduğu uzak, fakat korkulu bir uğultu üzerinden yuvarlanan bir bakır tas gibi uzaklara koşuyordu. (2015a, s. 131)

Görüldüğü gibi bu alıntıda hem zamana hem de mekâna işaret eden hususlar yer almaktadır. Şöyle ki leyleklerin ve sineklerin varlığı bir yandan mevsimi bildirirken diğer yandan da okura mekân hakkında bilgi verir ve böylece olayların yaşandığı yer ve zaman somutlaştırılmış olur.

Atmosferin en önemli unsurlarından biri de hiç şüphesiz tasvirlerdir. Tasvirlerde yer alan hayvanlar, atmosferin bir parçası olarak zaman zaman hikâyenin gerilim unsurunu güçlendirmek ve devamına dair birtakım ipuçları vermek için de kullanılabilir. Söz gelimi, “Ayşe'nin Talihi”nde Abidin Köşkü denilen artık eskimiş, harap bir kulübede yaşayan Ayşe'nin yaşadığı trajik olaylar anlatılır. Buranın anlatımında önce köpeklerin, sonra tavukların ve serçelerin eşelenmesinden bahsedilir. Birer önseme (foreshadowing) örneği olan bu tasvirlerde hayvanlar yaşanacak kötü olayların habercisidir:

Şimdi, hiçbir yönde bir nefes bile yoktu; fırtınadan önceki ağır, dertli durgunluk içinde; gübreleri karıştıran serçelerin cıvıltısı iştiliyordu. (...) Üzerlerindeki karartının kanatlarına yansımaları karasineklerle dönen arılar, ahırın teneke kaplı penceresinin yanındaki delikten içeri kaçıyor. (2015a, s. 186)

Havanın bozulmasıyla arılar karasineklerle benzemeye başlar ve ahıra kaçarak bu karanlıktan, yani, dışarıda başlayacak felaketlerden korunurlar. Ayşe de arılar gibi yağmur öncesi eve sığınır ama kötülükten korunmayı başaramaz ve sonunda tecavüze uğramamak için kazara cinayet işler. Hikâyedeki bir başka tasvirde Ayşe'nin, onu istismar etmeye çalışacak adamla ilk karşılaşması şöyle anlatılmıştır:

Ayşe bir yere vuruluyor gibi bir ses duydu, pencereye koştu; kapının siperinde bir erkek gördü; başında kalpak, arkasında aba vardı. Kolunda asılı duran tüfeğin ağzı, yanındaki iri köpeğin kulaklarına dokunuyordu. (...) Hatırına bir şey gelmeyerek: “Kim o, ne istersin?” diye sordu. (2015a, s. 187)

Bu karşılaşmada, tüfeğin ağzının köpeğin kulaklarına değmesi ölüme işaret ederek gerilimli atmosferi destekler. Devamında Ayşe, hikâyenin başında hayvanların sürekli yeri eşelemesi gibi ahırda bir çukur açacak ve kendisine tasallut etmeye teşebbüs eden Ali Bey ve köpeğini, karanlıkta karasineklerle benzemiş arıların kaçtığı ahıra gömecektir.

Refik Halid'in hikâyelerinde gerek kişilerin tanıtımı gerekse de mekânların anlatımı için hayvan benzetmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Doğan Aksan 'benzetme'yi "insanoğlunun anlatıma güç verme amacıyla, birtakım nesnelere, kavramlar arasında gördüğü yakınlıklardan, benzerliklerden yararlanarak bunlardan birini anlatırken ötekini de anması eğilimi" (1982, s. 189) olarak tanımlamaktadır. Benzetmede "benzerlik bakımından güçsüz durumda olan nitelikçe daha üstün olana benzetil"erek (Dilçin 1999, s. 405) "benzeyenin anlamını daha iyi ortaya koymak" (Kıran 2006, s. 345) amaçlanmaktadır. Bu çerçevede özellikle hayvanların edebiyat metinlerinde çokça kullanıldığı görülmektedir. Hikâyelerinde yoğun ve detaylı tasvirlerle yer veren Refik Halid, bu tür benzetmelere sıklıkla başvurmuştur. Örneğin "Çıban"da tehlikeli bir çıbana sebep olan sinekler ve olumsuz benzetmeler için kullanılan böcekler dikkati çekmektedir. "Emirin veziri, abanozdan kemikleri ve köseleden derisi olan bir eski Habeş kölesi, süte düşmüş hamam böceği gibi tiksindirici, iri, kara gözlerini, mavimtırak akları içinde çırpındırarak tembîh etti" (2009a, s. 66) örneğindeki gibi sinek ve böcekler; anlatının olumsuz atmosferini desteklemek için kullanılır. Bu küçük ve rahatsız edici hayvanlar, benzer şekilde "Hakk-ı Sükût" ve "Cer Hocası"nda da aynı amaçla kullanılmaktadır. "Kuvvete Karşı" adlı hikâyede ise Suphi'nin içinde bulunduğu sıkıntılı durumun tasviri şöyle yapılmaktadır: "Öbürleri lambaları titreten kahkahalarla gülüyorlar, dışisine eziyet edilen bir bağlı köpeğe çevrilen nazarlarla Suphi'ye bakıyorlardı" (2015a, s. 156). Burada yazar, dışisine eziyet edilen köpeğin çaresizliğini bir görüntü olarak sunarak Suphi'nin mustarip hâlini resmetmiş ve bu yolla anlatımın etkisini güçlendirmiştir. "Koca Öküz"de Hacı Ağa'nın ikinci eşi Çiçek Emine için "Hacı'nın dizleri yanında kötürüm olmuş bir kart kedi gibi esniye uyuya tembel tembel vakit geçirir" (2015a, s. 52) ifadesiyle kedi davranışları üzerinden Çiçek Emine'nin karakterini somutlaştırmaktadır. Bunun gibi bir benzetmeye "Sarı Bal"da da rastlanır:

Yalnız bütün vücudunda, o iri, endamlı dökme kehribar vücudunda öyle bir sokulmak, sürtünmek, bir kedi gibi mırıldana mırıldana yaltaklıklar etmek istidadı göze çarpardı ki işte bu hâl, kasaba çapkınlarının uykularını kaçırdı, akıllarını alırdı. (2015a, s. 72, 73)

Bu örnekte, hikâyenin başkışisi olan Sarı Bal'ın davranışları, kedi benzetmesi aracılığıyla ifade edilir. Benzer şekilde "Cer Hocası"nda hastalanan Asım, "yaralı ve ıslak bir kedi gibi kıvrıl[ır]" (2015a, s. 168). "Vehbi Efendi'nin Kuşkususu"nda Vehbi Efendi "hasta bir ördek gibi uyukla[r]" (2015a, s. 61), komşunun kızı Hanife, "horozunu bekleyen bir tavuk gibi" durur (2015a, s. 63). "Yatık Emine"de ise Emine'nin bazı davranışları önce bir köpekle ilişkilendirilir ve sonrasında da şöyle tasvir edilir:

Duru beyaz, birbirine uygun, ufacık çehresi üstünde insanı şaşırtacak kadar kara, kapkara ve parıl parıl iki gözü vardı. İnsan gözünden ziyade bunlar kafese konmuş vahşi, yırtıcı hayvanların içleri hırs, haşinlik ve ürkeklikle dolu heybetli, fakat zebun gözlerine benziyordu.

Bu gözlerin en ehemmiyetli hassası dişiliği idi; hırsın bir türlü yenemeyen, bir türlü cinsiyeti teskin edilemeyen bir kısrak bakışıyla erkekleri süzerken insanın damarlarına bir ılık duygu yayardı. (2015a, s. 14)

Görüldüğü gibi Emine'nin gözleri vahşi hayvan gözlerine, bakışları ise arzulu bir kısrığa benzetilir. Böylelikle Emine'nin görünüşü ve kişiliği daha somut hâle getirilerek okurun metni daha doğru alımlaması amaçlanmaktadır. Tüm bu örneklerden de anlaşılacağı üzere Refik Halid, hikâyelerinde

kurgunun ihtiyaç duyduğu atmosferi oluşturmak ve tasvirleri güçlendirmek amacıyla hayvanlardan sıklıkla istifade etmektedir.

Hikâyelerde hayvanların ritim oluşturma işlevi

Hikâyelerde, zaman zaman metin yavaşlatılarak yoğun bir anlatıma geçilir, bazen de özetleme vb. tekniklerle hızlandırılır ve hatta zamanda sıçramalar yapılır. Bu sıçramalar genellikle anlatıyı bölümlere ayırma işlevi görür ve yıldız, üç nokta, boş satır gibi işaretlerle okura belli edilir. Refik Halid, kimi hikâyelerinde bu bölümlenme ve geçiş yerlerinde hayvanlara ait unsurlara başvurmuştur. Bunlar bazen köpek, bazen inek, keçi, horoz ve bazen de sinek ve böcek sesleri şeklindedir. Söz gelimi “Boz Eşek”te bulunan “Hüsmen ‘Hakk’a kavuştu!’ diye mırıldandı. Ocakta kütüklerden biri çarpıldı, keskin bir aydınlıkla ölünün yüzünü parlattı, söndü. Dışarıda bir inek uzun uzun böğürüyordu” (2015a, s. 105) ifadeleri, anlatıya bir duraklama alanı açmakta ve bölümlenme işlevi görmektedir. Refik Halid’de bu bölümlenmelerin daha sistemli bir şekilde kullanıldığı örnekler de çokça rastlanmaktadır. Söz gelimi “Komşu Namusu” ve “Sarı Bal” gibi hikâyelerde olay örgüsündeki kritik geçişler köpek sesleri ile sağlanmaktadır. Bu kullanımlar, Forster’ın, anlatı boyunca kimi kelime ve cümlelerin değişikliğe uğrayarak belli aralıklarla ortaya çıkması olarak tanımladığı ritim unsuruna da uygun örneklerdir (2001, s. 33).

Yazarın en erken tarihli hikâyesi olan ve bir aldatma hadisesini konu alan “Komşu Namusu”nun (1908) hemen başında, bir kalem odası tasvir edilirken şu ifadelerle yer verilir: “Dehlizde ara sıra çingiraklar çalıyor, bunu ayak sesleri takip ediyor, avluya nazır pencerenin altında iki gün evvel bir araba tekerleğinin kötürüm ettiği köpek yavrusunun iniltileri iştiliyordu” (2015a, s. 120). Tasvirler önem atfeden yazar, kötürüm kalan köpek yavrusunun sesini kalem ortamının bir parçası olarak anlatıya dâhil etmiştir. Hikâyede, bir memur olan Baki’nin hem kaleminden arkadaşı hem de kapı komşusu Şakir Efendi, karısının Baki’yi aldattığına şahit olur ve kaleminden başka bir arkadaşının da desteğiyle, bir birahane olayı Baki’ye bildirir. Aldatıldığını öğrenen Baki, emin olmak için komşusunun evine gidip olayları bir de kendisi görmek ister. Orada beklerken birden kümeşte tavukların çırpınma sesleri ve yokuşu tırmanan bir yük katırının solukları duyulur (2015a, s. 127). Bu, metinde beklemenin oluşturduğu gerilimi artırmakta ve okura kötü olaylar yaşanacağını düşündürmektedir. Bu seslerin duyulmasının hemen ardından bir adam Baki’nin evine girer ve artık aldatma hadisesinin hakikat olduğu anlaşılır. Baki’nin, evine gitmek için oradan ayrılmasıyla hem okurda hem de olayları haber veren Şakir Efendi’de bir kavga veya belki de bir cinayete dair beklenti oluşur:

Şakir Efendi bir feryat, bir silah sesi işiteceğine katiyen emin öyle, yarı asılı, bekliyordu. (...) Hiçbir şey duyulmuyordu. Yalnız bu gece kümeslerinde hiç rahat etmeyen tavukların mütemediyen kanatlarını vurdukları iştiliyordu. Şakir Efendi tam bu sırada onları, tavuklarını, kendi malını düşünüyor: “Sıcaktan, belki de pireden...” diyordu. (s. 129)

Beklentinin zirveye ulaştığı yerde okur, yine tavuk sesleriyle karşılaşmaktadır. Bu, anlatıcıya geçiş sağlayarak konuyu değiştirme ve çözümü geciktirerek okurun merakını diri tutma imkânı verir. Özetle tavuk sesleriyle başlayan gerilim, yine tavuk sesleriyle sönüp dağılmıştır. Gecenin sonunda Baki, eve giren adamı, hürmet göstererek yolcu eder. Ertesi gün Şakir Efendi merakla ve biraz da çekinerek arkadaşının yanına gider:

Baki gözlüğünün üzerinden arkadaşına, bu, kendinden ufak memura nefretle bakarak:

“Ne istiyorsunuz?” dedi. Öbürü cevap bulamadı, şaşırды, neden sonra, bacağı ezik köpeğin hâlâ devam eden iniltilerinden istifade ederek:

“Şu zavallı hayvanı, oradan kaldırsak...” dedi, sonra birden cesaret bularak ehemmiyetsizce ilave etti:

“Ha, dün gece merakta kaldım, iş ne oldu?” (2015a, s. 130)

Hikâyenin başında kalem ortamının bir parçası olarak metne dâhil edilen kötürüm köpeğın sesleri, aynı mekânda yeniden kullanılarak merak içindeki Şakir Efendi'ye konuşmak için bahane vermektedir. Metnin başında ve sonunda yer alan bu seslerin (kötürüm köpeğın iniltileri), aynı zamanda Baki'nin yarasına, dışa vurmadığı iniltisine işaret ettiği de düşünülebilir. Zira o, alıştığı hayattan kopmak zor geldiği için kendisini aldattığı aşikâr olan karısının uydurduğu yalana inanmayı tercih etmiştir.

Benzer şekilde “Sarı Bal”da da bu tür geçişlere başvurulmaktadır. Bir hayat kadınının evinde yaşanan rezaleti anlatan hikâyenin başında, aceleyle çalan kapı sesine “bezgin bir köpek” havlama ile uluma arası bir sesle cevap vermektedir (2015a, s. 69). Henüz ikinci cümlede bu şekilde metne dâhil olan köpek sesleri, belli bölümlerde tekrar tekrar duyulacaktır. Hikâyede Hilmi Ağa birkaç arkadaşıyla eğlenmek için Sarı Bal'ın kapısını çalar, ancak içeride kaymakam olduğu için Sarı Bal telaşlanır. Durumu belli etmeden, onları içeri alıp eğlendirmeye çalışır. Eğlence devam ederken artık çözüm bölümü yaklaşır ve yine köpek sesleri işitilir: “Birden dışarıdan kesik, telâşlı düdükleler aksetti; kapının tokmağı koparılrçasına çalınıyor, köpeklerin uluduğı, yüksek sesle birinin bağırduğı duyuluyordu” (2015a, s. 76). Saz durur ve içeriye komiser ve adamları girerek eğlenceyi dağıtır. Sonra yataktaki tümsek fark edilir ve yorgan kaldırılınca kaymakam açığa çıkar. Memur ve amirinin bu şekilsiz ve uygunsuz karşılaşması, herkesin birer birer dışarı çıkmasıyla son bulur: “Çoban köpekleri hiddetli, sert havlamalarla bu gidenleri yolcu ediyorlardı” (2015a, s. 78). Görüldüğü üzere çözüm bölümünde de serimdekine benzer seslere yer verilmektedir. Hasılı, bezgin bir köpeğın havlama ile uluma arasındaki sesiyle başlayan anlatının çözüm bölümü ulumayla başlamış, hiddetli ve sert havlamalarla neticelenmiştir. Metnin başında, çözümün başında ve sonunda yer alan bu üç bölümde kullanılan köpek sesleri hikâyede ritim oluşturup geçişleri sağlamaya yardımcı olmaktadır.

“Cer Hocası”nda ise geçiş için kullanılan hayvanların çeşitlendiğı görülmektedir. Başkişi Asım, hemşerilerinin kaldığı hana yerleştğinde, mekân köpek feryatlarının duyulduğı tekinsiz ve pis bir yer olarak tasvir edilir (2015a, s. 163). Bu bölüm Asım'a hocalık kapısının açıldığı bölümden hemen öncedir. Ne yapacağını düşünen Asım, bu geçişin ardından köyleri dolaşacak olan arkadaşlarına katılmaya karar verir ve hocalık yapma niyetiyle onlarla birlikte köyleri gezmeye başlar. Ancak bir köyde hastalanır ve orada kalmaya mecbur olur. Hastalığı atlattıktan sonra köyün kahvesine gider:

Yavaşça yürüyerek, selam vererek kahveye girdi, önüne gelen ilk iskemleye oturdu. (...) Dışarıda da tavuklarla ördeklerden başka her şey, ta ilerilere kadar hareketsiz, sessiz, fakat yağmurlardan sonra gelen taravet ile parlak duruyordu. (2015a, s. 169)

Köpek, tavuk ve ördekli bu tasvir geçişinin ardından Asım'dan vaaz vermesi istenecek ve ona köyde hocalık yapmasının kapısı açılacaktır. Hikâyenin sonunda ise Asım köyü terk ederken atmosfer şöyle aktarılmaktadır: “Bir horoz öttü, yakın evlerden bir iki öksürük duyuldu; sonra yine her şey sustu.” (2015a, s. 174). Görüldüğü gibi Asım, köpek feryatlarıyla başlayan cer hocalığı macerasında, tavuklar ve ördeklerle anlatılan bölüm sonrası kendine çalışacak bir köy bulmuş ve horozun ötüşüyle de burayı terk etmiştir. Refik Halid'in bu üç hikâyesinde hayvanlar olay örgüsüne doğrudan dâhil olmasa da kritik anlarda hatırlatılan varlıklarıyla anlatıyı kuşatmaktadır. Benzer geçişler için “Yıldı Bir”de leylek, kısrak sürüleri, keçi ve köpek sesleri kullanılır. Aynı amaçla, “Vehbi Efendi'nin Şüphesi”nde köpek, horoz ve ağustoböceklerinden ve “Koca Öküz”de de keçi seslerinden yararlanılmaktadır.

Örneklerde Refik Halid'in, hayvanları hikâyede bölümlenme yapmak, olay örgüsünü desteklemek ve zaman geçişlerini sağlamak amacıyla kullandığı görülmektedir. Ayrıca yazar, benzer hayvanların veya

onlara ait unsurların tekrarı yoluyla, anlatıda figüratif bir fon oluşturmuş ve metin içinde bir ritmin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Sembolik anlatımın vasıtası olarak hayvanlar

Edebî metinlerde hayvanların sembol olarak kullanımı, klasik anlatıların en önemli özelliklerinden biridir. Hikâyelerinde zaman zaman bu metinlerden izler bulunan Refik Halid de hayvan sembollerine ve hatta sembolik anlatıma sıklıkla başvurmuştur. Sembol “Kendi dışında bir nesne, ilişki, değer veya önermenin yerini tutan im veya işaret”tir (Yıldırım, 2004, s. 182) ve yerini tuttuğu şeylerin somutlaştırılması amacıyla kullanılır. Daha soyut olan duygu ve değerleri, ilkeleri, olguları ve fikirleri kolay anlatabilmek için kullanılan somut imlerdir.

Doğu edebiyatının, hikâyelerini metafor, istiare, eğretileme, teşbih, alegori gibi sembolik yaklaşımlarla anlattığını belirten Necip Tosun’un tanımına göre “Sembolik anlatım; bir duygu, düşünce ve inancın daha etkili ve vurucu bir şekilde aktarılabilmesi için kendi gerçeğinin dışında bir başka simgede somutlanarak anlatılmasıdır” (2023, s. 190). Özellikle masal, fabl ve tasavvufi anlatılarda hayvanların sembol ve alegori işlevleriyle insan tiplerine ve birtakım insani davranışlara işaret ettikleri görülmektedir. Sözelimi ilk fabl örneklerinden olan *Pançatantra (Kelle ve Dimne)* adlı eserde aslan, öküz, çakal, güvercin, maymun gibi çeşitli hayvanlar hikâyelerin ana kahramanları olarak yer almaktadır (Karaismailoğlu 2022, s. 210-212). Yine aynı dönemlerde yazıldığı düşünülen *Ezop Masalları* da hayvanların kahraman olarak yer aldığı metinlerden oluşmaktadır. Sonraki dönemlerde de pek çok masal ve hikâyede (Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî’nin *Mesnevî’si*, Şeyhî’nin *Harnâme’si*, *La Fontaine Masalları* vs.) bu tip kullanımlara rastlanmakta ve böylelikle insan duygu ve düşünceleri hayvan sembollerini yardımıyla anlatılmaktadır. Klasik Türk edebiyatında kıssadan hisse çıkarılabilecek hayvan hikâyelerine sıkça yer verildiğine ve bu kıssaların bilgi birikimini aktarma işlevi olduğuna dikkat çeken Pala ve Albayrak, bunun “Türk halkının minyatür, hat, dokuma, ahşap oymacılık, madenî eserler vb. geleneksel el sanatlarına yansıyan hayvan sembolizminin yazılı eserlerdeki tezahürü” olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir (Pala ve Albayrak 1998, s. 101-102).

Sembolik anlatım, anlatıcıya verdiği geniş imkânlar sebebiyle neredeyse tüm dinlerde ve edebiyatlarda kullanılan bir yöntemdir. Bazen yanıltıcı veya eksik anlamlara yol açsa da duyguların ve düşüncelerin dolaylı bir şekilde, sembolik değerler aracılığıyla ifade edilmesi, anlatılanların daha ilgi çekici hâle gelmesini sağlamakta ve okuru yaratıcılığa teşvik etmektedir. Bu çerçevede Başak Ağın Dönmez, fabllarda doğa-hayvan tasvir ve imgelerinin “insanların yaptıkları kötü ya da adaletsiz davranışları ve aptallıkları göstermek” ve böylece insani problemlere işaret etmek üzere kullanıldığını belirtmektedir (2012, s. 295). Başka bir deyişle hayvanlar bu tür metinlerde beşerî meselelerin metaforu olarak araçsallaştırılmaktadır. Öte yandan fabl türünün kişileşmiş hayvanlarına yüklenen insani değerlerden farklı olarak modern anlatılarda onlardan reel bir figürasyon düzleminde faydalandığı ve onlarla ilişkilendirilen temsilî değerlerin yazarın ve okurun alımlama gücü ile ilişkili olarak değişkenlik gösterebileceği görülmektedir. Refik Halid’in de benzer şekilde hikâyelerinde hayvanlara sembolik değerler yüklediği tespit edilmiştir. Bu sembolik yapının izlerine, onun köşe yazılarında da rastlamak mümkündür. Söz gelimi, “Birincikanun Ayı, ‘Kaz Ayı’” başlıklı yazısında Refik Halid, simgelerin hayatımızda kullanımı ile ilgili ‘kaz’ örneğini verir ve bu “mükemmel” hayvanın ahmaklık sembolü olarak kullanıldığını ve bu sebeple duyulunca yüzlerde gülümsemeye sebep olduğunu belirtir (2015b, s. 170). Bu hususta ayrıca, yazarın hicivleri için kullandığı müstear ismin “Kirpi” olduğunu da hatırlamak

gerekir⁴. Yazar, bu mahlası seçmekle bir hayvanın göndergelerinden istifade ederek okura yazarlık anlayışı ve üslubuna dair ipuçları vermiştir.

Refik Halid, sembollere dayalı bir anlatımı, pek çok eserinde metnin tümüne yaymakta ve insan davranışlarını hayvan sembolleri yoluyla anlatmaya çalışmaktadır. Bu çerçevede *Sakın Aldanma, İnanma, Kanma!* kitabında yer alan “Tetikki Seyyiat?!” (2015b, s. 77) başlıklı yazı; yazarın insan ve hayvan hâllerinin benzerliğine dikkat çektiği mühim bir somutlaştırma örneğidir. “İki Hikâye” alt başlığı kullanılan yazının ilk hikâyesinde hayvanların, ikincisinde insanların karşılaştıkları benzer bir meseleyi nasıl ele aldıkları anlatılmaktadır. İlk hikâyede hayvanlar, ölümlere sebep olan hastalıktan kurtulmak için aralarından bir günahkârı öldürmek gerektiğini düşünüp aslandan başlayarak sırayla herkesi sorgulamaya başlarlar. Ancak ilk sıralardaki güçlülerin günahları çok büyük olsa da bunlara birer bahane bulunup yumuşatılır. Merkebe sıra geldiğinde ise diğerlerine nazaran çok küçük bir günahı olmasına rağmen parçalanarak öldürülür. İkinci hikâyede, bir ülkede savaşlar yüzünden felaketler baş göstermiş, eşkıyalık artmış ve hatta hükümet haydutların, eşkıyaların eline geçmiştir. Ancak hükümeti ele geçiren bu haydutlar, bir gün hesap verme zamanının geleceğinden korkarak aralarındaki suçluları tespit edip cezalandırmaya ve böylece aklanmaya karar verirler. Önce bakanlar gelip katil olduklarını söylerler; ancak orada bulunanlar onları cezalandırmaya cesaret edemeyip suçsuz bulurlar. Ardından sırasıyla ayanlar, vekiller, valiler ve zabıtlar birer birer aklanır. Sonra içeriye zayıf, zavallı bir adam girer, yapılan onca hırsızlığa bulaşmadığını ancak bir gün bir arkadaşının delaletiyle bir lokma haram yediğini söyler. Oradakiler, bir lokma da olsa haram yemenin çok kötü olduğunu söyleyerek adamı hemen orada parçalarlar. Refik Halid, aynı durumun iki farklı anlatımı olan bu yazının sonunda “Acaba bu zamanın tetikki seyyiatı da böyle mi yapılacak?!” diyerek konuyu kendi zamanına taşımaktadır (2015b, s. 79). Sembolik anlatımı tüm açıklığıyla örnekleyen bu yazı, iki farklı anlatım yoluyla hayvan sembollerinin işlevini de göstermektedir. Şöyle ki yazıda sadece hayvanların olduğu kısım kullanılsa hem meram anlatılmış hem de muhtemel tepkilerden kaçınılmış olacaktır. Ancak Refik Halid, mahlasının hakkını vererek, son cümlede asıl meramını da açıkça belirtmiş ve okuruna üç katmanlı bir anlatım sunmuştur. Hikâyelerinde yazarın, bunu çok daha örtülü bir şekilde yaptığı, kurgu sınırlarını aşmamaya çalıştığı görülür.

Refik Halid Karay, sembolik anlatımın imkânlarından yararlanarak hikâyelerinde hayvanları birtakım his ve fikirlerin temsilcisi kılmaktadır. “Keklik”, bunun en dikkat çekici ve sarıh örneklerindedir. Metinde anlatıcı, av merakıyla meşhur Hacı Zülfü Ağa ile karşılaşır ve baharda dağların güzelliğini düşünerek onunla keklik avına çıkar. Av sırasında Zülfü Ağa, Nazlı adını verdiği dişi keklüğünü çalılıkların arasına bırakır ve pusuda bekler. Dişinin ötüşünü duyan erkekler sırayla gelir ve anlatıcı ile Zülfü Ağa da onları öldürür.

Böyle, bir ikinci erkek kuş geldi, bir üçüncü, bir dördüncü... Toprağı eşeleyerek, kanlar içinde, tüyleri dağla dağla uğruna can verenlere dişi kayıtsızdı. Hatta sesi, bu zulümden zevk alıyor gibi gittikçe naz ve cilve kesiliyordu. (2009a, s. 49)

Cilveli nağmeleriyle erkekleri etrafına toplayan dişi kuş, onların birer birer ölmelerine sebep olur. Bir süre sonra iki erkek keklik gelip onun için kavgaya tutuşurlar. Dişi bu durumdan hoşnut olarak artık daha da keyifle ötmeye başlar (2009, s. 49-50). Bu arada bir üçüncü keklik belirip “önüne geçemeyeceği bir cinsiyet hırsıyla” pervasızca yürür (2009, s. 50) ve onun da sonu öncekiler gibi olur. Bu üçüncü keklik, tüfek seslerini ve kendinden evvelkilerin sonunu işitip görmesine rağmen ders almayarak ölüme koşmuştur. Anlatıcının burada vurguladığı “cinsiyet hırsı”, esasında hikâyenin asıl konusunu teşkil eder.

⁴ Bu ismi kendisine “kaleminin keskinliğinden dolayı” Yakup Kadri Karaosmanoğlu vermiştir. (Karay 2009d: 7).

Zaten, anlatının başından itibaren bu sembolik anlatımın ipuçları okurun önüne serilmiştir. Bunlardan en aşikâr olanı dişi keklığın adının “Nazlı” oluşudur. Zülfü Ağa, “Bir zamanlar keklük sekişli yosma bir Nazlı [kendisi ve onun gibi] birçok delikanlıların canını yak[tığı]” için kuşun adını Nazlı koymuştur (2009, s. 48). Böylece kuşun yapacakları önceden okura sezdirilmiş ve sembolün ana hatları belirlenmiş olur. Nitekim bu metinde anlatılmak istenen, keklüklerin avlanması değil, pek çok gencin böyle kızların çığırkanlıklarına, cilveli söyleyişlerine aldanarak hayatlarını mahvedişleridir. Keklik avı anlatısı, bunun sembolik bir sunumudur. Zaten hikâyenin gazetede ilk tefrikasının sonunda da insanlarla hayvanların benzerliğini vurgulayan şu ifadeler bulunmaktadır: “O günden beri, insanların da kadınlar için vuruşup dövüştüklerini mücrim ve maktul olduklarını işittikçe hep bu keklığı hatırlar ve kulağımda hep o çığırkan sesi duyarım” (Karay, 1939, s. 9). Yukarıda bahsi geçen “Tetkiki Seyyat?!” adlı yazının sonundaki ifadeleri hatırlatan ve masalların ‘kıssadan hisse’ bölümlerine benzeyen bu alıntı, hikâyelerin kitaplaşma sürecinde muhtemelen edebî bir endişe ile metinden çıkarılmıştır.

Benzer şekilde “Küs Ömer”de de sembolik anlatımdan yararlanılarak Ömer ve dövüşü kaybeden kaz arasında bir benzerlik ilişkisi kurulmuştur. Hikâyenin başkişisi Ömer, arabacılık yaparken başka birinin atları onunkileri geçtiği için beygirlerini ve arabasını satılığa çıkarıp o işi tamamen bırakacak kadar hırslı ve kararlı biridir. Bu kazanma hırsı ve kaybettiğinde her şeye küsmesi sebebiyle adı “Küs Ömer”e çıkmıştır. Hikâyede arkadaşları, kazını dövüştürmesi için başta isteksiz olan Ömer’i ikna eder ve kaz dövüşü yapılıır. Dövüş sırasında rakip kaz Hödük, kaybedecek gibi olur ama sürüsünden bir dişi kendini ortaya atıp erkeğini yüreklendirir: “(...) pehlivanın sevgilisi -zira her dövüşen kazın bir candan dişisi vardı- yine bir gayret, bir fedakârlık gösterdi, ortaya atıldı, erkeğine sokulup haykırdı” (2015a, s. 100). Dişisinin ikazı üzerine son bir gayretle saldıran Hödük’ün hamleleri sonrası kazının yenildiğini gören Ömer, sinirlenerek kazını öldürür ve koşarak evine gider. Dişisinin desteğini alan kaz, galip gelmiş ve Ömer’in kazını (Ömer’i) yenmiştir. Bu sebeple Ömer, görünürde hiçbir kabahati olmamasına rağmen eşini de terk edecek ve atını alıp köyden ayrılacaktır. Ömer’in eşini terk etmesinin, hikâyede kaybeden kazın sürüsündeki dişilerin diğer kazın ardına takılması ile ilintili olduğu düşünülebilir. Zira pehlivan kazının, güreşi kaybetmekle sürüsünü de yitirmesi gibi kazanma hırsını doyuramayan Ömer de ailesini yitirmiştir.

“Boz Eşek” adlı hikâyede ise Refik Halid, halkın cehaleti ve dinî duyguların istismarını örneklendirmek amacıyla hayvan sembolüne başvurmuştur. Metinde, köye uğrayan bir yolcunun vefat etmesi ve köylülerin onun Hicaz’a vakfettiği eşeğini oraya gönderme çabaları anlatılmaktadır. Bu vasiyet sayesinde birdenbire büyük bir değer kazanan eşek, başta sahibinin hastalığına ilgisizdir ve keyfine bakmaktadır. Bu kayıtsızlık, hikâye boyunca devam eder. Ancak köylüler, başta ehemmiyet vermedikleri bu hayvanı artık kutsal topraklara ait kabul ettiklerinden âdeta kutsal bir emanet gibi, dinî bir vazife sayarak onun beslenme ve bakımına ihtimam gösterirler. Muhtar Hüsmen, durumu kadiya danışmak için onu yanına alıp yorucu ve uzun yolları aşarak kazaya gider. Orada, her işi çözmesiyle bilinen Kabak Kadı izinli olduğundan ve diğer görevliler de sorumluluk almak istemediklerinden Hüsmen, eşekle beraber, işini halledmeden döner. Epeyce masraf ettikleri hayvanla yine baş başa kalan köylüler “Mübarek yere bağlı, bakmak borcumuz!” diyerek durumu kabullenirler (2015a, s. 107). Hüsmen’in kazaya ikinci gidişinde Kadı hâlâ izinde olduğundan ve üçüncü gidişinde de şahit getirmediğinden süreç hayli uzar. Bu arada eşeğin keyfi yerindedir; ara sıra çıktığı bu yolculuklarda yüksüz ve rahat yola gider, önüne yemler dökülür: “Boz eşek, ara sıra yaptığı yüksüz seyahatlere karşı önüne dökülen bol yemden yiye yiye semiriyor, suya götürürlerken kancıkların üzerine koşuyor, hırçınlaşıyordu” (2015a, s. 108). Muhtar sonunda her şeyi tamamlar ve böylelikle eşek köyden ayrılır. Eşeğin köyden ayrılmak için yaptığı bu son seferin anlatımı, dinî bir kıssayı andırmaktadır:

Nihayet son sefer hazırlandı. Değirmenin önünde selametlenirlerken yeni doğan güneş bu küçük kafilenin kaldırdığı tozları parlatıyor, yaldızlı bir bulut içinde yokuşa tırmanan köylüler geride kalanlara sanki yükseliyor, göklere kalkıyor gibi görünüyor. (2015a, s. 108)

Köyde âdeta bir kutsal emanet muamelesi gören eşek bir daha köye dönmez. Köylüler onun Hicaz'a kadar gideceğine ve zemzem taşıyacağına inanmışlardır. Hatta hepsi onun dişilere musallat olmasını unutmış görünerek, ne kadar mübarek bir hayvan olduğundan bahsedip birbirlerini kandırırlar (2015a, s. 108, 109). Ancak bir gün pirincini satmak için kasabaya giden Hüsmen, işin aslının öyle olmadığını, Kabak Kadı'nın eşeği kendine binek yaptığını görür.

Anadolu köylerindeki hurafelere, köylünün saflığına ve kasabalının uyanıklığına dikkat çeken bu hikâyede boz eşek bir karakter değil bir eşya gibi anlatılmıştır. Sahibinin vasiyetiyle bir anda kutsiyet kazanmış ve bu sayede kısa bir süre de olsa rahat bir hayat yaşamıştır. Nihayetinde ise sıkıntılı meseleleri çözdüğü için halk arasında çok sevilen Kabak Kadı, köylünün bu saflığından istifade ederek eşeği kendi bineği hâline getirir. Böylelikle hem köylünün derdini çözmüş hem de kendine yeni bir binek edinmiş olur.

Karay'ın sembolik anlatıma başvurduğu bir diğer örnek de "Koca Öküz"dür. Hikâyede gözü açık ve hilekâr bir adam olan Hacı Mustafa Ağa'nın aldığı öküzü işe koşamaması ve zarar etmesi anlatılır. Hayvanı yalnız bir makine gibi gören Hacı Mustafa her yıl harman başında yaşlıca bir öküz alıp onu işe koşar ve işler bitince de kışın boş yere beslememek için aldığı fiyata satar. Hacı Mustafa'nın yeni aldığı ve onun düzenini bozacak olan koca öküz, "kuru kafalı, kocaman boynuzlu, kemikleri çıkık, kart olduğu uzaktan belli" bir hayvandır.

Köylülerden biri Hacı'ya yaranmak için yerden bir avuç dolusu toprak almış, hayvanın kulaklarına sürüştürüyor, muayene ediyordu; fakat öküz başını ovanın nihaysiz derinliğine çevirmiş, uzak uzak bakıyor, uzak uzak, derin derin düşünüyordu. (2015a, s. 52-53)

Bu örnek yazarın insanbiçimci (antropomorfist) yaklaşımının bir temsili olarak da değerlendirilebilir. Öküzün ovanın genişliğine bakıp derin derin düşünmesi (insanmışçasına) hikâyenin devamına dair ipuçları sunmaktadır. Bu anlatımla kendisine insani özellikler yüklenen öküz, işe koşulmaya yalnız iki gün dayanır ve üçüncü gün kalkmayı reddederek ahırında geviş getirip yatar. Ne yapsalar da onu kaldırmayı başaramazlar: "Öküz, etrafındaki bu gürültüye, ipe, küreğe; kuvvete, acıya karşı kayıtsız, güya rahatta, yalnızmış gibi aynı yatışı, aynı ağırbaşlılığıyla duruyordu. Gözlerinde ne şaşkınlık ne hiddet vardı" (2015a, s. 53). Çalışmaya karşı direnen hayvan, kimse yokken ahırında yerinden kalkıp samanları yemekte, birinin geldiğini anlayınca dönüp yine yatmaktadır. Birkaç gün tüm uğraşlarına rağmen onu işe koşamayan Hacı Mustafa, canı sıkılarak sonunda ondan kurtulmak gerektiğini düşünür ve onu, Cavga Rıza adlı kasaba, aldığı fiyatın biraz eksikğine satar. Kasap ahıra geldiğinde Hacı Mustafa'nın onca uğraşına rağmen ayağa kalkmayan ve işe koşulamayan öküz, bir vuruşla kımıldanıp kalkar:

Koca öküz başını çevirdi, kasabın kirli elbiselerini derin derin, gürültülü bir nefesle kokladı, kokladı, sonra kımıldandı, toplandı, yavaş yavaş kalktı. (...)

Sanki damarlarındaki son kuvveti toplamış, son dermanını kendisini senelerce süren yorgunluklardan bıçakta ebedi rahata kavuşturacak olan bu adama saklamıştı. (2015a, s. 58)

Koca öküz, "büyük bir filozof gibi" başı yerde ağır ağır ölüme yürür. Nihâyetinde aç gözlülüğü ve hilekârlığı ile bilinen Hacı, aldığından daha düşüğe sattığı ve günlerce yem verdiği "öküzün oyununa gelmiş"tir (2015a, s. 58). Hikâyede, koca öküz örneği üzerinden sömürülmek, kullanılmak yerine ölümün tercih edilebileceği hatırlatılmaktadır. Böylelikle Refik Halid'in esasen ahlaki bir meseleyi ele

aldığı söylenebilir. Derin yapıda insanların hayvanlara karşı zulmü ortaya konulurken onların özverisi, çalışkanlığı ve masumiyeti ile insanların kurnazlığı ve nankörlüğü karşı karşıya getirilir.

Ahmet Hamdi Tanpınar'a göre "Koca Öküz, Türk milletini temsil eder, tembeldir, hiçbir işe götüremez, yerinden kıpırdatamazlar, fakat ölüme kasabın arkasından gider" (2014, s. 259). Bunun, milletin Enver Paşa'nın arkasından Birinci Dünya Savaşı'na girişini temsil ettiğini belirten Tanpınar; Refik Hâlid'in bu simgeleştirmesini Enver Paşa'ya yapılan bir haksızlık olarak değerlendirir. Ancak, esasında böyle bir simgeleştirmenin varlığı da sadece bir iddiadan ibarettir. Zira koca öküz, Tanpınar'ın söylediği gibi tembel ve işe yaramaz değildir, aksine o hayat yorgunudur. Zaten onu kaldırmaya çalışan da hilekâr, menfaatperest Mustafa Ağa'dır. Mustafa Ağa için kalkmayı elbiselerini kokladığı Cavga Rıza için kalkması onun artık çalışmaktansa ölümü tercih ettiğini göstermektedir.

Sembolik anlatımın en görünür olduğu örneklerinden biri de hırçın bir köpeğin, yaşadığı tecrübe sonrası uysallaşmasının anlatıldığı "Zincir"dir. Hikâyede yabancı bir subaya ait olan, Juju isimli buldok cinsi bu köpek, "İri kafalı, koca enseli, iki dişi daima meydanda, yanakları kof ve sarkık, burnu çökük, aksi bir köpek..." şeklinde tasvir edilir (2009a, s. 38). Köpek, henüz bu ilk tasvirinde olumsuz anlamlar yüklenerek anlatılır ve devamında onunla ilgilenen Senegalli bir askerden bahsedilir.

Dünyaya parçalanıp yok edilecek lüzumsuz, zararlı, iğrenç bir şeymiş gibi kin ile, anarşist gözü ile bakıyordu.

Günde iki kere Senegalli izbandut bir nefer -kardif kömüründen halkolmuş, et ve adalesi ziftle yoğrulmuş bu yarı insan- onu zincirinden sıkı sıkı tutup hava aldirmaya çıkarıyordu. (2009a, s. 38)

Köpek ve Senegalli askerin anlatımlarındaki benzerlikler dikkat çeker. İkisinin de gücüne ve sert görünümüne dair nitelemeler yapılır. Sonrasında, Juju'nun zapt edilmezliği ve vahşiliği tekrar tekrar vurgulanır. Bir gün Juju'nun zincirini koparıp kaçmasıyla anlatıcı, bu vahşi köpeğin kasabaya büyük zarar vermesini bekler, ama beklentinin aksine köpek bir süre sonra sakince evine döner:

İki gün sonra Juju'yu zincirinde çok sakin gördüm. Demek ki dönmüş veya bulunmuştu ve muhakkak ki daha azılı yerli köpeklere rast gelmiş, el sillesini tatmış, yersiz, yurtsuz kalmış, Hanya'yı Konya'ya öğrenmiş, açlığı denemiş, Senegalli bekçisini penyuvarlı gözcüsünü arkasında bulamayınca bütün azgınlığını, kaba sığmayan öfkesini bırakmış, sünepeleşmişti. (2009a, s. 40-41)

Zincirinden kurtulmak için Senegalli bekçisini sürekli zorlayan, özgür olmak isteyen buldok "hürriyet"e olan ilgisini kaybetmiştir. Hatta öylesine uysallaşır ki artık zincire bile ihtiyaç duyulmaz, bakıcısının "ayakları dibinde", "zincirsiz ve uslu" yürür. Hikâyenin sonunda anlatıcı, Juju'nun "bütün heybetini, kahramanlığını o kopmayacak sandığı zincire borçlu" olduğunu vurgular (2009a, s. 41). Siyasi yazıları ile de tanınan Refik Halid, bu metinde karmaşık bir sembolik yapı inşa ederek, birinin himâyesinde kahramanlık yapmanın kolaylığı ve gerçeklerle karşılaşıldığında bu kabadayılıklardan eser kalmayacağı düşüncesini ana fikir olarak işlemektedir. Bu anlatımın sembol şemasını çizebilmek için öncelikle karakterleri doğru tanımlamak gerekir. Hürriyet isteyen buldok, sahibi yabancı bir subay, ona bekçilik yapan Senegalli bir asker ve ona dersini verip "Hanya'yı Konya'ya öğret"erek evine gönderen azılı yerli köpekler anlatımın ana karakterleridir. Metnin yazıldığı 1935 yılında, Halep Fransız manda idaresi altındadır. Benzer şekilde o dönemde Senegal de Fransız idaresinde bulunmakta ve Fransızlar çeşitli bölgelerde asker olarak onlardan faydalanmaktadır. Bu çerçevede buldok köpeğinin Suriye halkı, Senegalli askerin onların başındaki Senegalliler, azılı yerli köpeklerin bölgedeki diğer güçler, köpeğin sahibi olan yabancı subayın ise Fransa olduğu düşünülebilir. Ancak her ne kadar o yönde pek çok işaret olsa da bunu destekleyecek metin dışı bir bilgi olmadığından bu hikâyenin gerçek bir olayın sembolik anlatımı olduğunu iddia etmek aşırı yorum olacaktır.

“Zincir” ile aynı ana fikre sahip olan “Akrep”te de hayvanlar üzerinden sembolik bir anlatıma başvurulmaktadır. Hikâyede, çadırında akreplerle birlikte yaşayan Ebu Akreb adında bir bedeviden bahsedilir. Adam akrepleri eline aldığında, akrepler önce sokmaya yeltenseler de daha sonra tıpkı Juju gibi sakinleşirler. Çünkü bir akrep, önceden bu adamı sokup ölmüştür. Diğerleri bu ölümü hatırlayarak onu sokmaktan korkmaktadır. Bu iki metinde; akrepler ölümden, Juju ise dışarıda şiddet görmekten korktuğu için asıl tabiatlarını terk ederek uslanmışlar, korkuyla terbiye edilmişlerdir.

Refik Halid'in bir kısım hikâyelerinde sembolik anlatımın aşıldığı ve hayvanlar ile başkışilerin özdeşleşerek her iki tür arasında bir kader birliği oluşturulduğu görülmektedir. “Köpek”, bunun en açık örneğidir. Hikâyede ülkesinden sürgün edilen Osman'ın yaşlı bir köpeği kendisine yoldaş edinmesi anlatılmaktadır. Özdeşleşmenin oluşması için metnin hemen başından itibaren köpek ile Osman arasındaki koşulluklar okura sunulur. Köpek dış görünüşü sebebiyle sürekli dışlanmış ve “hoş”lanmıştır. Aynı şekilde Osman da işlediği bir kabahat sebebiyle önce ülkesinden “hoş”lanır, daha sonra geldiği yerde bir köpek gibi sokaklarda yaşar ve kapı aralıklarından anlamadığı dillerde uzaklaştırılır. “Bu iki bahtsız”ın karşılaşmasıyla köpek ilk kez “kuçukuçu” hitabını duyar ve yine Osman da bu yabancı ülkede ilk kez kendisine bir arkadaş edinmiş olur (2009a, s. 55). Hikâye boyunca Osman, kendisi ile köpek arasında benzerlikler kurarak köpeğin de kendisi gibi sürgün olup memleket hasreti çektiğine inanır. Bunlar sayesinde ikisi de birbirine güçlü bir şekilde bağlanmıştır. Öyle ki Osman jandarmalarca tutuklanıp güneydeki bir ülkeye sınır dışı edilmek için götürülürken köpek günlerce onları takip eder. Sınıra geldiklerinde Osman, memleketinden bir dost gibi gördüğü ve acıdığı köpeğinden ayrılmak istemese de gümrük memuru köpeğin geçişine müsaade etmeyip onu bir direğe bağlar. Sonrasında köpek, Osman'ın jandarmalarca sınırın ötesine, taşlıklara doğru yuvarlanmasına tepki vermek istese de hiçbir şey yapamaz, yorgunluk ve bitkinlikten, bulunduğu yere düşer. Hikâyenin sonunda köpeğin sahibine kavuşma ümidini yitirmesiyle artık kaderine teslim olarak açlık ve bitkinlikten öldüğü anlaşılır.

Refik Halid'in, Osman ve köpek arasında bir kader birliği inşa ederek gurbetteki ve sürgündeki bir insanın yaşayışına dikkat çekme ve bu hisleri daha güçlü bir şekilde vurgulama maksadı taşıdığı söylenebilir. Bu türden bir özdeşleştirmeye, taşra bürokrasisi eleştirisi yapılan “Şeftali Bahçeleri” hikâyesinde de rastlanmaktadır. Bir kasabaya tahrirat müdürü olarak görevlendirilen Agâh Bey'in idealist düşüncelerle gittiği bu yerde yaşadığı değişim, hükümet konağının iç avlusuna bağlanan eşekler üzerinden anlatılmaktadır. Şöyle ki, Agâh Bey başlangıçta kalemdeki memurların, henüz ikinci vaktinde merkeplere binerek şeftali bahçelerine gitmesini ayıplarken zamanla bu gezintilere katılmaya başlar. Şeftali bahçelerinin güzelliği ve oradaki kadınlar Agâh Bey'i cezbetmiştir. Önce ödünç bir eşekle oraya gitmesi ve nihâyet kendine rahat bir eşek buldurup iç avluya bağlatmasıyla Agâh Bey'in değişim süreci (eşekleşmesi) tamamlanır:

İri boylu, sağlam yürüyüslü, rahat bir eşek bulduruldu, ona bir de kadifeli, mor püsküllü, şeritli, saçaklı yeni palan yaptırıldı. Akşamları, Tahrirat Müdürünün de merkebi diğerleriyle beraber artık hükümet konağının iç avlusuna sıralanıyordu. (2015a, s. 46)

Bu çerçevede A. Cüneyt İssı da Agâh Bey'in yenilgisinin en belirgin simgesinin ‘eşek’ olduğunu ve diğer merkeplerin yanında yerini almış yeni eşeğin Agâh Bey'i temsil ettiğini belirtmektedir (İssı 2007, s. 689, 690). Dışarıda bekleyen eşekler, esasında tembel, eğlenceye düşkün, iş disiplininin yoksun memurları simgeler. Batıyı temsil eden redingotuyla geldiği bu yerde artık entari giyip eşeğe biner olmuştur. Başta, idealist fikirleri olan Agâh Bey, sonunda dışarıdaki eşek gibi arkadaşlarının yanına dizilmiş, onlara benzemiştir.

Refik Halid'in geç dönem hikâyelerinden olan "Kaçak" (1938) ve "Gözyaşı" (1939) adlı metinlerde başkişilerin kaderi bu defa bir atla özdeşleşir. "Kaçak'ta Sibiry'a götürülen bir savaş esirinin Rusların elinden kaçıışı anlatılmaktadır. Kaçış yolunda kahramanın atı, açlık ve yorgunluktan ölür:

Yetmiş ikinci günüydü, atım açlıktan ve yorgunluktan düşüp öldü. Ufak tefek, koyun gibi tüylü, tırnakları iki çatal bir Kırgız atıydı; kendi cinsimden gibi yakınlık duyduğum sıcak bakışlı, dilimden anlayan bir hayvancağz... (2009a, s. 71)

Anlatıcı; at, bir Kırgız atı olduğu için millî bir hisle onunla güçlü bir bağ kurmuştur. Bu ifadeler okura, anlatıcının kaderiyle ilgili birtakım ipuçları vermekte ve atın kaderini kahramanın da yaşayacağını sezdirmektedir. Hikâyenin devamındaki "Yaya yola düştüm. Kırgız atının kar üstündeki siyah tümseğine dönüp dönüp bakıyordum; yarın ak ovada kalacağını bildiğim kendi kara tümseğimi seyreder gibi..." (s. 72) cümlesiyle anlatıcı bu düşünceyi pekiştirir. "Gözyaşı"nda ise bu defa atın kaderiyle başkişinin çocuklarının kaderi örtüşmekte, atın ölümü diğer ölümlerin habercisi olma işlevi görmektedir.

Hikâyelerde yer alan hayvanların isimlendirilmesinde de bazen sembolik amaçlar güdüldüğü görülür. Örneğin "Zincir"de Juju Fransızca bir kelime olan ve "oyuncak" anlamına gelen "joujou" kelimesinin okunuşudur (Cambridge Dictionary, 2018). Bu bahiste ana fikir üzerinden köpeğin isminin hususen, bilinçli seçildiği açıktır. Yine "Keklik"te dişi keklığın adı Nazlı'dır ve adını erkekleri peşinden koşturan alımlı bir kadından alır. "Küs Ömer"de pehlivan kazını yenen Hödük, ürkektir ve dövüşü kazanmak için dışisine ihtiyaç duyar, "Koca Öküz" yaşlı ve çelimsizdir ama isyankârdır. "Boz Eşek" ise adı gibi sıradan bir eşektir. Benzer şekilde "Köpek" adlı hikâyenin köpeği de gurbette sahipsiz ve isimsiz bir köpektir. Bu sahipsizlik, onu kendine yoldaş eden Osman'ın sahipsizliğini temsil eder.

Refik Halid'in hikâyelerindeki hayvanlara vurgu yapan ve onun hayvanlarla insanlar arasında güçlü bir benzerliğin varlığına inandığını belirten Sâti Erişenler, bu tutumun bir tür temsili eğretileme sayılabileceğini belirtmektedir (2008, s. 67-68). Zeynep Zengin de, Karay'ın "insanlar ve hayvanlar arasındaki benzerliklere dikkat çeker"ek "açıkça söyleyemediklerini bu eğretilemeler yoluyla dile getirdiğini belirtmektedir (2013, s. 170). Refik Halid, sembolik anlatıma başvurarak klasik hikâye geleneğinde olduğu gibi insanların kıssadan hisse çıkarmasını ve ibret almasını sağlamaya çalışmaktadır. Yazarın "Testi" adlı hikâyesinin sonunda yer alan "Emin olunuz, bütün bildiğimiz hayvanların içinde en ihtiyatsız ve en ibret almazı insandır" (2009a, s. 31) ifadesi onun hayvanlar ile insanlar arasında kurduğu simgesel ilişkinin seviyesine işaret etmektedir. Tanpınar'ın belirttiği üzere hikâyelerinde "bir sembolün peşinden" giden Refik Halid (2014, s. 259), hayvanlardan biri olarak gördüğü insanları, zaman zaman hayvanlardan da istifade ederek anlamaya ve anlatmaya çalışmaktadır.

Sonuç

Hikâyelerinin hemen hepsinde insan hayatının önemli bir parçası olarak hayvanlara yer veren Refik Halid Karay, bu canlıları çoğu zaman tasvir için ve atmosferin bir parçası olarak, başka bir deyişle bir dekor olarak kullanırken bazen de onlardan insani değerlerin, duyguların, davranışların bir sembolü olarak istifade etmiştir. Refik Halid'in hikâyelerinde hayvan varlığının incelendiği bu çalışmada, yazarın onları özne veya bir figür olarak, farklı hususiyetlere göre araçsallaştırdığı ve onlara farklı işlevler yüklediği belirlenmiştir. Metinlere bütüncül bir şekilde bakıldığında onların tasvir, ritim ve sembol olmak üzere üç ana işlevde kullanıldıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede hayvanlar aracılığıyla metnin atmosferinin şekillendirildiği, zaman-mekân unsurları arasındaki geçişlerin sağlandığı, benzetmeler yapıldığı ve insanbiçimci semboller geliştirilerek birtakım insani meselelere ışık tutulduğu gözlenmiştir. Karay, hayvanları anlatmaktan ziyade onlara betimsel, kurgusal, ritmik ve sembolik birtakım işlevler

yüklemek suretiyle insanı anlatmayı, insan davranışlarını izah etmeyi ve birtakım tuhaflıkları okurun dikkatine sunmayı hedeflemiştir. Bu yönüyle yazarın çoğunlukla insan merkezci bir tavır benimsediği ve hayvanları araçsallaştırarak insan deneyimlerinin nesnesi veya sembolü hâline getirdiği söylenebilir.

Pek çok yazısında hayvanlara olan sevgisinden bahseden Refik Halid; hikâyelerinde onlara, atmosfer oluşturma, sezdirme, kişilerin ve mekânın tanıtımı gibi farklı tasvirî roller vermiştir. Örneğin “Yara”da kuş civıltıları ile olumlu bir atmosfer çizilirken “Ayşe'nin Talihi”nde köpeklerin ve tavukların yeri eşelemesi yoluyla okura, anlatıda yaşanacak kötü olaylar sezdirilmektedir. Yine pek çok örnekte dış mekânların yanı sıra kişilerin dış görünüşü, davranış ve hisleri de hayvan benzetmeleri yoluyla aktarılmaktadır. Diğer önemli kullanım ise hayvanların ritim oluşturma işlevidir. Şöyle ki “Komşu Namusu” ve “Sarı Bal” gibi kimi hikâyelerde hayvanların varlığı anlatının gerilim düzeyini değiştirmekte ve olay örgüsünde zaman-mekân geçişlerine yardımcı olmaktadır. Bunun için Refik Halid'in pek çok hikâyesinde köpek, inek, koyun, keçi, kuş sesleri işitilmekte ve bu sesler aracılığıyla metinlerde bir ahenk oluşturulmaktadır. Bunun yanında Refik Halid'de hayvanlar, insanlarla ilişkileri ve insana benzerlikleri çerçevesinde birtakım önemli görevler üstlenir ve pek çok hikâyede, öz varlıklarını aşarak sosyal sorunların, beşerî duygu, düşünce ve değerlerin sembolü hâline gelirler. Örneğin bir köpeğin özne olarak yer aldığı “Zincir”de, köpeğin davranışları üzerinden insanların veya toplumların güç karşısındaki tutumlarına dikkat çekilir. Cehalet, bürokratik yozlaşma ve çıkarıcılığın konu edildiği “Boz Eşek”, “Şeftali Bahçeleri” ve “Koca Öküz”de ise daha çok toplumsal meseleler ön plandadır. Bazen de “Küs Ömer” ve “Keklik”te olduğu gibi hırs, kıskançlık, kadın düşkünlüğü gibi birtakım insani marazların ifadesi için hayvanlara başvurulur. Böylelikle yazar, onları, kimi zaman toplumdaki, kimi zaman da bireylerdeki olumsuz davranış ve eğilimleri ifade etmenin sanatsal aracına dönüştürmektedir.

Yazarın 1908-1910 yılları arasında çeşitli gazete ve dergilerde yayımlanmış hikâyeleri hayvan varlığı çerçevesinde irdelendiğinde, hayvanların bu dönemde daha çok atmosfer ve ritim oluşturma unsuru olarak kullanıldıkları görülmektedir. Sembolik anlatımın nesnesi olarak hayvanların kullanımına ise 1915 sonrası yazılan metinlerde rastlanır. Yani yazar, bu eğilimine zamanla derinlik kazandırmış ve onları daha farklı biçimlerde kullanmaya başlamıştır. Refik Halid Karay'ın hikâyelerinde hayvan varlığının incelendiği bu çalışma, onun hayvanlardan yararlanma biçiminin salt dekoratif ve tasvirî olmadığını, onları metinde ritim oluşturma ve sembolleştirme gibi çok daha kompleks şekillerde anlatıya dâhil ettiğini göstermektedir. Karay'ın hikâyelerinde hayvanlara böylesine sık rastlanması, bir tesadüfün ya da alelade bir kullanımın neticesi değil aksine yazarın ilk kalem denemelerinden itibaren varlığını gösteren bir üslup özelliği olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Ağın Dönmez, B. (2012). Ekoeleştirme ve Hayvan Çalışmaları: Avatar, Madagaskar ve Madagaskar 2: Afrika'ya Kaçış Filmlerinde Doğa ve Hayvan Temsilleri. *Ekoeleştirme: Çevre ve Edebiyat* (Ed. S. Oppermann), Ankara: Phoenix Yayınevi, 273-322.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 3*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. (1986). *Refik Hâlid Karay*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Albayrak N. ve Pala İ. (1998). *Hayvan. TDV İslâm Ansiklopedisi*. Erişim Tarihi: 02.09.2023, <https://islamansiklopedisi.org.tr/hayvan#5-edebiyat>.
- Cambridge Dictionary* (2018), *Joujou*. Erişim Tarihi: 29.08.2023, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/french-english/joujou>.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.

- Demiryürek, M. (2013). Anadolu'ya Tantuna Giden Bir Kirpi: Refik Halit Karay. *Yeni Türk Edebiyatı Dergisi*, 4/8, 57-78.
- Dilçin, C. (1999). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi* (5 b.). Ankara: TDK Yayınları.
- Erişenler, S. (2008). Refik Halit Karay'ın Öyküleri. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı-286* (2 b), 67-68.
- Forster, E. M. (2001). *Roman Sanatı* (3 b.) (çev: Ünal Aytur). İstanbul: Adam Yayınları.
- Issı, A. C. (2007). Refik Halid Karay'ın 'Şeftali Bahçeleri'. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 670, 682-691.
- Karaismailoğlu, A. (2022). *Kelile ve Dimne*. TDV İslam Ansiklopedisi. Erişim Tarihi: 07.08.2023, <https://islamansiklopedisi.org.tr/kelile-ve-dimne>.
- Karay, R. H. (1939) Keklik, *Tan*, 19 Mart 1939, 9.
- Karay, R. H. (1943). *Sakın Aldanma, İnanma, Kanma!* (2 b.) İstanbul: Semih Lütfi Kitabevi.
- Karay, R. H. (2009a). *Gurbet Hikâyeleri - Yeraltında Dünya Var*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karay, R. H. (2009b). *Bir Ömür Boyunca*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karay, R. H. (2009c). *Minelbab İlelmihrab*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karay, R. H. (2009d). *Kirpinin Dedikleri*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karay, R. H. (2009e). *Makyajlı Kadın*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karay, R. H. (2015a). *Memleket Hikâyeleri*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karay, R. H. (2015b). *Ağaç ve Ahlak*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Kıran Z. ve Kıran A. (2006). *Dilbilime Giriş* (3 b.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Sürücü, B. (2021). Geyik ve Güvercin Destanında Hayvan Temsili: Duygudaşlık, Mucize ve İhtida. *Nesir*, 1/1, 129-160.
- Tanpınar, A. H. (2014). *Edebiyat Dersleri* (3 b.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tekin, N. (2017). Edebiyatta Hayvan Temsili: Yokluk Olarak Varoluş. *Doğu Batı Dergisi*. 20/82, 245-252.
- Tosun, N. (2014). *Doğu'nun Hikâye Kuramı*. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Tosun, N. (2018). *Modern Öykü Kuramı* (3 b.). Ankara: Hece Yayınları.
- Tosun, N. (2023). *Öykü Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ketebe Yayınevi.
- Yıldırım, C. (2004). *Ansiklopedik Çağdaş Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayımcılık.
- Zengin, H. Z. (2013). *Hikâyeci yönüyle Refik Halid Karay* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

27. Korku İle Ümit Arasında Bülbül'den İstiklâl Marşı'na Mehmet Âkif

Havva ÖZER HAFÇI ²

APA: Özer Hafçı, H. (2024). Korku İle Ümit Arasında Bülbül'den İstiklâl Marşı'na Mehmet Âkif. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 473-482. DOI: 10.29000/rumelide.1418088.

Öz

Mehmet Âkif Ersoy'un şiirleri milletimizin Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı ve Millî Mücadele'de geçirmiş olduğu "safahat"ı yansıtmaktadır. Bu tarihi kronolojinin milletin hissiyatında uyandırdığı etkiyi Mehmet Âkif Ersoy'un şiirlerinde bulmak mümkündür. Mehmet Âkif'in, devletin en çalkantılı döneminde faal olarak Millî Mücadele'ye vaazlarıyla destek verdiğini düşünürsek *Safahat* alternatif bir tarih kitabı gibi okunabilir. Mehmet Âkif Ersoy'un Millî Mücadele döneminde yazdığı şiirlerinde zaman zaman karamsarlık ve korku zaman zaman da ümit karşımıza çıkar. Tasavvuftaki "havf ü recâ" kavramıyla da açıklanabilecek olan bu duygu geçişi Mehmet Âkif'te duruma göre farklı şiirlerde kendini gösterir. Halkı mücadeleye teşvik etmek üzere ümitvar şiirler yazıp en zorlu dönemde *İstiklâl Marşı* ile bu ümidi zirveye çıkarsa da kişiliğinden gelen karamsarlık onu hemen ümitsizliğe sürükler. Burada Mehmet Âkif'in mizacının şairlikten beslenmesine de vurgu yapmak gerekir. Ancak Âkif ne kadar şair mizaçlı olsa da imanının gereği olarak yeise kapılmamaya çalışır. Karamsarlığa kapılmayı bir müslümana yakıştıramayan Mehmet Âkif, bu duygudan çabucak çıkmaya çalışır. *Bülbül* korkunun ve karamsarlığın, Âkif'in *Safahat*'a almadığı *İstiklâl Marşı* ise ümidin ve meydan okumanın zirveye çıktığı şiirlerdir. Bu çarpıcı örnekler yanında Mehmet Âkif'in diğer şiirlerinden de yola çıkılarak "korku" ile "ümit" arasındaki hissiyatının aydınlatılacağı bu çalışma, aynı zamanda Mehmet Âkif'i *İstiklâl Marşı* yazmaya sürükleyen tarihî sürece de ışık tutmaya çalışacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mehmet Âkif, İstiklal Marşı, Bülbül, korku, ümit

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale 10-12 Mart 2011 tarihinde Bartın Üniversitesi'nde sunulan İstiklâl Marşı'nın Kabulünün 90. Yılında Mehmet Âkif Ersoy ve İstiklâl Marşı'na Genç Bakışlar Ulusal Öğrenci Sempozyumu'nda sunulan "Korku İle Ümit Arasında Bülbül'den İstiklâl Marşı'na Mehmet Âkif" başlıklı bildiriden türetilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1418088

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körlme

² Arş. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü/ Research. Assist. Dr., Kırıkkale University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Kırıkkale, Türkiye), havvaazer@windowslive.com, **ORCID ID:** 0000-0003-2929-2425, **ROR ID:** https://ror.org/01zhwwf82, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossreff Funder ID:** 100019442

Mehmet Âkif, From Bülbül to İstiklâl Marşı between Fear And Hope³

Abstract

Mehmet Âkif Ersoy's poems reflect the phases that our nation went through during the Balkan Wars, World War I and the National Struggle. Finding the effect of this historical chronology on the feelings of the nation in Mehmet Âkif Ersoy's poems is possible. Considering that he actively supported the National Struggle with his sermons during the most turbulent period of the state, Safahat could be read as an alternative history book. In his poems written during the National Struggle, we occasionally encounter pessimism, fear and hope. This transition of emotion, can also be explained by the Sufi concept of "havf ü recâ", manifests itself in different poems. Although he writes hopeful poems encouraging the people to fight and raises the hope to the peak with İstiklâl Marşı in the most difficult period, the pessimism immediately makes him desperate. That Mehmet Âkif's temperament is nourished by poetry should be emphasized. Though being poet temperament, he tries not to fall into despair by faith. Mehmet Âkif, not thinking it befits a Muslim to be pessimistic, tries to get out of this feeling quickly. Bülbül is a poem in which fear and pessimism, and İstiklâl Marşı which Âkif did not include in Safahat, is a poem in which hope and defiance reach the peak. Alongside these striking examples, this study, in which Mehmet Âkif's feelings between "fear" and "hope" will be illuminated based on his other poems, will also will make sense of historical process that led Mehmet Âkif to write İstiklâl Marşı.

Keywords: Mehmet Akif, İstiklâl Marşı, Bülbül, the fear, the hope

Giriş

Osmanlı İmparatorluğu'nun en çalkantılı, en uzun, en sancılı yüzyılında dünyaya gelen Mehmet Âkif Ersoy, şahsiyetiyle, şiirleriyle, vaazlarıyla, makaleleriyle çağının tanığı olmuştur. Mehmet Âkif için, Mehmet Kaplan, "*Türk edebiyatında onun kadar içinde yaşadığı devri bütün teferruatı ile gören ve gösteren başka bir şair yoktur.*" (Kaplan, 1975: 166) der. Âkif'i tanımlamada en çok kullanılan "İslamcı" vasfı bile "çağının tanığı" olması yanında gölgede kalır. Zira "millî şair" olmanın yolu da içinde yaşadığı toplumun bütün serüvenini bilmekten ve topluma, yaşadığı sancılardan kurtulmanın yollarını göstermekten yani topluma tanık ve rehber olmaktan geçer. Âkif bir yazısında edebiyatın mevzularından bahsederken bu konuya bilhassa değinir:

"Elverişli bulduğumuz her mevzûu yazacağız. Hele ictimâî derdlerimizi dökmekten, yaralarımızı açıp göstermekten hiç çekilmeyeceğiz" (Abdülkadiroğlu ve Abdülkadiroğlu, 1987: 143).

³ **Statement (Thesis/Paper):** This article is derived from the paper titled "Between Fear and Hope from Bülbül to the National Anthem of Independence Mehmet Akif" presented at the National Student Symposium on Young Perspectives on Mehmet Akif Ersoy and the National Anthem in the 90th Anniversary of the Adoption of the National Anthem at Bartın University on March 10-12, 2011.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 05.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1418088

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Mehmet Âkif'in hayatı, son iki yüzyıl içinde toplumsal hafızanın en çok yara aldığı döneme rastlar. 1911'de Trablusgarp'ı kaybeden Osmanlı Devleti Afrika'dan çekilmiştir. Hüküm sürdüğü üç kıt'adan birini kaybeden Osmanlı, Almanya ve Avusturya-Macaristan'la birlikte İttifak devletleri safında I. Dünya Savaşı'na girer. Osmanlı Devleti, Çanakkale, Galiçya ve Filistin cephelerinde başarılı olmasına rağmen müttefikleri savaşta yenik düşünce savaşın mağluplarından addedilir. Bunun üzerine 30 Ekim 1918'de Mondros Ateşkes Antlaşması imzalanır. Mondros'tan da önemli olan Mondros'un yanlış uygulanması sonucu Osmanlı topraklarının İtilaf devletleri tarafından işgal edilmeye başlanmasıdır.

Mehmet Âkif için bu yıllar korku ve ümit içinde geçer. Bu iki duygu, devletin geçirdiği safahata bağlı olarak Âkif'te sık sık yer değiştirir. Tasavvufta "havf ü recâ" olarak adlandırılan bu tutum şöyle açıklanır:

"İnsanın Allah'ın azabına veya gazabına maruz kalabileceğini düşünmesi havfa, lütfunun ve nimetine nail olabileceğini düşünmesi recâ'ya sebep olur. Sûfi beyne'l-havf ve'rrecâ yaşar" (Uludağ, 2001: 288).

İşte Âkif'in tavrı bu tasavvufi bakış açısıyla da yorumlanabilir. O, milletin ahvaline ve devletin sergüzeştine baktıkça korku ve ümitsizliğe kapılır ancak onun güçlü imanı bu psikolojisinden sıyrılmasını ve ümitvar olmasını sağlar. Ona göre yeis yani ümitsizlik iman eden bir insanda bulunmaz, bunu da Kur'ân-ı Kerim'den bir örnekle açıklar:

"Allahu Zülcelâl Nebiy-i muhteremi Ya'kub aleyhisselâmın lisanından "Oğullarım, gidiniz Yusuf'la kardeşini araştırınız, hem sakın Allah'ın inâyetinden ümidinizi kesmeyiniz..." buyuruyor. Görüyorsun ya biz Müslümanlar evvelâ gitmek, aramak, araştırmakla sonra da ye'se düşmemekle memuruz. Ye's haramdır, ye's küfürdür. Çalışalım.. Çalışalım.. Çalışalım.." (Abdülkadiroğlu ve Abdülkadiroğlu, 1987:187)

Âkif, Safahat'ın yedinci kitabı olan *Gölgeler*'de yer alan, 1919 yılında yazdığı *Yeis Yok!* şiirinden önce şu ayeti dile getirir: *"Dalâle düşmüşlerden başka kim, Tanrısının rahmetinden ümidini keser?"* (Ersoy, 1975:463) Bu ayetler, mü'min Âkif'in sadece içinde büyüyen vatan aşkı dolayısıyla değil aynı zamanda iman eden bir müslümanın da içinde bulunması gereken ruh hâli dolayısıyla korku ve ümitsizlikten uzak durmaya çalışmasını açıklar. Ancak memleketin ahvâli Âkif'i zaman zaman ümitsizliğe sevk eder. O, kaybedilen topraklar için üzülmür ve istiklâle ulaşamamaktan korkar. Âkif'in yaşadığı bu gelgitleri dostu Mithat Cemal şöyle açıklar:

"Tezatlari var: hem yeise düşmandır, hem de bedbin. Meyus olmamayı ona din söyler, fakat hayat onu bedbin eder. Dinle hayat onda mücadele halindedir: Çalışırken yeise düşmez; fakat yaşarken fütür içindedir. O kadar ki talihi kazara gülse bunu bir istihza tebessümü gibi karşılar ve saadetine surat eder: Bir istihzanın karşısında gülünç olmaktan korkuyor gibi" (Kuntay, 2009: 312).

Âkif'in kişiliğine işlenmiş bu karamsarlık için Emin Erişirgil de şunları söyler:

"Ruhu esas itibariyle kötümserdi: her çocuğun "dur, kırılma, gülme, bağırma" laflarıyla azarlandığı bir devirde hisli doğmuş bir adam nasıl olursa o da öyle idi. Hiç, ama hiç kimse onun kalbine ne ümit, ne ideal sokmuştu" (Erişirgil, 2006: 307).

Âkif, bir yandan yeisin küfür olduğunu dile getirir ancak vatanın hâli onda bedbinliğe yol açar. Nitekim Balkan Savaşları sırasında yazdığı *Hakkın Sesleri* kitabında Balkanlardaki Müslüman-Türk topraklarını kaybetmenin verdiği karamsarlık şöyle dile gelir:

*"Ezanlar sustu... Çanlar inletip durmakta âfâki.
Yazık: Şark'ın semâsından Hilâlin geçti işrâki!
Zaman artık Salîbin devr-i istilâsı, ilhâki.*

*Fakat, yerlerde kalmış hakların ferdâ-yı ihkaakı,
Ne doğmaz günmüş ey âcizlerin kudret-i Hallâkı!”* (Ersoy, 1975: 193)

Burada Âkif, hakların verileceği günün ne doğmaz bir gün olduğundan şikâyet eder. Şair aslında o günün hiç doğmayacağından endişe eder. Ümitsizliğe kapılan Âkif daha sonra bunun gereksizliğini dile getirir:

*“Ye’s öyle bataktır ki düşersen boğulursun.
Ümmîde sarıl sımsıkı, seyret ne olursun!
Azmiyle ümidiyle yaşar hep yaşayanlar;
Me’yûs olanın rûhunu, vicdânım bağlar”* (Ersoy, 1975:209)

Şaire göre, yapılması gereken ağlayıp sızlanmak değil, mücadele etmektir. Bu kitabın yazıldığı 1913 yılında yaşananlar, Âkif’te her şeye rağmen ümidini kaybetmemesi ve millete de bunu aşılması gereğini doğurmuştur. *Hakkın Sesleri*’nde şair boş ümitler üretmez. Kurtuluş Savaşı için de reçete olabilecek öngörülerini dile getirir:

*“Sâhipsiz olan memleketin batması haktır;
Sen sâhip olursan bu vatan batmayacaktır.
Feryâdı bırak, kendine gel, çünkü zaman dar...
Uğraş ki: telâfi edecek bunca zarar var.
Feryâd ile kurtulması me’mûl ise haykır!
Yok, yok! Hele azmindeki zincirleri kır!
“İş bitti... Sebâtın sonu yoktur!” deme, yılma.
Ey millet-i merhûme,, sakın ye’s’e kapılma”* (Ersoy, 1975: 210)

Babası Kosova’nın İpek kentinde doğan Âkif için Balkanları kaybetmek baba yurdunu kaybetmek demektir aynı zamanda. Bu sıralarda babasının ruhuna şu mısralarla seslenir ve ondan medet umar:

*“Üç beyinsiz kafanın derdine, üç milyon halk,
Bak nasıl doğranıyor? Kalk, baba, kabrinden kalk!
Diriler koşmadı imdâdına, sen bari yetiş...
Arnavutluk yanıyor... Hem bu sefer pek müthiş!”* (Ersoy, 1975: 203)

Âkif’in, Balkanların elimizden gitmemesi için gösterdiği bu çaba maalesef aldığımız yenilgilerle eleme ve feryâda dönüşmüştür:

*“Geçenler varsa İslâm’ın şu çiğnenmiş diyârından;
Şu yüz binlerce yurdun kanlı, zâirsiz mezârından;
Yürekler parçalar bir nevha dinler reh-güzârından.
Bu mâtem, kim bilir, kaç münkesir kalbin gubârından
Hurûş etmekte, son ümmîdin son inkisârından?”* (Ersoy, 1975: 197)

Burada artık Âkif’in, Müslüman Balkan topraklarının kurtarılması için hiç ümidinin kalmadığı anlaşılır. Şair merhum babasından bile medet umarken ümitlidir. Ancak savaş öyle bir hâl almıştır ki artık ümitvar olmak imkânsızdır. Âkif’in artık baba yurdu için ağlamaktan başka elinden bir şey gelmez.

Yenilgiyi müteakiben Mithat Cemal, Âkif'le ilgili bir anısını anlatır ki bu anı, Âkif'in korku ile ümit arasındaki gelgitlerinin de çarpıcı bir örneğidir:

"...Balkan Harbinde yenileceğimize harpten evvel emindi. Fakat bu bedbinlik bile Onu bu felakete hazırlayamadı. Yenildiğimiz gün hiç beklemediği bir mağlubiyet karşındaydı. Unutmam: O gün Sultanahmet'te, bir kahvede oturduk. Ne oluyoruz, konuşacaktık. Hâlbuki o, kabahati yakalanmış çocuk gibi önüne bakıyor, utanıyor, susuyordu. Bir aralık gözünden sakalına bir damla çizgi uzandı: Ağlıyordu" (Kuntay, 2009: 251).

Âkif, Balkan Harbi'nin hüsrarla sonuçlanmasından sonra I. Dünya Savaşı'nın başlamasını korkuyla karşılar. *Hatıralar*'da yer alan şu beyit Âkif'te takat kalmadığının ve korkunun açık bir göstergesidir:

*"Balkan'daki yangın daha kül bağlamamışken,
Bir başka cehennem çıkıversin... Bu ne erken!"* (Ersoy, 1975: 302)

Âkif, 1915 yılında Çanakkale cephesinden gelen iyi haberlerle biraz moral bulur. Çanakkale cephesinde yaşanan kahramanlığın destanını yazma şerefi de ona nasip olur. Çanakkale'de şehit olan askerler Âkif için o kadar mübarektirler ki kutsal Kâbe'yi, Allah'ın evini, onlara mezar taşı yapar yine de onlar için bir şey yapmış olamayacağını düşünür. Ona göre Çanakkale şehitleri tüm İslam dünyasının şehitleridir. Bu sebepten dolayı Müslümanların kutsal mabedini mezar taşı olarak onlar hak eder. Âkif'in, Âsım'la idealize ettiği bu kahramanlar onun ümidini boşa çıkarmamıştır ve arkada kalanlar da bundan sonra o ümidi boşa çıkarmayacaktır:

*"Âsım'ın nesli... diyordum ya... nesilmiş gerçek:
İşte çiğnetmedi nâmûsunu, çiğnetmeyecek"* (Ersoy, 1975: 426).

Âkif'in bu iyimserliği 30 Ekim 1918 tarihinde Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanmasıyla yerini tekrar korkuya bırakır. Yahya Kemal'in *"Ölenler öldü, kalanlarla muztarip kaldık/Vatanda hor görülen bir cemâatiz artık."* (Beyatlı, 2010: 44) diye ifade ettiği işgal günleri başlar.

Âkif'in *"Doğduğumdan beridir âşığım istiklâle."* (Ersoy, 1975: 400) mısrayla bağlılığını dile getirdiği "istiklâl" artık tehlikededir. Bu günlerde Âkif, derin bir hüznün içindedir. 1919 yılında yazdığı ve *Hüsrân* adını verdiği şiirinin şu son dizesi onun ruh halini özetlemeye yeter: *"İnler "Safahat"ımdaki hüsrân bile sessiz!"* (Ersoy, 1975: 449) Ancak şairdeki bu hüsrânın yerini *Hüsrân*'la aynı günlerde yazdığı *Yeis Yok!* şiirinde tekrar ümit alır:

*"Batmazdı bu devlet "batacaktır!" demiyeydik.
Batmazdı, hayır batmadı, hem batmayacaktır;
Tek sen uyuyan ye'si gebert azmi uyandır"* (Ersoy, 1975: 466).

Ashında Âkif "yeis yok" derken bile yeisin varlığını kabul eder. Âkif 1920 yılında Millî Mücadele'ye destek vermek için Anadolu'ya geçer, Ankara'da Tâceddin Dergâhı'na yerleşir. Dostu Mithat Cemal, Âkif'in Ankara'da Millî Mücadele için çalıştığı bu dönemde çok mutlu ve ümitli olduğunu şöyle dile getirir:

"Hayatında nikbin olduğu günlerin yekûnu birkaç haftayı geçmez. Öyleyken Ankara'da dört sene nikbindi. Âtiden, yalnız orada korkmadı. Orada o kadar mesuttu ki çocuktu. Otuz yıl evvelki Âkif gibi yine adım atıyor, yine taş atıyordu" (Kuntay, 2009: 148).

Âkif bu günlerde, Süleyman Nazif'in İstanbul'un işgali üzerine yazdığı "Kara Bir Gün" başlıklı yazıya ve Nazif'in Malta'da sürgünde iken 1920 yılında yazdığı "Son Nefesimle Hasbıhal" şiirine istinaden

“Süleyman Nazif’e” başlıklı şiirini yazar. Nazif yazısında Fransız generalinin İstanbul’a girişinin azınlıklarda yarattığı sevincin kendisine büyük bir azap verdiğiinden bahseder. Âkif şiirin başına Süleyman Nazif’in söz konusu şiirinden aldığı:

*“Rûhum benim oldukça bu îmanla beraber
Üç yüz sene, dört yüz sene, beş yüz sene bekler”* (Ersoy, 1975: 471).

beyitini koyar ve “*Karşımda vatan lâfzı durur hâsir ü hâib*” diyen Nazif’e şu dizeleriyle tepki gösterir:

*“Beş yüz sene bekler mi? Nasıl bekleyeceksin?
Rûhun da asırlarca bu husrâmı mı çöksün?”* (Ersoy, 1975: 471)

Çünkü Âkif’e göre istiklâl, öyle üç yüz sene, beş yüz sene beklenmez. Âkif, bir an bile istiklâlsiz yaşamayı düşünemez. O, vatansever arkadaşı Nazif’e bu ümitsizliğinden dolayı kızar:

*“Azmin, emelin heykel-i zî-rûhu iken, dün,
Bilmem ki bugün ye’se nasıl oldu da, düştün?”* (Ersoy, 1975: 471)

Âkif, zaferden öyle emindir ki arkadaşını da teselli etmeye çalışır:

*“Mâdâm ki Hakk’ın bize va’dettiği hakır,
Şarkın ezeli fecri yakındır, doğacaktır”* (Ersoy, 1975: 472).

Âkif’in Yunan işgali altındaki şehirlerden, bilhassa Bursa’dan aldığı üzücü haberler üzerine ondaki ümit ışığı yerini yine acı bir feryada bırakır. “*Bülbül*” bu feryadın timsalidir. Şair, daha ilk dizede bütün dünyaya küskün olduğunu dile getirerek bu şiirin nasıl bir hâletiruhiye ile yazıldığının mesajını verir. Bu ruh hâli ile Âkif, mahşer gününe benzettiği o ıssız, loş karanlıkta geceyi yırtan bir ses duyar ki bu ses şairi çileden çıkarır. Bu ses yeri göğü inleyen bülbülden gelir. Bülbül doğası gereği özgürdür. O, vatan nedir bilmez. Tüm tabiat ayakları altındadır. Bu yüzden vatansızlığın da ne olduğunu bilmez. Âkif, tüm tabiatın lâl olduğu gecede bülbülün şakımasına kızar ve ona şöyle seslenir:

*“-Eşin var, âşiyânın var, bahârın var ki beklerdin;
Kıyâmetler koparmak neydi ey bülbül nedir derdin?
O zümürd tahta kondun bir semâvî saltanat kurdun;
Cihânın yurdu hep çiğnense çiğnenmez senin yurdun”* (Ersoy, 1975: 473).

Âkif’in inandığı iki kutsal vardır: din ve vatan. Şimdi vatan, mâbedleriyle, mezarlarıyla, türbeleriyle işgal altındadır, âdeta çiğnenmektedir. O, artık “*öz diyârında hânümânsız bir serseri*”dir. Bülbülün ise bir vatana ihtiyacı yoktur, onun için tabiatın her yeri vatandır. Bu yönüyle aslında o vatansızdır. Âkif, bülbülü vatan ihtiyacı duymadığı için kıskanır ve onu kendisine rakib görür:

*“Hayır mâtem senin hakkın değil... Mâtem benim hakkım:
Asırlar var ki, aydınlık nedir, hiç bilmez âfâkum!”* (Ersoy, 1975: 474)

Âkif burada savaş bitmiş gibi matem tutmaya başlar. Millî Mücadele yıllarında hiç olmadığı kadar ümitsiz ve korku içindedir. Hatta artık ümit veya ümitsizlik bile söz konusu değildir. Şair kaybettiklerinin yasını tutmayı yeğler. Mücadele bitmiştir. Oysa ki tanıdığımız Âkif için söz konusu vatansa mücadele hiç bitmez ta ki “en son ocak” sözene kadar. Zira onun için vatanın anlamı sadece bir toprak parçası değildir; onun için vatan aynı zamanda dinin de hür bir biçimde yaşandığı, ezanların

özgürce okunduğu bir yerdir. Onun için vatan; cihan imparatorluğunun rüyasını gören Osman Bey'in, İstanbul'un Fatih'inin, Kudüs'ü Haçlılardan alan Selahaddin-i Eyyûbî'nin, Yıldırım Beyazıt'ın ve Bursa'nın fâtihi Orhan Bey'in mirasıdır. Şimdi bu mirası nâ-mahrem çiğnemektedir. İşte bu yüzden mâtem bülbülün değil Mehmet Âkif'in ve onun gibi vatanperverlerin hakkıdır.

Bülbül şiirinde Âkif, kendisini aynı zamanda feryâd ü figân eden bülbülle özdeşleştirir. Benzer duygularla 1922'de yazdığı *Leylâ* şiirinde de İslam'ın ve vatanın geleceğini Leylâ'ya benzetir. Âkif'in Leylâ'sı, hürriyettir, istiklâldir. Bu şiirde de kendisini Mecnûn'a benzetir. Âkif'in art arda divan şiirine ait unsurları kullanması da mânidârdır, tesadüfî değildir. Divan şiiri geleneğini çok iyi bilen, hatta ilk şiirlerini bu tarzda yazan ama memleketin ahvâline bakıp da bireysel duygulanmaların şiirini yazmayı kendisine yediremeyen Âkif, bu şiirlerinde geleneğin bülbül ve Leylâ istiarelerini kullanır. Ancak bu istiareler artık gelenekte kullanıldığı gibi kullanılmaz, değişen şartlarla birlikte Âkif'in şiirinde anlam değiştirmiştir. Artık mâşuk vatan, Leylâ istiklâl, bülbül ise vatanı için feryâd ü figân eden Âkif'in kendisiyle özdeşleştirdiği rakibidir. Şair, önce âşık olan bülbülle hemhâl olup mâtem tutmaktadır. Daha sonra bu mâtem havasından biraz sıyrılıp mâşuku Leylâ'ya yani istiklâle şöyle seslenir:

“Düşün: biçârenin en kahraman, en gürbüz evladı,
Kimin uğrunda kurbandır ki, doğrandıkça doğrandı?
Şu yüz binlerce sönmüş yurda yangınlar veren kimdi?
Şu milyonlarca öksüz, dul kimin boynundadır şimdi?
Kimin boynundadır serden geçip berdâr olan canlar?
Kimin uğrundadır, Leylâ, o makteller, o zindanlar?
Helâl olsun o kurbanlar, o kanlar, tek sen, ey Leylâ,
Görün bir kerecik, ye's etmeden Mecnûn'u istilâ” (Ersoy, 1975: 476).

Şairin *Bülbül*'de hiç gelmeyecek sandığı hürriyete karşı ümidinin tükenişi *Leylâ*'da yerini ümide bırakır ve şiir hürriyete çağrıyla biter:

“Bu nâzın elverir, Leylâ, in artık bâlâdan,
Müebbed bir bahâr insin şu yanmış yurda Mevlâ'dan.” (Ersoy, 1975: 476)

Batı cephesinde I. İnönü Zaferi'nin kazanıldığı günlerde Âkif, *İstiklâl Marşı*'nı yazar. *İstiklâl Marşı*, Âkif'in şiirleri arasında korkunun yerini tamamen ümidin aldığı tek şiiridir. Henüz İstiklâl mücâdelesini kazanılmamıştır, savaşlar devam etmektedir. Az önce bahsi geçen *Leylâ* şiiri ondan sonra yazılmasına ve zafere daha yakın olunmasına rağmen *İstiklâl Marşı* kadar ümit bahşeden bir şiir olmamıştır.

Şiir “Korkma” nidâsıyla başlar. Bu gelişigüzel bir seçim değildir. Cephede canla başla savaşan askerler vardır ve zafer onların kanlarından doğacaktır. Batı cephesinde Yunan ordusuyla en önemli savaşların yapıldığı bu ortamda Âkif'ten bir İstiklâl Marşı yazması istenmiştir. Âkif'in “Kahraman Ordumuza” armağan ettiği marş elbette ki zafer ümidi verecektir. Burada dile getirilen sadece ümit değildir. Âkif, zaferin kazanılacağından emindir.

*Korkma sönmez bu şafaklarda yüzen al sancak;
Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak.*

Güçlü bir imanın ve sarsılmaz bir güvenin tezahürü olan bu mısraları Âkif'e söyleten, şüphesiz ondaki hürriyete kavuşma iştiağıdır. Kaybedilen topraklardan sonra Âkif için yurt artık Anadolu'dur. Şaire

göre, Anadolu'da tüten en son ocak yani yaşayan tek bir insan kalmayana dek bu bayrak yani bağımsızlık bizimdir. Ömrünün neredeyse tamamında kendisine mutluluğu çok gören ama dinî duygularının kuvvetiyle ümitsizliğe kapılmamaya çalışan, yani havf ü recâ arasında yaşayan Âkif'i bu kadar ümitvar olmaya sevk eden sebep onun yaşamının en yakın tanıklarından olan Mithat Cemal'in naklettiği şu hatıradaki kendini gösterir:

"O ömründe bir tek defa, bir tek saadete vukuundan evvel inandı: İstiklâl Zaferine.

Doğacaktır sana vaat ettiği günler Hakk'ın,

Kim bilir belki yarın, belki yarından da yakın.

'Bu sefer nasıl inandın dedim?'

'Başımızdaki adamı kim görse inanırdı.' dedi" (Kuntay, 2009: 251).

Burada, Âkif'in komutana yani Mustafa Kemal'e olan güveninin de bu kadar ümitli olmasında etkili olduğunu görürüz. *Bülbül'*deki Âkif'in yerini yılmaz, cesur bir Âkif almıştır. Bir "kürsü şairi" olan Âkif, halka hitap ederken coşkulu bir dil kullanır, daha ümitli bir ruh haline sahiptir. Kendisiyle baş başa kaldığında ise daha duyguludur ve yeise kapılmaya hazırdır. İşte *İstiklâl Marşı'*nda Âkif kürsüden milletine "Korkma!" diye hitap eder. Aslında bu duygu kendisinde vardır. Kürsüden indiğinde bu korkuyu veya endişeyi hissedecektir. *Bülbül'*de ise kendi içinin sesini dinler ve bu ses onu korkuya ve karamsarlığa iter.

Halis bir mümin olan Âkif'in bu "Korkma!" nidâsının arkasında Hz. Muhammed'in Mekke'den Medine'ye hicret ederken, Kureyşlilerin zulmünden korkan Hz. Ebubekir'i Sevr mağarasında "Korkma! Üzülme Allah bizimle beraberdir." diye teselli edişi vardır. Âkif'in bu kendinden emin tesellisinde Tevbe Suresi'nde anlatılan bu olaya telmih vardır. (Çetin, 2010: 28)

Âkif, *İstiklâl Marşı'*nda ikinci bir "korkma" vurgusu daha yapmaya ihtiyaç duyar:

Uhusun, korkma! Nasıl böyle bir imamı boğar,

"Medeniyet!" dediğin tek dişi kalmış canavar?

Şair, bu mısralarda, Batı medeniyetinin kesinlikle İslam inancını yıkamayacağına teminatını verir. Çünkü Batı'nın medeniyetine karşı bizim güçlü bir imanımız vardır. Âkif, Batı'nın bilim ve tekniğine karşı değildir. Batı'nın bu ikisi dışındaki dayatmalarını ve millete yaşattığı vahşeti Âkif, medeniyet olarak yorumlar. Ve tek dişi kalmış bir canavar olarak bu medeniyet ulumakta serbesttir.

*İstiklâl Marşı'*nda sadece korkudan ümide geçişin izleri değil aynı zamanda ümitten de meydan okumaya bir geçiş söz konusudur:

Ben ezelden beridir hür yaşadım, hür yaşarım.

Hangi çalgın bana zincir vuracakmış? Şaşarım!

Kükremiş sel gibiyim, bendimi çiğner, aşarım.

Yırtarım dağları, enginlere sığmam taşarım.

Şairin bundan önce nasıl hür yaşamışsa bundan sonra da hür yaşayacağından hiç şüphesi yoktur. Düşmanın kendisini kesinlikle esir edemeyeceğini vurgular ki burada da yine zaferden emin bir Âkif görürüz. Âkif'in şiirlerinde alışılmış olan yeisten, korkudan hiç eser yoktur.

Doğacaktır sana va'dettiği günler Hakk'ın.

Kim bilir belki yarın, belki yarından da yakın.

Mısraları gösteriyor ki artık Âkif'te karamsarlıktan eser kalmamıştır. Az önce verilen Yakub (a.s.) örneğinden hareketle önce çalışmayı sonra Allah'tan istemeyi yöntem olarak tavsiye eden Âkif, cesurca savaşan ordumuzun Allah'ın emrine uyduğu ve imanla savaştığı için istediğini elde edeceği görüşündedir. Hakk'ın vaat ettiği gün bağımsızlığın elde edileceği gündür. Ancak zafer gecikince Âkif, *İstiklâl Marşı*'ndan bir yıl sonra yazdığı *Leylâ* şiirinde,

“İlâhî, yok mu âfâkında bir ferdâya benzer nûr?

Ne bitmez bir geceymiş! Nerden etmiş Şark'ı istilâ?” (Ersoy, 1975: 475)

diyerek yine karamsarlığa düşecektir. Onu bu karamsarlığa iten Yunan ordusunun Ankara'ya kadar yaklaşması ve Kütahya ve Eskişehir'de Türk köylerine ettiği zulümlerdir.

Âkif, *İstiklâl Marşı*'nda ümidin, imanın ve güvenin zirveye çıktığı belki bu yüzden dörtlüğe sığdıramadığı duygularını beş mısra ile son kıtada ifade etmiştir. Şiirin tamamında verilmek istenen şehit kanlarıyla beslenen bu vatan toprağı üzerinde milletin sonsuza kadar bağımsız yaşayacağı mesajı, bu beşlikte açıkça verilir:

Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilâl!

Olsun artık dökülen kanlarımın hepsi helâl

Ebediyen sana yok ırkıma yok izmihlâl

Hakkıdır hür yaşamış bayrağımın hürriyet;

Hakkıdır; Hakk'a tapan milletimin istiklâl!

Sonuç

Mizâcî İslam inancıyla yoğrulmuş olan Mehmet Âkif, İslam'da dünyaya mutlu olmak için gelinmediği, asıl saadetin cennette yaşanacağı bilinciyle yetiştirilmiş bir mümindir.

“Doğduk “yaşamak yok size!” derlerdi beşikten;

Dünyayı mezar bilerek indik eşikten!” (Ersoy, 1975: 465)

diyerek öz eleştiri yapan Âkif, milletin istikbâli söz konusu olunca ümitvar ve mutlu bir insan olmaktadır. Bir yandan da ümitsizliğin küfür olduğunu defalarca yineler. *Safahat*'ta daha pek çok örneği bulunan Âkif'in korku ve ümit arasındaki gelgitleri aslında içinde bulunduğu tarihsel sürecin onun ruhundaki yansımasıdır. Âkif, istiklâl için ümitlenmekte, esaretten korkmaktadır. Onun esaret korkusu bireysel bir korku değildir. Âkif'i asıl korkutan İslam'ın mabedlerinin, vatanı miras bırakan ecdâdın türbelerinin ve şehit mezarlarının nâ-mahrem tarafından çığnenmesidir. Âkif'in *Safahat*'ında *İstiklâl Marşı* gibi ümidin ve heyecanın doruklara çıktığı bir şiir yoktur. Bu yüzden ki *İstiklâl Marşı*, işlediği ümit ve güven duygusuyla hiçbir zaman *Safahat*'a ait olmamıştır. Âkif, onu *Safahat*'a almış dahi olsaydı, bu şiir ruhu bakımından *Safahat*'tan ayrılırdı. “İnler ‘Safahat’ımdaki hüsrân bile sessiz!” (Ersoy, 1975: 449) diyen Âkif'in *Safahat*'ında *Bülbül* kadar da tek başına feryâd olan başka bir şiir neredeyse yoktur. *Bülbül* bir mâtem şiiridir. Biri *Safahat*'tan (*Bülbül*), biri *Safahat* dışından (*İstiklâl Marşı*) olmak üzere bu iki şiir, Âkif'in Millî Mücadele yıllarındaki duygu değişimlerini yansıtmak gibi çok önemli bir işleve sahip olmuştur.

Kaynakça

Abdülkadiroğlu, A., Abdülkadiroğlu, N. (1987) *Mehmed Âkif Ersoy'un Makaleleri*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Beyatlı, Y. K. (2010) *Kendi Gök Kubbeimiz*, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Çetin, N. (2010) *İstiklâl Marşı'mızı Anlamak*, Ankara: Öncü Basımevi.

Erişirgil, M. E. (2006) *İslâmcı Bir Şairin Romanı*, Ankara: Nobel Yayınları.

Ersoy, M. Â. (1975) *Safahat*, (Hız. Ömer Rıza Doğrul), İstanbul: İnkılap ve Aka Yayınevi.

Kaplan, M. (1975) *Şiir Tahlilleri*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kuntay, M. C. (2009) *Mehmed Âkif Hayatı Seciyesi Sanatı*, İstanbul: Timaş Yayınları.

Uludağ, S. (2001) *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

28. Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* isimli romanı ile F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* isimli romanının özenti ve hayal kırıklığı kavramları açısından incelenmesi¹

Erden EL²

APA: El, E. (2024). Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* isimli romanı ile F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* isimli romanının özenti ve hayal kırıklığı kavramları açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 483-499. DOI: 10.29000/rumelide.1439665.

Öz

Edebiyatın en önemli özelliklerinden biri eserlerin geçtiği döneme dair okuyucuyu aydınlatmasıdır. Karşılaştırmalı Edebiyat ekolü farklı ulusların aynı türdeki eserlerini inceleyerek eserler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyar. Bu çalışmada Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* (1897) isimli romanı ile F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* (1925) isimli romanı özenti ve hayal kırıklığı kavramları açısından incelenmektedir. Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* romanı Tanzimat Dönemi'nin lüks yaşamını ve F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* isimli romanı Amerika Birleşik Devletleri'nde 1920'lerdeki lüks yaşamını anlatır. ABD'nin "Caz Dönemi" olarak da bilinen 1920'ler partilerin, lüks yaşamın ve otomobillerin popüler olduğu bir dönemdir. Tanzimat ise halk arasında bir kesimde batılılaşma arzusu şeklinde kendini göstermiştir ki bu batılılaşma içi boş ve yanıltıcıdır. İki romanda da lüks yaşantı mutluluk getiren bir yaşam biçimi olarak görülmez ve lükse özenme felaket getirir. Bu çalışmanın çıkış noktası çalışmayı yapan araştırmanın iki eser arasında dönemin lüks yaşantısını tasvir etmek açısından çarpıcı benzerlikler keşfetmesi olmuştur. Bu çalışmanın önemi ise alanda yapılan literatür taramasında her iki eseri aynı anda ele alan (bu çalışma haricinde) sadece bir araştırmaya rastlanmış olmasıdır. Oysa ki iki ulusun edebiyatında temel taşları olan bu iki eser daha fazla akademik çalışmayı hak etmektedir. Bu nedenle bu çalışma ortaya çıkmıştır ve iki eseri dönemin olay ve olgularına atıfta bulunarak özenti ve hayal kırıklığı kavramları açısından ele almaktadır.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı edebiyat, Caz Dönemi, Tanzimat Dönemi, *Araba Sevdası*, *Muhteşem Gatsby*

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439665

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlüme

² Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Ankara Social Sciences University, Faculty of Foreign Languages, Department of English Language and Literature (Ankara, Türkiye), erdenel@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7979-1340, **ROR ID:** https://ror.org/025y36b60, **ISNI:** 0000 0004 4657 080X

Analysis of Rezaizade Mahmut Ekrem's novel *Araba Sevdası* and F. Scott Fitzgerald's novel *The Great Gatsby* in terms of the concepts of pretentiousness and disappointment³

Abstract

One of the most important features of literature is to enlighten the reader about the period in which the works were written. Comparative Literature analyzes the works of different nations in the same genre and reveals the similarities and differences between the works. In this study, Rezaizade Mahmut Ekrem's novel *Araba Sevdası* (1897) and F. Scott Fitzgerald's novel *The Great Gatsby* (1925) are analyzed in terms of the concepts of pretentiousness and disappointment. Rezaizade Mahmut Ekrem's novel *Araba Sevdası* describes the luxurious ways of living during the Tanzimat Period and F. Scott Fitzgerald's novel *The Great Gatsby* describes the luxurious ways of living in the United States in the 1920s. The 1920s, also known as "The Jazz Age" in the USA, was a period when parties, luxury and automobiles were popular. Tanzimat, on the other hand, manifested itself in the form of a desire for westernization among a section of the public, but this type of westernization was hollow and illusory. In both novels, luxury is not seen as a way of life that brings happiness and envying luxury brings disaster. The starting point of this study was the researcher's discovery of striking similarities between the two works in terms of depicting the luxurious lives of the period. The significance of this study stems from the fact that in the literature review conducted in the field, only one study was found (apart from this study) that deals with both works simultaneously. However, these two works, which are the cornerstones of the literatures of two nations, deserve more academic studies. For this reason, this study has emerged and discusses the two works in terms of the concepts of imitation and disappointment by referring to the events and facts of the period.

Keywords: Comparative literature, The Jazz Age, Tanzimat Age, *Araba Sevdası*, *The Great Gatsby*

1. Giriş

Rezaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* (1897) isimli romanı, Türk Edebiyatı'nın ilk realist romanı olarak kabul edilir ve realist bir romana uygun olarak Tanzimat Dönemi'nin toplumsal sorunlarını gözler önüne serer. Tanzimat Dönemi Osmanlı'nın batılılaşma dönemi olarak tarihe geçmiştir. Bu batılılaşma hareketinin olumlu ve olumsuz yönleri olmakla birlikte *Araba Sevdası* romanı Bihruz Bey karakteri özelinde batılılaşma kavramının yanlış anlaşılmasını eleştirir. Nitekim Tanzimat tamamen olumsuz bir dönem değildir ve sosyokültürel anlamda Osmanlı'ya olumlu katkıları da olmuştur. Ancak sığ bir bakış açısıyla ele alınan batılılaşma kavramı sadece kılık kıyafet ve davranışla kendini gösterdiği için çoğu zaman yapmacıklık seviyesinde kalmış ve komik olarak nitelendirilebilecek davranışlarla kendini göstermiştir. Rezaizade Mahmut Ekrem de romanında batılılaşma olgusunun bizzat kendisini değil de

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 09.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439665

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

toplumun bir kesimi üzerindeki özenti etkisini eleştirmiştir. Eserde batı hayranlığı kavramı özellikle Fransa ve Fransızca hayranlığı olarak kendini gösterir. Dönem itibariyle batılı olmak Fransızcaya hâkim olmakla özdeşleştirilmiştir. Romanın başkahramanı Bihruz Bey de Fransızcaya ilgilidir ancak bunu gerçek bir entelektüel birikim için değil de gösteriş için yaptığı açıktır. Ayrıca Fransızca bilgisi yüzeyseldir ve ilgisiz durum ve ortamlarda Fransızca konuşmaya çalışarak kendini gülünç duruma düşürür.

Tanzimat Dönemi bir değişim çağıdır. Tanzimat Fermanı, yani Sultan Abdulmecid'in yapacağı reformları ilan etmesi ile 1874'te Kanuni Esasinin ilanına kadar olan bu dönem (Adivar, 1956: 66), Batı'nın değerlerinin topluma yerleştiğinin gözlemlendiği bir dönem olmuştur (Aytaş, 2012: 62). Osmanlı halkının bu köklü değişime ayak uydurması güç olmuştur. Selami Çakmakçı "Batılılaşma olgusu sonucunda ortaya çıkan alafranga züppe tipi, yabancı hayranlığı ile tanınan, basit bir taklitçidir" (2014: 336) diye ifade etmektedir ve Çakmakçı'nın bu tanımı Bihruz Bey karakterine uymaktadır. Değişime ayak uydurma gayreti bazen içi boş bir batı taklidi olarak ortaya çıkmıştır ki Bihruz Bey bu yeni oluşan mukallit sınıfın temsilcisidir. Recaizade Mahmut Ekrem dönemin özenti, taklitçilik ve züppelik kavramlarını Bihruz Bey üzerinden hicveder.

Caz Dönemi olarak da adlandırılan 1920'ler Amerika Birleşik Devletleri'nde, aynı ülkemizin Tanzimat Döneminde olduğu gibi, köklü değişimlerin yaşandığı ve bu değişimlerin halkta önemli yansımalarının olduğu bir dönemdir. Pahalı giysiler, mücevherler, otomobiller ve ihtişamlı partiler dönemin lüks yaşamını ve tüketim kültürünü yansıtan unsurlardır. Bu dönem ile özdeşleşmiş ve Caz Dönemi denildiğinde akla ilk gelen romanlardan biri F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* (1925) adlı romanıdır. Bu nedenle çalışmada bu roman tercih edilmiştir. Genellikle Caz Dönemi olarak adlandırılan 1920'ler, Amerika Birleşik Devletleri'nde önemli sosyal, kültürel ve ekonomik dönüşümlerin yaşandığı bir dönemdir. Fitzgerald, başkahraman Jay Gatsby aracılığıyla, tıpkı *Araba Sevdası* romanında Bihruz Bey'de olduğu gibi, bu ihtişamlı döneme ayak uydurmanın zorluklarını ve özentinin beraberinde getirdiği hayal kırıklığını inceler. *Muhteşem Gatsby*'nin ana temalarından biri zenginliğe duyulan ihtirastır. Romanda zenginlik kişinin istediklerini elde edebilmesini sağlayan bir araç olmaktan çıkıp hayatın amacı olmuştur. Amerikan toplumu bu dönemde ekonomik ve teknolojik ilerlemeye tanıklık etmiştir. Yenilikler toplumu adeta şoke etmiş ve tüketim saplantısına yol açmıştır. Fitzgerald bu saplantıyı Jay Gatsby karakteri aracılığıyla somutlaştırmaktadır. Gatsby'nin sürekli katıldığı partiler, sahip olduğu lüks malikânesi ve serveti dönemin aşırılıklarını yansıtır.

Bu çalışmada yöntem olarak karşılaştırmalı edebiyat ekolünden faydalanılmaktadır. Özellikle bu ekolün seçilmesi iki eser arasında izlek açısından çarpıcı benzerlikler bulunması neticesinde olmuştur. Mehmet Cihangir'in ifade ettiği gibi, "farklı ulusların edebî/kültürel eserlerinde [...] içerik ve biçim açısından benzerlik ve farklılıklarının neler olduğunu tespit ve tahlil etmek karşılaştırmalı edebiyatın görev alanı olarak ifade edilebilir" (2020: 330). Özenti ve onun beraberinde getirdiği hayal kırıklığı her iki romanda da bariz olduğu için bu iki roman seçilmiş ve karşılaştırmalı edebiyat kuramı uyarınca incelenmesine karar verilmiştir. Rousseau ve Pichois'nın ifadesiyle karşılaştırmalı edebiyat, " zaman ve mekân içerisinde birbirine uzak veya yakın durumdaki olaylarla edebî metinleri birbirine yaklaştırmayı amaçlayan yöntemsel bir sanattır" (1994: 182). Bu nedenle iki eserin köprü vazifesi görmesi suretiyle iki toplumun ve olayların mukayesesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada bu iki eserin seçilmesinin nedeni dönem özellikleri olarak iki farklı ulusun farklı iki romanında özenti ve hayal kırıklığı kavramları açısından benzerlikler bulunmasıdır. Bu çalışmanın önemi ise bu çalışmaya başlandığı an itibariyle (Ağustos 2023) ülkemizde her iki eseri aynı anda ele alan

(bu çalışma harici) sadece bir araştırmaya rastlanmış olmasıdır. Taştan ve Tütak “Recaizade Mahmut Ekrem’in *Araba Sevdası* ve F. Scott Fitzgerald’ın *Muhteşem Gatsby* Romanlarında Züppelik” isimli çalışmalarını Gölcük Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Servet-i Fünûn Sempozyumu’nda sunmuş olup eser kitap bölümü olarak basılmıştır. İki eserde züppelik kavramını inceleyen bu önemli eser literatür taramasında rastlanılan tek eser olmuştur. Alanda yapılan çalışmaların azlığı bu çalışmanın yapılmasını zorunlu kılmıştır. Aralarında pek çok konuda tematik benzerlik bulunan bu iki eser üzerine daha fazla çalışma yapılması alana katkı sunacaktır.

2. Recaizade Mahmut Ekrem’in *Araba Sevdası* isimli romanında özentî ve hayal kırıklığı kavramları

Recaizade Mahmut Ekrem romanının önsözünde olayların ve kişilerin trajikomik hallerini resmettiğini şöyle ifade eder: “*Muhsin Bey* hikâyesi okurlar tarafından ağlanacak şeylerden görülmüş olduğu halde bu *Araba Sevdası* gülünecek hallerden sayılsa gerektir. Fakat dikkat olunursa bu ondan elbette daha ziyade hüznü, elbette daha çok ıstırap vericidir!” (Ekrem, 2022: 16). Yazarın dikkat çektiği üzere *Araba Sevdası* eseri kişilerin komik durumlarını tasvir etmekle beraber onların içinde bulunduğu trajik duruma da ışık tutar. İlk bakışta komik görünen bu durumlar, dikkatle incelendiğinde trajik bir çöküşün hikâyesidir.

Roman Tanzimat Dönemi İstanbul’unun en önemli cazibe merkezi olan Çamlıca Bahçesi’ni tasvir ederek başlar. Bu mekan sadece bir park, bahçe ya da rekreasyon alanı olarak değil aynı zamanda dönemin en önemli sosyalleşme faaliyetlerinden biri olarak işlev görmektedir. Hatta şahıs ve mekân ilişkisi bağlamında düşünüldüğünde, roman karakterlerinden önce bu mekânın tanıtılması mekânın anlatıya katkısını ortaya koymaktadır. Bu mekânın halkta ilgi uyandırdığı, insanların mekânın içerisini görmek için çaba sarf ettiği, “dışarının meraklı bakışlarını kesmek için kenarlara düzenli bir sırada” (Ekrem, 2022: 19) ağaç dikilmiş olmasından da anlaşılabilir. Buradan da anlaşılabilir ki o dönemde sade bir park ya da bahçe olarak görülemeyecek bu mekân yüksek sosyeteye hitap etmektedir. Ayrıca bu mekânda özel günler için müzik dinletisi de yapılmaktadır ve ayrıca satış yapılan büfeler de mevcuttur (Ekrem, 2022: 20). Ayrıca içinde bir göl de olan bu mekân dönemin döneminin önemli bir eğlence ve sosyalleşme alanıdır.

Çamlıca Bahçesi özentî kavramını ile özdeşleşen bir mekân haline gelmiştir. Şehrin sakinleri bu mekâna yakın olabilmek için bahçe civarında konak kiralamaktadır. Kiralama eyleminin kendine ait olmayan bir eşyayı geçici süre ile ücret karşılığı kullanmak olduğu düşünüldüğünde bu çabayı kişilerin kendine ait olmayan bir kimliğe bürünmek istemeleri olarak yorumlamak mümkündür. Anlatıcı bu durumu “istifade maksadı kolaylıkla hâsıl olmak için pek çok aileler Çamlıca, Bulgurlu, Kısıklı, Tophanelioğlu, Bağlarbaşı taraflarında köşkler, haneler isticar ederek bahar gelir gelmez hemen nakle müsâraat göstermişler idi” (Ekrem, 2018: 8) diye ifade etmektedir. “Kadın erkek binlerce seyircinin bahçeye tehacümü” (Ekrem, 2018: 8) olarak ifade edilen bu durumun bir moda, bir özentî ve de bir furya olduğu açıktır.

Romanda sosyalleşmenin sembolü olarak gösterilen Çamlıca Bahçesi’nin sözel tasviri anlatıcı tarafından detaylı bir biçimde yapılmakla beraber bununla da yetinilmemiştir. Romanın en önemli sembollerinden olan bu mekânın fotoğrafına da yer verilmiştir. Hatta mekânın konumunun okuyucunun zihninde canlanmasına olanak verecek şekilde haritasına da yer verilmiştir. Romanın Birinci Kısım olarak adlandırılan giriş bölümünün ilk sayfalarında (Ekrem, 2014, fotoğraf s. 44, harita s. 45) bu görsellere yer verilmiştir. Romanın resimli olmasında ilk olarak Servet-i Fünûn dergisinde yayınlanması etkili

olduysa da sebebi ne olursa olsun romanda mekânın görsellerine yer verilmesi mekânın öneminin altını çizmektedir.

Araba Sevdası romanında özentisi kavramıyla özdeşleşen başka bir olgu da modadır. Moda kavramı romanda sadece şıklıkla ilişkilendirilmemektedir. Romanda dönemin modası ayrıntılı bir biçimde verilir (Enginün, 2006: 257). Moda aynı zamanda romandaki karakterlerin çevrelerine kendilerini ispatlamak ve ne kadar alafraanga olduklarını göstermek için kullandıkları bir araçtır. Ancak alafrangalık kavramı şekilcilikten ibaret olup, Elif Aydın'ın da ifade ettiği gibi, "Alafrangalık ile taklitçilikten öteye geçemeyen Batı'ya duyulan aşırı hayranlık kastedilmektedir" (2023: 580). Bilge Tüzel'in ifade ettiği gibi, "Tanzimat romanlarında yer alan terzilerin, kunduracıların, tuhafiyelerin ve modalistlerin yabancı olduğu görülmektedir" (2022: 269). Yabancı modacıdan giyinmek bir statü sembolü olarak algılanmaktadır. Batılılaşma dönemi olarak bilinen Tanzimat'ta romanda bahsi geçen kişiler batı ve özellikle Fransız kültürüne adapte olmaya çalışmaktadırlar. Romanda dönemin erkek modasına yön veren ünlü Terzi Mir'den bahsedilmektedir. Terzi Mir'den giyinmek romanda sadece şıklık için değil aynı zamanda statü sembolü olarak gösterilmektedir. Bu nedenle Bihruz Bey'in özellikle Terzi Mir'den giyinmesi özentisi ile özdeşleştirilebilir. Terzi Mir kurgusal bir isim değil tarihsel bir gerçekliktir. Terzi Mir Osmanlı'da ünlü bir erkek terzisiydi ve alafrangalık ve statü sembolü haline gelmiştir (Gürsoy, 2009: 168-183; Demiryürek, 2010: 1014). Bu dönemde, Gürdal Bike Sağduyu'nun ifade ettiği gibi "yenileşme ve modernleşme çalışmaları, öncelikle giyim kuşamda kendini gösterir" (2017: 40). Yazar gerçek olaylar ve gerçek olgular üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda gerçekçi bir yazar olan Recaizade Mahmut Ekrem'in Bihruz Bey'in özelinde dönemin çarpıklıklarını eleştirdiğini söylemek mümkündür.

Bihruz Bey romanda toplumun gösteriş düşkününü genç erkeklerinden biri olarak tanıtılmaktadır. Bu nedenle romanın önsözünde belirtildiği gibi (Ekrem, 2022: 16) eser kişilerin içine düştükleri komik durumu anlatmakta ama olaylar komik de olsa olgular trajik biçimde kendini göstermektedir. Bu özentisi ve gösteriş merakı Bihruz Bey'e özgü olmamakla birlikte Bihruz Bey'in şahsında anlatılmaktadır. "Bu temaşacıların içinde takriben yirmi üç yirmi beş yaşlarında top simalı, saz benizli, elâ gözlü, kara saçlı, az bıyıklı, kısaca boylu, güzel giyinmiş bir bey görüldü" (Ekrem, 2018: 11) ifadeleriyle tanıtılan Bihruz Bey'in aynı yaşam tarzına sahip yaşlılarından sadece biri olduğu anlaşılmaktadır. Okuyucunun kendisiyle ilk karşılaşma anında Bihruz Bey okuyucuya gösterişe önem veren ve özentisi davranışları sergileyen bir karakter olarak tanıtılır. Bunun en gözle görülür belirtisi ise Bihruz Bey'in Çamlıca Bahçesi'nde oturduğu masada pardösüsünü Terzi Mir markası görülecek şekilde sandalyeye asmış olmasıdır. Bihruz Bey'in bu davranışı Terzi Mir markasını sadece şıklık için tercih etmediğini aynı zamanda gösteriş için bu markaya yöneldiğini göstermektedir.

Bihruz Bey döneminin şık ve lüks sayılabilecek çeşitli giysilerine ve aksesuarlarına sahiptir. Aynı Terzi Mir gibi döneminin önemli mağazalarından olan Kunduracı Herald'dan ayakkabısı, şık bir gümüş markalı bastonu ve sedefli cep saati olup bu cep saatini yeleğinin cebinde taşımaktadır (Ekrem, 2018: 11). Görünüş itibarıyla şık ve görgülü bir beyefendi olan Bihruz Bey'in batılı kimliği ilginç bir biçimde sadece görünüşte ve yüzeysel kalmaktadır. Derin bir bilgi birikimi olmayan Bihruz Bey sadece görünüşte kendini adapte ettiği bu yapay batılı kimlikte gülünç bir hal almaktadır. Babasının görevi nedeniyle şehirden şehre taşınmak zorunda kalan Bihruz Bey on altı yaşındayken bir çocuk için gerekli eğitimi alamamış durumdadır (Ekrem, 2018: 12). Babası tarafından Babiâli'de çırak olması sağlanmış ve özel hocalardan Fransızca, Arapça ve Farsça dersleri aldırılmıştır (Ekrem, 2018: 13). Ancak babasının çabaları onun iyi yetişmesine olanak sağlamaz. Bihruz Bey'in yapay bir kimlik oluşturduğu ve bu kimliği özümsemediği Fransızca'yı bilerek ve anlayarak değil taklit yöntemiyle konuşmasından (Ekrem, 2018: 13) anlaşılmaktadır. Kelimeleri ezbere art arda dizmekte ve iletişim değil gösteriş amacı gütmektedir.

Gösteriş amacıyla ve özentî uğruna öğrendiği Fransızca'yı çok iyi bilmemekte ama onunla gösteriş yapmaktadır.

Bihruz Bey'in eğitim ve benzeri sorumluluklardan kaçtığı göze çarpmaktadır. Bunun temel sebeplerinden biri ise aile otoritesinin zayıflığıdır. Bihruz Bey'in sorumluluklarını ihmal ettiği şu şekilde ifade edilmektedir:

Bihruz Bey vâlideyninin tek evladı olduğu için zaten pek şımarık büyümüş idi. Pederin servet ve sââmânî mahdumun her arzu ettiği şeyi kolayca istihsal edebilmesine müsait olduğu gibi gençlik icâbâtından olan temâyülâtına da hiçbir taraftan bir gûne mûmâna'at görmediği cihetle Bihruz Bey sonraları kaleme gidip gelmeyi pek seyrekleştirmiş idi. (Ekrem, 2018: 13)

Yukarıdaki alıntıdan da açıkça anlaşıldığı üzere Bihruz Bey ne anne ne de babasından bir engelleme görmektedir. Bu durum onun daha da sorumsuz bir birey olmasına neden olmaktadır.

Bihruz Bey vaktini lüzumsuz işlere harcayan bir genç erkek olarak tasvir edilmektedir. Lüzumsuz işlere ayırdığı vakit ve lüzumlu işlere ayırdığı vakte anlatıcı tarafından dikkat çekilir. Bihruz Bey çeşitli bahanelerle Beyoğlu'na gider, "cumaları pazarları da sabahleyin hocalarıyla yarımşar saat ders müzakeresinden sonra hanesinden çıkar, akşamlara kadar seyir yerlerinde dolaşır idi" (Ekrem, 2018: 14) ifadesinden de anlaşılacağı gibi lüzumlu olan eğitim işlerine sadece yarımşar saat ayırırken lüzumsuz görünen işlerle vaktinin çoğunu harcamaktadır. Sağlam bir temele dayanmayan bu yapay kimlik inşası sorunludur. Bu durumu dönemin gençliğinin özentî ve gösteriş merakının eleştirisi olarak okumak mümkündür.

Bihruz Bey bu yeni oluşturduğu yapay kimlikle yeni alışkanlıklar geliştirmiştir. Bu alışkanlıklar tuhaf davranış biçimleridir. Bu alışkanlıkların "birincisi araba kullanmak, ikincisi alafranga beylerin hepsinden daha süslü gezmek, üçüncüsü de berberler, kunduraclar, terziler ve gazinolardaki "garson"larla Fransızca konuşmak" (Ekrem, 2018: 14) şeklinde kendini gösterir. Araba kullanmak her ne kadar hayatın akışına uygun ve normal bir davranışsa da ikinci ve üçüncü alışkanlıklar gösteriş ve özentî içerir. Şık olmak eylemi ilk bakışta her ne kadar hoş bir durum ise de, Bihruz Bey'in şıklık yarışı gösteriş eylemi olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni ise şık olmaktan ziyade diğer alafranga beylerle yarış halinde olup onlardan daha şık olmayı amaçlamasıdır. Bu alışkanlıklar içinde en gülünç olanı ise muhtemelen Fransızca bilmeyen insanlarla o dilde konuşup kendini böylece entelektüel gösterme çabasıdır.

Özentî ve gösteriş kavramlarının temsili haline gelen bir başka sembol de romana adını veren arabadır. Dönemin ihtişamlı yaşamının sembolü haline gelen ve sade bir ulaşım aracından daha fazla anlam atfedilen araba Bihruz Bey için bir sevdâ haline gelir. Sevdâ kelimesinin özentî ve gösteriş kavramlarını yansıttığı açıktır. Ancak "araba sevdası" isim tamlamasının olumsuz bir durum ifade ettiği de düşünülebilir. Bihruz Bey "en son moda'ya muvafık surette giyinmiş" (Ekrem, 2018: 14) biçimde kendisi gibi kibar soylu kesimin ('kibâr-zâdegânın' s. 14) uğrak yeri olan mekânlara arabasıyla gitmektedir. Ayrıca Bihruz Bey'in özentî ve gösteriş merakı onu zor durumlara sokmaktadır. Kışın üşüdüğü yazın ise sıcaktan bunaldığı halde şıklık adına yaz kış aynı kıyafetleri tercih ederek rahatlıktan taviz vermektedir (Ekrem, 2018: 14-15). Anlatıcı bu ironik durumu "kılgın güneşin altında haşım haşım haşlanır ve fakat bu azabı kendisine en büyük zevk addeder" (Ekrem, 2018: 15) şeklinde ifade etmektedir.

Bihruz Bey'in özentîleri ve gösteriş merakı onu gereksiz harcamalara yöneltir. Babasının vefatından sonra kendisine kalan serveti yavaşça erimekteyken o lüks harcamalarından vazgeçmez. Arapça ve

Farsça hocaları artık derse gelmezken Fransızca hocası Mösyö Piyer⁴ (Monsieur Pierre) dört lira olan maaşına zam almış ve maaşı altı lira olmuştur (Ekrem, 2018: 16). Bu durum Bihruz Bey'in Arapça ve Farsçaya önem vermeyip Fransızcaya önem verdiğini göstermektedir. Ayrıca servetinin erimeye başladığı bu durumda yersiz bir harcamadır. Tüm servetinden sadece bir konak ve bir köşk kalmasına karşın "araba sevdası" halen devam eden Bihruz Bey "dalmış olduğu mezlaka-i sefâhette arabasıyla, etbâ'yla debdebesiyle [...] devam" (Ekrem, 2018: 16) etmektedir. Mezlaka-i sefâhet çağdaş Türkiye Türkçesine tüketim çılgınlığı olarak çevrilebilir ve Bihruz Bey'in hayatına yön veren özenti ve gösteriş merakını ifade etmektedir. Bihruz Bey'in müsrifliğinin vardığı boyutları anlamak açısından yaptığı icraatlara bakıldığında; Çamlıca'ya açılacak bahçeyi haber aldığı için yazlığa taşınmaya annesini ikna etmiş ve oraya arabayla gideceği için eriyen servetine rağmen iki adet halen kullandığı atlardan daha gösterişli iki Macar atı sipariş etmiştir (Ekrem, 2018: 17).

Bihruz Bey insanlar arasında sınıf ayrımı yapan biridir. Üçüncü tekil şahıs anlatıcı Bihruz Bey'in ayrımcılık gözetken karakterini okura yansıtmaktadır. Refiki Keşfi Bey Bihruz Bey'in arkadaşı olup Çamlıca Bahçesi'ne beraber gittikleri bir gün çıkışta Periveş Hanım'ı görürler. Bihruz Bey Periveş Hanım'a ilk görüşte âşık olur. İlk defa gördüğü Periveş Hanım'a olan ilgisini anlatırken aynı zamanda kişiler ve mekânlar arasında nasıl sınıf ayrımı yaptığını da gözler önüne serer. Keşfi Bey Periveş Hanım'ı tanıdığını iddia eder. Bihruz Bey ise "Ne münasebet? Kadıköyü gibi 'burjuva kartiye'de bu derece şık bir 'ekipaj bulunsun! Ne münasebet? Orada olanlar hep malum" (Ekrem, 2018: 21) diyerek Kadıköy semtinin ve insanların orta sınıfa ait olduğunu ve oradan Periveş Hanım'ım içinde bulunduğu gibi lüks bir araba gelmesinin mümkün olmadığını düşünür. Bihruz Bey her ne kadar Keşfi Bey'i yalan söylemeyi alışkanlık edinmiş biri olarak görse de ve Periveş Hanım'ı önceden tanıyor olmasına ihtimal vermese bile aklında bir şüphe oluşur. Periveş Hanım için rekabet etmeleri gerekmesi halinde neler olacağını tasavvur ederken büründüğü ruh hali anlatıcı tarafından "Hâlbuki Bihruz Bey nerede? Keşfi Bey nerede? İkisinin arasında asaleten, liyakaten, zarafeten ve şahsen mevcut olan fark küçük Çamlıca ile Kadıköyü beynindeki fark kadar azim" (Ekrem, 2018: 22) diyerek ifade edilir. Bihruz Bey'e göre Çamlıca kendisi gibi asillerin mekânı olup Kadıköy orta sınıfa aittir. Buradan da Bihruz Bihruz Bey'in insanlar ve mekânlar arasında ayrım yaptığı gözlemlenir. Bihruz Bey'in İstanbul halkını açık şekilde üç sınıfa ayırdığı şu şekilde ifade edilmektedir:

Bihruz Bey, İstanbul ile mülhakatındaki mevâki' ve mahallatı –birincisi kendisi gibi 'nobles' yani erbâb-ı asâlet ve itibardan olan 'sivilize' kibar ikincisi 'burjuva' sınıfına yani efkâr-ı medeniyeden o kadar behresi olmayan kaba tabiatlı, orta hâlli halka, üçüncüsü esnaf takımına mahsus olmak üzere üç sınıfa ayırmış ve Kadıköyü'nü birinciye geçirmek lazım gelirken her nasılsa ikinci sınıfa idhal etmiş idi. (Ekrem, 2018: 22)

Yukarıdaki alıntıdan açıkça anlaşıldığı üzere, Bihruz Bey zaten yanlış olan ayrımcılık fiilini işlemekte ve onu yaparken dahi yanlış çıkarımlarda bulunmaktadır.

Bihruz Bey kendi öz kültürünü küçümsemeyi üstünlük addetmektedir. Mukallit kişiliğinin oluşturduğu sahte kimlik onu kendi değerlerine yabancılaşmaya itmektedir. Olmaya çalıştığı kişilik onu önyargılara hapsetmektedir. Geliştirdiği önyargılar bazen o kadar gerçekten uzaktır ki, dünya edebiyatında önemli bir yere sahip olan Türk Şiirine bile kötü diyebilmektedir (Ekrem, 2018: 67). Şüphesiz ki herkes Türk Şiirini beğenmek zorunda değildir. Ancak konu Türk Şiiri gibi önemli bir husus olduğunda, bir kişinin onu eleştirebilmesi için çok ciddi bilgi birikimine sahip olması gerekir. Bihruz Bey ise başkalarından edindiği fikirlerle Türk Şiirini eleştirmektedir. Öyle ki, "Bihruz Bey, Türklerde adam gibi şair yetişmediğini ve çünkü Türkçede şair söylenemeyeceğini yine kendisi gibi alafranga beylerden işitmiş"

4 Yazar Fransızca kelimeleri Türkçe telaffuzlarıyla yazmayı tercih etmiştir.

(Ekrem, 2018: 67) bir kişi olarak yorum yapmaktadır. Bu tarz bir bilgi başkalarından edinilmiş ve gerçekten uzak bir bilgidir. Bu noktada dikkati çeken ise Bihruz Bey'in gerçekten bilginin doğruluğuna değil verdiği mesaja odaklı hareket etmesidir. Bihruz Bey alafranga olanı iyi, alaturka olan kötü olarak görmektedir demek pek de yanlış olmayacaktır. Bu durum ise özentiyile karakterize edilebilir. Bihruz Bey'in, "kendi[si]ni koruyacak ya da yönlendirecek bir rehber[...]i yani baba[sı]ı ya da klasik eğitim[...]i yoktur" (Parla, 2009: 35). Diğer taraftan "kendisi gibi alafranga beyler" olarak ifade edilen ve ona yanlış bilgiler sunan arkadaşları vardır. Bilal Kas'ın ifade ettiği gibi, Bihruz Bey "alafranga yaşamı seçti[ğ]i için budala durumuna düşmez[...]" (2017: 94). Zaten Recaizade Mahmut Ekrem de modernizme karşı bir yazar değildir hatta yerinde ve sağlıklı bir modernleşmeyi istemektedir. Ancak Bihruz Bey'in durumu salt özentidir ve temelsizdir. Bihruz Bey'in yazar tarafından eleştirilmesi "Kültür[ü]ne, geleneklerine yabancı kalma[sı], kendi dil[...]ini, edebiyat[...]ını ve yaşam şek[li]ni aşağıladı[ğ]ı; beğendi[ğ]i, benimsemeye çalıştı[ğ]ı Batı kültür, dil ve edebiyatına da vakıf olamama[sı] nedeniyle" (Kas 2017:94) gerçekleşmektedir. Bu durum da sığ bir batılılaşma anlayışıdır, şekilcidir ve özentiden ibarettir. Mustafa Solmaz'ın ifade ettiği gibi, "Ona göre Batılılaşmanın ölçütü iyi giyinip lüks yaşamak ve gezip eğlenmektir" (2015: 835- 850). Bu durum Bihruz Bey karakterini züppe, taklitçi ve yüzeysel bir karakter olarak adlandırmaya olanak vermektedir.

Romanda o dönemin gençlerinin kendi öz kültürüne yabancılaşmayı ve ait olmadığı bir kültüre bürünmeyi arzulaması söz konusudur. Bu durum sadece Bihruz Bey için geçerli değildir. Bihruz Bey toplumdaki yozlaşmaya sadece bir örnektir. Aynı durumun Keşfi Bey için de geçerli olması özentisi ve taklitçiliğin yaygın olduğunu gösterir. Romanda Keşfi Bey'in durumu için şunlar söylenmektedir:

Fransızca okumak, 'Bonjur!. Bonsuvar!. Vuzalle biyen?.' demek için Beyoğlu'nda adam aramak, Türkçe lakırdı ederken araya Fransızca lafızlar katmak, koltuğunun altında roman taşımak, israf ve sefahete, borç etmeye özenmek ve Türkçeyi edebiyatsız, kaba bir lisan addedip bu lisanın cahili bulunmakla iftihar etmek gibi alafrangalığın o zamanca ve belki hâlâ bile merasim ve levazımından madut olan efkar ve evza ve malumatta ve'l-hasil şe'âyir-i milliyetten mümkün olduğu kadar sıyrılmak hususunda bu da akranı mertebesine yetişmiş idi. (Ekrem, 2018: 161)

Yukarıdaki alıntıda açıkça görülmektedir ki Keşfi Bey de Tanzimat döneminde ortaya çıkan Batı kültürü hayranı kesimin bir temsilcisidir. Fransızca konuşmak için Beyoğlu'nda Fransızca konuşabileceği insanlara rastlamak için çaba göstermesi ilk bakışta olumsuz bir durum olarak görünmeyebilir. Ancak paragrafın bağlamında açıkça hissedildiği üzere bu iyi niyetli bir dil pratiği arzusu değil özentiden ve alafranga olma çabasından kaynaklanan komik bir durumdur. Şüphesiz ki Fransızca öğrenme çabası olumlu bir durumdur ancak dönem itibarıyla ortada bir ikilem söz konusudur. Romanda eleştirilen bu yeni zümre, Fransızca öğrendikçe Türkçe'yi küçümsemeye başlamaktadırlar. Daha önce de belirtildiği gibi bu kişilerin iddiaları temelsizdir. Türkçe gibi latif bir dili kaba addetmek abestir. Ayrıca Türk Edebiyatı köklü bir edebiyat olup, Bihruz ve Keşfi Bey'in iddia ettiği gibi Türkçe edebi olmayan bir dil değildir. Kısacası bu kişilerin Fransızcaya olan merakı sorun teşkil etmemektedir; sorun bu kişilerin öz değerlerinden uzaklaşmalarıdır.

Ayşegül Utku Günaydın'ın belirttiği gibi "*Araba Sevdası* baştan sonra bir yanılısamayı konu olarak ele alır" (2003: 104). Bir yanılısma içinde yaşayan Bihruz Bey karakteri bu yanılısamadan uyandığında hayal kırıklığı hisseder. Hayal kırıklığı Bihruz bey'in yarattığı sahte kimlik sorunsalının ve özentinin bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Bihruz Bey'in özentileri ve onların meydana getirdiği hayal kırıklıkları romanın olay örgüsünde ciddi yer tutar. Bu olaylar bazen şiirsel adalet şeklinde kendini gösterir. Romanın sonunda Bihruz Bey acınası bir duruma düşer. Kendisi için inşa ettiği yapay karakter onu terk etmektedir. Borçlanarak aldığı arabasından zihninde yücelttiği aşkına kadar değer verdiği herkes ve her şeyi kaybetmektedir. Şiirsel adaletin kendini gösterdiği olaylardan biri âşık olduğu Periveş hanıma

yazdığı aşk mektubunda alıntı yaptığı şiir seçimindeki trajik hatadır. Küçük gördüğü Türkçe ve Türk edebiyatına hâkim olsa yaşamayacağı bu aksilik, onu gülünç duruma sokmuştur. Şiir seçimini yaparken “Türklerin ‘Baranje’si’” olarak nitelendirdiği ve “şöhretine layık tek şair” (Ekrem, 2018: 75) olarak gördüğü şairden rastgele bir alıntı yapar. Beğendiği şiirler arasında kura çeker ve sonuç olarak aşağıdaki şiir seçilir:

Bir siyeh-çerde civândır
Hüsnü mümtâz-ı cihândır
Aşkı gönlümde nihandır
Bunca dem bunca zamândır. (Ekrem, 2018: 76)

Çerde kelimesini noktasız bir şekilde cerde olarak okuyan Bihruz Bey bu kelimenin anlamını öğrenmek için Redhouse sözlüğe başvurur ve “‘Sarı renk at ki kuladan açıktır’ açıklamasıyla karşılaşır (Ekrem, 2018: 77). Buna istinaden sarışın olan Periveş hanıma uygun bir övgü zannederek bu şiiri ona gönderir. Ancak daha sonra o kelimenin “karayağız” manasına geldiği anlaşılır (Ekrem, 2018: 168). Ciddi bir hata yapan Bihruz Bey hatasını anladığında mektubu çoktan göndermiştir. Bu arada Keşfi Bey Periveş Hanım’ın öldüğü yalanını ortaya atar ve bu durum suçluluk duygusu içinde olan Bihruz Bey’i daha da kahreder. Romanda gerçek ile yanılısma iç içe geçtiği için Bihruz Bey neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırt edemez. Gerçekte Periveş Hanım ölmemiştir ve görüşmemelerinin sebebi kiralık olan arabalarının artık kendilerinde olmaması ve Bihruz Bey’in geldiği gezinti yerlerine gelmemeleridir. Bihruz Bey hayalinde yarattığı kimliğine ve onun zihninde canlanan aşka kendini öylesine kaptırmıştır ki, sevgilisi ölen trajik bir roman kahramanı gibi yas tutmuştur. Kurgudan ibaret yaşamı Bihruz Bey’i özenti ve onun getirdiği hayal kırıklıklarıyla özdeşleştirmektedir. Gerçek ise Periveş Hanım’ın ölmediğidir. Romanın sonunda Periveş Hanım ve Bihruz Bey tekrar karşılaşır. Bu karşılaşma trajikomik olarak adlandırılabilir bir hal alır. Periveş Hanım’ı öldü zannettiği için gördüğü kişiyi onun kız kardeşi sanan Bihruz Bey onunla konuşur ve gerçeği anlar (Ekrem, 2018: 259). Gerek Bihruz Bey’in gerekse Periveş hanımın artık arabalarının olmayışı da romanda vurgulanır. Sahte bir yaşamın sembolü haline gelen “araba sevdası” aslında Periveş Hanım’ın Bihruz Bey’in ilgisini çekmesini sağlayan unsur olduğu da söylenebilir. Araba olmadan Bihruz Bey Periveş Hanım’ı tanıyamaz. İlginç bir şekilde bu iki karakteri yakınlaştıran arabaları artık yoktur. Bu durum romanda aşağıdaki diyalogla verilmektedir:

--Ah! pardon! Fakat niçin landonuzla gezmeyip de böyle yayan geziyorsunuz?
—Nasıl lando?..
—Hani sizi bahçede ilk gördüğüm günkü güzel ekipajınız, süslü arabanızla gezmeli değil misiniz?
—Ha!. O araba bizim değildi, biz onu kira ile tutmuştuk.
—Vah vah!
—Ey! Sizin mahut sarı fayton ne oldu?..
—Onu alacaklı zapt etti Şey. Mösyö Kondoraki’ye bıraktım.
—Yazık!. (Ekrem, 2018: 260)

Modern Türkiye Türkçesine “gerçeğin kuru zemini”⁵ olarak çevrilebilecek “zemîn-i huşk-ı hakikat” (Ekrem, 2018: 260) ifadesi edebi eleştirideki epifani yani gerçeklerin ortaya çıkma anını temsil etmektedir. Bu noktada Bihruz Bey ne kadar yanıldığını anlar. Bihruz Bey özentilerinin şekillendirdiği hayatının getirdiği hayal kırıklığının farkına varır. Üstelik Bihruz Bey gülünç duruma da düşmüştür. Periveş Hanım Çengi Hanım’la birlikte olayın ne kadar gülünç olduğunu konuşarak “ve kakhahalarla

⁵ 2018 basım tarihli olan *Araba Sevdası* eserinde (bk. Kaynakça) editör Gökhan Tunç tarafından yapılan çeviridir.

gölüşerek ağır ağır yollarına devam” ederler (Ekrem, 2018: 262). Recaizade Mahmut Ekrem çizdiği Bihruz Bey portresiyle dönemim özentî kavramını hicveder ve onun getirebileceği tehlikelere karşı toplumu uyarır.

3. F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* isimli romanında özentî ve hayal kırıklığı kavramları

F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* isimli romanı Amerika'da, insanların eğlenceye ve partilere düşkün olduğu bir dönem olan 1920'lerde geçer. Ele alınan iki romanda da iki farklı milletin benzer özelliklere sahip dönemlerinin konu alınması ilginçtir. İki dönem de lüksün, tüketimin ve gösterişin bol olduğu dönemlerdir. Fitzgerald'ın romanı da, aynı Recaizade Mahmut Ekrem'in romanında olduğu gibi, dönemin özelliklerini yansıtan genç bir delikanlı karakteri çizip onun üzerinden dönemi hicvetmiştir. Romanın başkahramanı Jay Gatsby Amerikan rüyası olarak da tanımlanan kolay yoldan para kazanıp lüks içinde yaşam sürme arzusunu yansıtır. Roman, Daisy Buchanan'ın kuzeni olan, aynı zamanda hikâyenin anlatıcısı rolünü üstlenen Nick Carraway'ın Long Island'da bulunan West Egg'e taşındığı 1922 sonbaharında geçmektedir. Nick'in evinin yanında, tüm şehrin katıldığı gösterişli partilere ev sahipliği yapan bir malikânenin sahibi olan Gatsby adında bir adam yaşamaktadır. Nick'in eski üniversite arkadaşı Tom Buchanan ile evli olan Daisy, körfezin karşısında East Egg'de yaşamaktadır. Daisy kocasının Myrtle Wilson adında bir kadınla evlilik dışı ilişkisinin olduğundan şüphelenmektedir. Bir gün Gatsby, Nick'e özel bir davet vererek onu partilerinden birine davet eder ve aralarında yakın bir bağ oluşmaya başlar. Gatsby, Nick'ten Daisy ile Nick'in evinde bir buluşma ayarlamasını ister. Daisy ve Gatsby nihayet yeniden bir araya geldiğinde Nick için gerçek ortaya çıkar. Gatsby ve Daisy'nin beş yıl önce sevgili olduklarını, ancak Amerikan kuvvetlerinde görevli bir subay olan Gatsby'nin göreve gönderilmesiyle ilişkilerinin bozulduğunu keşfeder. Daisy daha sonra Tom Buchanan ile evlenmiştir ve tüm bu partilerin verilmesinin sebebi de muhtemelen Gatsby'nin Daisy'nin dikkatini çekmek istemesidir. Daisy, Gatsby ile beraber Gatsby'nin arabasında ve kendisi arabayı sürerken Myrtle Wilson'a çarparak onun ölümüne sebep olur. Myrtle'in eşi Gatsby'nin eşini öldürdüğünü zannederek Tom Buchanan'ın kışkırtmasıyla Gatsby'yi öldürür. Gatsby'nin ölümü aynı zamanda da Amerikan rüyasının da sonu olarak yorumlanabilir.

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'da sanayileşme hızlanmış ve Amerikan ekonomisi olumlu yönde ivme kazanmıştır. Bu durum toplumda köklü bir değişime yol açmıştır. İnsanlar çok çalışarak ve disiplinli olarak başarıya imza atabilecekleri ve servet kazanabilecekleri yönünde bir anlayış geliştirmişlerdir. İlk bakışta olumlu gibi görünen bu durum, romanda da görüldüğü üzere insanları mutsuzluğa ve hatta trajik sonlara sürükleyebilmektedir. Kazanılan paranın kaynağının değil de sadece para kazanmanın önemsendiği gerçeği, Gatsby'nin kaynağı belirsiz servetiyle ortaya konmaktadır. Fitzgerald, Amerikan rüyasına şüpheyle yaklaşmıştır. Genel anlamda Amerikan rüyası olumlu bir anlamda kullanılsa da Fitzgerald Amerikan rüyasının nelere neden olabileceğini işlemiştir. Roger L. Pearson'ın ifadesiyle, “Fitzgerald'ın Amerikan rüyasına dair eşsiz ifadesi, kendisinden sonra gelenlerin ifadelerinde açıkça görülen iyimserlik ve tatmin duygusundan yoksundur.” (1970: 638). Pearson'un ifadesinden de anlaşıldığı üzere, Amerikan rüyası kavramı genel olarak olumlu bir durum olarak ele alınmış olsa da Fitzgerald'dın eserinde bu durum tam tersidir. Toplumsal eleştiri bağlamında bu makalede ele alınan eserler benzerlik göstermektedir.

Makalenin ele aldığı ilk romandan bahsederken belirtildiği gibi Tanzimat bir değişim dönemidir. Aynı durum Caz Çağı ve Şaşaalı Yirmiler olarak bilinen 1920'li yılların Amerika'sı için de geçerlidir. Fitzgerald'ın 1922'de yayınlanan kitabının başlığının *Tales of The Jazz Age* (“Caz Çağı Masalları”)

olması nedeniyle Fitzgerald "Caz Çağı" terimini bulan kişi olarak kabul edilir. Ayrıca Fitzgerald 1931 senesinde "Echoes of The Jazz Age" ("Caz Çağının Yankıları") isimli bir makale yazmış ve onu *Scribner's Magazine*'de yayınlamıştır. Fitzgerald'a göre "1919'daki 1 Mayıs ayaklanmaları sırasında başlayan [...] on yıllık dönem, Ekim 1929'da dehşetli bir şekilde son buldu" (Echoes, 1931: 449). Fitzgerald'ın ifadesiyle on yıl süren bu şaşaalı dönem birden son bulmuştur. Bunun nedeni ise borsanın çöküşü olarak ifade edilebilir. Ancak borsanın çöküşüne kadar olan dönem refah içinde geçmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından gelen ekonomik toparlanma ve teknolojinin ilerlemesiyle insanlar refaha kavuşmuştur. Bu durum ise insanları eğlence düşkünlüğüne sevk etmiştir. *Araba Sevdası* romanında bahsedilen ve dönemin gösteriş düşkünlüğünün simgesi haline gelen araba at arabası iken, *Muhteşem Gatsby* romanındaki arabalar dönemin lüks otomobilleridir. Her ne kadar teknolojik açıdan farklı da olsalar, temsil ettikleri gösteriş düşkünlüğü açısından aynı amaca hizmet ederler. Diğer taraftan Amerika'da yaşanan teknolojik gelişmeler insanların eğlenceye ulaşımını kolaylaştırmıştır. Otomobil endüstrisi gelişmişti ve "1920'lerin sonunda Amerikalı ailelerin yaklaşık yüzde 60'ının otomobili vardı" (Smiley, 2008). 1920'li yıllar "aşağı yukarı yedi yıllık eşi benzeri görülmemiş bir bolluğu temsil eder" (Allen, 1933: 133). Allen'in ifadesinden de anlaşılmaktadır ki 1920'li yılların tümü eşit derecede müreffeh olmamakla birlikte yine de eşi benzeri görülmemiş bir zenginlik getirmiştir. Teknolojik gelişmenin nedenleri Harrison ve Weder tarafından şöyle ifade edilmektedir: "Otomobil endüstrisinin seri üretimi, elektriğin [pek çok alanda] kullanıma başlanması ve [...] elektrik motorunun kullanılması gibi yenilikler, ekonominin birçok sektöründe üretim olanaklarının artmasına yol açmıştır" (2009: 364). Elektrik ve motor gücü üretimin ivme kazanmasına ve dolaylı olarak da kolaylaşan üretimin fiyatlara yansımalarıyla halkın teknolojiye ulaşımı kolaylaşmıştır. Kyvig'in ifadesiyle, "insan kullanımı için üretilen ve kontrol edilen elektrik akımı 1920'lerde yeni bir olgu değildi, ancak otomobilde olduğu gibi, ilk kez o on yılda çok sayıda insan tarafından kullanılmaya başlandı" (2002: 43). Ekonomik değişimin toplumsal değişime yol açması beklenen bir olgudur. Savaş sonrası oluşan refahın ve savaşın travmasını atlatma çabalarının kişileri eğlence arayışını sevk ettiği düşünülebilir.

Jacqueline Lance'in "*The Great Gatsby: Driving to Destruction with the Rich and Careless at the Wheel*" ("*Muhteşem Gatsby: Zenginler ve Dikkatsizler Direksiyondayken Yıkıma Doğru Araba Sürmek*") isimli makalesinde ele aldığı gibi, "Romanda otomobile iki yüzün üzerinde gönderme olması dikkat çekicidir" (2000: 25). Bu anlamda aynı *Araba Sevdası* romanında olduğu gibi bu romanda da araba çok önemli bir unsurdur. Gatsby de hem araba merakından hem de lüks merakından geri durmamaktadır. Sürekli partiler düzenler ve sosyete malikânesinde toplar. Tanzimat döneminin temsilcisi Bihruz Bey gibi Gatsby de sosyalleşmeye çok önem vermektedir. Bihruz Bey'in sosyalleşme mekânları Çamlıca Bahçesi gibi açık hava mekânlarıyken Gatsby kendi malikânesinde devasa partiler düzenler. Bihruz Bey'in aracı at arabasıyken Gatsby'nin lüks otomobili vardır. Şüphesiz bu farkı meydana getiren iki dönem arasındaki zaman farkı ve teknolojinin geldiği durumdur. At arabası ya da otomobil olmasına bakılmaksızın, arabanın her iki eserde sembolleştiğini söylemek mümkündür.

Romanın üçüncü şahıs anlatıcısı olan Nick Carraway Gatsby'yi okura ilk tanıtışında ondan övgüyle bahseder. Nick Carraway'e göre Gatsby, söz konusu başarıyı kovalayıp onu elde etmek olduğunda, "on bin mil ötedeki depremleri kaydedebilen o karmaşık aygıtlardan birisiyle bağı varmışçasına yaşamın vaatlerine karşı abartılı bir duyarlılığa sahipti" (Fitzgerald, 2021: 2). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere Gatsby başarı odaklı bir karakterdir.

Romanın konu aldığı 1920'lerde, Amerika Birleşik Devletleri tarihinde alkolün üretimi ve tüketiminin yasaklandığı görülmektedir. Ocak 1920'de çıkan bu kanun alkolün yapımını ve satışını yasaklıyor ve ağır cezalar getiriyordu. Amerikan hukuk sisteminde "amendment" yani (kanunda) değişiklik olarak

adlandırılan bu eylem Türkiye Cumhuriyeti'nin yasal sistemindeki "kanun hükmünde kararname" ile benzerlik taşır. Mevcut kanuna ekleme, çıkarma ya da değişiklik yapan "amendment", yeni bir kanun çıkarma şeklinde değil de, adından da anlaşılacağı gibi kanunda değişikliğe gidilmesidir. Ancak "amendment" bağlayıcıdır ve değişiklik yapılan kanun yeni haliyle geçerli kılınır. Alkolün yasaklandığı değişiklik "Eighteenth Amendment" ('Onsekizinci [kanuni] değişiklik') olarak adlandırılmaktadır. Bu yasal değişiklik toplumun bir kesimi tarafından desteklenmiştir çünkü "Yasağı destekleyenler [alkol] tüketimi[ni] durdurmanın üretimi artıracağına, suçu ortadan kaldıracağına ve ulusun ahlakını yükselteceğine inanıyordu" (Roark v.d., 2010: 575). Bu yasak alkolün yasadışı yollardan üretilip satılmasına neden olmuştur. Yasak hem alkol tüketimini önleyememiş hem de yasadışı satış ve üretime neden olmuş, ayrıca çetelerin savaşlarını da beraberinde getirmiştir. Sürdürülebilir olmaktan çıkan bu yasak 1933 senesinde geri çekilmiştir (Roark v.d., 2010: 576). Romanda Gatsby'nin zenginleşmesi ile ilgili çeşitli olasılıklardan bahsedilmektedir ancak bunlar arasında en çok öne çıkan Gatsby'nin de yasa dışı alkol üretimi ve satışı ile zengin olma ihtimalidir. Bewley'e göre "*Muhteşem Gatsby*, yozlaşmış bir dönemde var olan Amerikan rüyasının bir keşfi ve gerçeği yanılısamalardan ayıran gizli sınırı belirlemeye yönelik bir girişimdir" (2008: 24). Bewley'in ifadesinden yola çıkarak Gatsby'nin bu toplumsal gerçekliğin yanılısama kısmında durduğunu söylemek mümkündür. Kendisi için yeni baştan tasarladığı kimliği aslında bir yanılısamadır. Bu noktada Fitzgerald tarafından zengin olmak adına her türlü eylemi mubah gören anlayışa karşı eleştiri yapıldığı düşünülebilir. Bu olasılığı destekleyen bir durum ise Fitzgerald'ın romanın uzamını doğu yakası ve batı yakası olarak Türkçe 'ye çevrilebilecek olan "East Egg" ve "West Egg" olarak ikiye ayırıp doğu kısmını eski zengin olarak bilinen aileden zengin olan görgülü kişilerin oturduğu, batı kısmının ise yeni zengin olarak bilinen sonradan zengin olan ve gösterişe düşkün insanların oturduğu bir yer olarak sunmasıdır.

Romanın ele aldığı bir diğer konu da toplumsal sınıf ve sınıf ayrımıdır. F.Scott Fitzgerald'ın romanları sınıf fikri üzerine kurulmuştur (Bewley, 2008: 23) ve *Muhteşem Gatsby*'de de bu durum açıkça görülmektedir. Romanda bir zengin sınıf, bir orta sınıf ve bir de işçi sınıfı bulunmaktadır. Bununla birlikte, roman aynı zamanda sosyal sınıfın önemini ve bir kişinin sosyal geçmişini görmezden gelmenin ne kadar zor olduğunu vurgulamaktadır. Gatsby muazzam bir servete sahip olmasına rağmen, Buchanan ile aynı statüye sahip değildir ve onların gözünde eşit olarak görülmemektedir. Gatsby ve Tom Buchanan arasındaki rekabet ve çatışma da bu sınıf çatışmasının bir temsili olarak görülebilir. Aileden zengin olanlar soylu olarak görüldüğü için toplumca daha fazla kabul görürler. Her ne kadar maddi zenginlik eşit olsa da toplumun kişilere bakış açısı farklıdır. Gatsby "Amerikan rüyası" olarak tanımlanan ideallerini gerçekleştirmiştir ve zengin olmadan önceki hayali olan Daisy ile beraber olma arzusunu gerçekleştirmek istemektedir. Bir bakıma bunu yaparak kaybettiği zamanı geri kazanmak ve geçmişten intikam almak istemektedir. Bu büyük bir meydan okumadır ama romanın sonunda anlaşıldığı üzere Buchanan Gatsby'ye karşı galip gelir.

Gatsby karakterinde de, tıpkı Bihruz beyde olduğu gibi, özentisi ve taklitçilik tavırları mevcuttur. Kendini yeni baştan şekillendirme arzusu da her iki karakter için geçerlidir. Gatsby'nin "muazzam kulesi, mermerden yüzme havuzu ve ikiyüz dönümü aşan çimenliği ve bahçesiyle Normandiya'daki *Hôtel de Ville*'in birebir kopyası[...]" (Fitzgerald, 2021: 5) olan malikânesinin kopyalanmış bir bina olması Gatsby'nin özentisi ve taklitçilik yönünü temsil etmektedir demek mümkündür. Oluşturmaya çalıştığı yeni kişiliği gerçekten var olmaktan ziyade belli rolleri oynamak üzerine kuruludur. Bu rolleri toplumsal sınıf ve cinsiyet rolleri belirlemektedir. Rekabet içinde olduğu Tom Buchanan ile arasındaki farklar kitapta net bir biçimde sunulmaktadır. Buchanan o dönem zenginlerin hobisi olan polo sporuna meraklıdır ve kendine "Lake Forest'tan bir dizi polo midillisi" getirtir (Fitzgerald, 2021: 6). Gatsby'nin malikhanesi *Hôtel de Ville*'in kopyası iken Buchanan'ın evi özgün bir mimariye sahiptir. "George dönemi

stili koloni mimarisi örneği, parlak kırmızı beyaz renklerde, koya bakan bir malikhane[...]” (Fitzgerald, 2021: 6-7) olan ev, özgünlük bakımından Gatsby'nin evinden son derece farklıdır. İki karakter de yüksek maddi olanaklara sahipken, aileden zengin olan kesimi temsil eden Buchanan'ın zaman geçirme faaliyeti polo sporu iken, Gatsby şaşaalı partiler vererek zenginliğini göstermeyi tercih etmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi Gatsby gösterişi sevmektedir ve şaşaalı partiler vererek toplumda statü kazanma arayışındadır.

Romanda Gatsby'nin yeniden inşa etmeye çalıştığı kimliği ile ilgili toplumda şüpheler mevcuttur. Romandaki kişiler Gatsby'nin tam olarak kim olduğunu, nereden geldiğini, servetini nasıl ettiğini ve nerede eğitim aldığını merak etmektedirler. Gatsby gizemli bir kişiliğe sahiptir ve insanlar onunla ilgili fazla bilgi sahibi değildirler. Bu durum Nick Carraway ve Jordan Baker arasında geçen konuşmada daha da fazla anlaşılır. Jordan Baker Gatsby için, “bir keresinde bana Oxford mezunu olduğunu söylemişti” der ve “ancak, ben buna inanmıyorum” diye ekler (Fitzgerald, 2021: 47). Bu konuşmanın üstüne Nick Carraway başka bir kişinin kendisine “sanırım bir adam öldürmüş” dediğini anımsar (Fitzgerald, 2021: 47). Long Island'da bulunan insanlar, yani Gatsby'nin çevresindeki insanlar genellikle Gatsby'nin geçmişi ile ilgili şüphecidirler. Nick Carraway ise Gatsby'nin kendi ile ilgili iddialarına güvenmektedir çünkü genel görüşün aksine, “genç erkekler serinkanlılıkla hiçlikten süzülüp Long Island'da bir saray satın alamazlar[...]” (Fitzgerald, 2021, 47) diye düşünmektedir.

Muhteşem Gatsby romanında Gatsby'nin malikânesi gösteriş ile özdeşleşmiştir. Sonradan zengin olan kesimin özenti ve gösteriş merakını sembolize eden bu mekân, sosyetenin sosyalleşme yerine dönüşmüştür. *Araba Sevdası*'ndaki bahçelerde olduğu gibi, *Muhteşem Gatsby*'de de mekânın sosyokültürel anlamı vurgulanmaktadır. İki romanın arasındaki en önemli fark ise *Araba Sevdası*'nda sembolleşen Çamlıca bahçesi ve at arabasının *Muhteşem Gatsby*'deki malikâne ve otomobile göre daha mütevazı semboller olmalarıdır. Nick Carraway, Gatsby'nin evinde düzenlenen partilerdeki gösteriş ve şaşaayı şu sözlerle anlatmaktadır:

Yaz gecelerinde komşumun evinden müzik sesi gelirdi. Mavi bahçelerinde erkekler ve kızlar, fisiltıların, şampanya ve yıldızların içinde pervaneler gibi gelip giderlerdi. Öğleden sonra deniz yükseldiğinde, konukları salın üstündeki kuleden suya dalar ya da kumsalın kızgın kumlarında güneşlenirken iki deniz motorunun köpük çağlayanları üstünde su kayaklarını çekerek boğazın sularını yarışını izlerdim. (Fitzgerald, 2021: 37)

Bu partilerin hazırlık aşamasının da oldukça uzun sürdüğü ve parti düzenlemek için Gatsby'nin çok fazla emek harcadığı da açıktır. Gatsby'nin Rolls Royce marka aracı konukları getirip götürmek için kullanılmaktadır (Fitzgerald, 2021: 37). Rolls Royce'un lüks bir otomobil markası olduğu düşünüldüğünde Gatsby'nin konuklarını daha ilk karşılaşmada etkilemek istediği iddia edilebilir. Konukların parti için malikâneye getirilmesi ve geri götürülmesi tüm gün yani “sabahın dokuzundan gece yarısından sonraya değin” sürmekteydi (Fitzgerald, 2021: 37). Gatsby'nin bu kadar zahmete ve masrafa sadece sosyalleşmek için katlandığını düşünmek mantıklı olmayacaktır. Gatsby'nin topluma kendini kabul ettirmek için gösteriş yaptığını söylemek de mümkündür. Gatsby bu partileri düzenleyebilmek için büyük emek ve para harcamak durumundadır. Öyle ki, “her Cuma New York'taki bir manavdan beş sandık dolusu portakal ve limon” siparişi edilir ve bunların suları konuklara ikram edilmek için sıkılırdı (Fitzgerald, 2021: 37). Bu partileri düzenlemek için Gatsby bir makine satın almıştır. Ayrıca partiler için Gatsby kalabalık orkestralar da getirtmekteydi (Fitzgerald, 2021: 37). Bütün bu şaşaalı partilerden anlaşılacağı üzere Gatsby içinde yaşadığı toplumda Caz Çağı'nın bir ikonu olmak istemektedir. Bu durum da gösteriş ve özentiyle ilişkilidir demek yanlış olmayacaktır.

Jay Gatsby'nin partisine katılan kişiler arasında geçen diyalog, toplumun Gatsby'nin geçmişini karanlık gördüğü gerçeğini gözler önüne sermektedir. Partiye katılan insanlar arasında süregelen ve Gatsby'nin zenginliğinin kaynağını sorgulayan süregelen konuşmalar mevcuttur. Doğal olarak toplum içerisinde süregelen söylentilerin abartıyla harmanlanacağı gerçeği de bu diyaloglardan anlaşılmaktadır. Öyle ki, partiye katılan kadınlardan biri Gatsby için, “ ‘O bir içki kaçakçısı,’ ‘bir keresinde kendisinin Von Hindenburg’un yeğeni ve şeytanın ikinci göbekten kuzeni olduğunu keşfeden birini öldürmüş’ ” der (Fitzgerald, 2021: 59). İlginç olan ise bu bağlamda “şeytanın ikinci göbekten kuzeni” ifadesi bir mecaz olarak değil de gerçek anlamda kullanılmaktadır. Bu durum toplumun söylenti üretirken ne denli abartılı davranabileceğini gösterir. Ayrıca bu durum toplumsal bir çürümeye de işaret eder. O denli kötü olduğu düşünülen birinin partisine katılmaktan geri durmamak da ayrı bir problemdir. Gatsby ise kendisi hakkında oluşturduğu gerçek olmayan kimliği anlatıcı Carraway’a anlatmaktadır ve bu ifadelerin gerçekçi olmadığı anlatıcının iç sesi ile okura verilmektedir. Gatsby'nin iddiasına göre kendisi Oxford'da öğrenim görmüş olup San Francisco'dan zengin bir ailenin çocuğudur ve ailesini kaybettikten sonra yüklü bir miras elde etmiştir (Fitzgerald, 2021: 63). Ayrıca savaşa katıldığını ve savaşta kahraman gösterdiğini belirtir (Fitzgerald, 2021: 64).

Gatsby'nin evine yüksek sosyetedeki çok fazla konuk gelmektedir. Bu durum ise romanın uzamında Gatsby'nin toplumsal açıdan önemli bir yere sahip olduğunu gösterir. Gatsby'nin evine gelen konukların fazlalığı romanın anlatıcısının da dikkatini çeker. Anlatıcı toplumdaki yozlaşmaya dikkat çeker. Bir önceki paragrafta belirtildiği gibi insanlar Gatsby'nin evine giderek onun imkanlarından faydalanıp eğlenirken, diğer taraftan da onunla ilgili spekülasyon üretmekten çekinmezler. Bu durum anlatıcı tarafından da eleştirilir.

Bir zamanlar bir tren tarifesinin üstündeki boşluklara, o yaz Gatsby'nin evine kimlerin geldiğini yazmıştım. Kat yerlerinden ayrılarak dağılmış ve ‘Bu tarife 5 Temmuz 1922’den itibaren geçerlidir’ başlıklı, oldukça eskimiş bir tarife bu. Grileşip silinmeye yüz tutmuş isimleri hala okuyabiliyorum ve bunlar size, Gatsby'nin konukseverliğini kabul eden ve karşılığını onun hakkında hiçbir şey bilmeyerek kurnazca verenlere ilişkin, benim genellemelerimden daha iyi bir izlenim verecektir. (Fitzgerald, 2021: 59)

Anlatıcı burada “üstkurmaca” (“metafiction”)⁶ tekniğini kullanmaktadır. Üstkurmaca ile okura o yaz gelen konuklar ile ilgili bilgi verilmektedir. Böylece partilere katılan konukların spekülasyonlarıyla değil de anlatıcının objektifliğiyle Gatsby'nin tanıtılması sağlanır. Her ne kadar anlatıcı tamamen objektif değilse de, amacının okuyucuyu gerçek Gatsby ile tanıştırmak olduğu hissedilmektedir. Anlatıcı çok geniş bir portföyde konukları sıralar. Konuk listesi o kadar geniştir ki içerisinde tıp doktoru, zengin ve burnu havada kimseler, golf sporcuları, suçlular, alkol bağımlıları, senatörler, organizatörler, yasa dışı içki satışıyla uğraşanlar, kumar bağımlıları ve borsacılar gibi pek çok farklı konuktan bahsedilir (Fitzgerald, 2021: 59-60). Bu durum hem 1920'lerin Amerika'sının bir mikro kozmosu olarak görülebilir hem de Gatsby'nin toplumun her kesiminden insanla ilişki halinde olduğunu göstermektedir.

Gatsby'nin yaşamındaki lüks faktörü anlatıcı tarafından ayrıntıyla betimlenmektedir. Gatsby'nin İngiltere'de kendisine “giysi alan [...] [ve] her mevsimin başında, ilkbahar ve sonbaharda [...] bir şeyler seçip” kendisine gönderen bir çalışanı bulunmaktadır (Fitzgerald, 2021: 89). Gatsby'nin sahip olduğu saf ketenden, kalın ipekten ve iyi cins pamukludan gömlekler” ile evinde bulunan “bahçeler[...], yüzme havuzu[...], [ve] deniz uçağı[...]” (Fitzgerald, 2021: 90) da onun ne kadar varlıklı bir kimse olduğunu göstermektedir. Ne yazık ki tüm yaşamı boyunca elde etmek için çabaladığı bu servet ve özendiği yaşam ona mutluluk getirmez aksine onu hüsrana sürükler. Romanın en önemli izleklerinden biri de budur.

⁶ “Metafiction” Patricia Waugh tarafından isimlendirilmiş bir teknik olup, yazarın okuyucuya okuduğu şeyin bir kurmaca olduğunu hissettirdiği durumdur.

Gatsby'nin özenti duyduğu ve Amerikan rüyası olarak adlandırılan idealler bütünü ve onun getirdiği hayal kırıklığı romanın ana izleği olarak okurun karşısına çıkmaktadır. Amerikan rüyasının izdüşümü olan Daisy yine Amerikan rüyasının izdüşümü olan otomobille Myrtle Wilson'a çarpar ve Myrtle Wilson'ı öldüren kişinin Gatsby olduğu zannedildiği için, Tom Buchanan'ın azmettiriciliğiyle, George Wilson tarafından öldürülür. Kısacası, Amerikan rüyası Gatsby'nin sonunu getirir.

4. Sonuç

İncelenen iki eserde izlek açısından benzerlikler ve farklılıklar olmakla birlikte benzerlikler daha fazladır. İki eser özenti ve hayal kırıklığı kavramları açısından ele alındığında romanların başkahramanlarının özenti duydukları kavramlardan ötürü hayal kırıklığına uğradığı görülmektedir. Bihruz Bey kendini göstermeye çalıştığı gerçek dışı kimlikten dolayı hayal kırıklığına uğrar ve gülünç duruma düşer. Jay Gatsby ise gülünç duruma düşmenin çok ötesinde yaşamından olur. Yani Jay Gatsby'nin uğradığı son çok daha trajiktir. İki romanda da dönemin eleştirisi başkahramanlar üzerinden yürütülmüştür. İki romanın da göze çarpan bir diğer özelliği ise iki yazarın da bahsi geçen dönemlere (Tanzimat ve Caz Çağı) tamamen karşı olmamalarıdır. İki yazar da bahsi geçen dönemleri kısmen tasvip etmekte ve olumlu ve olumsuz yönleriyle ele almaktadır. Recaizade Mahmut Ekrem Tanzimat döneminin olumlu yönlerini tasvip eden ancak yozlaşmayı eleştiren bir tutum göstermektedir. Fitzgerald da Caz Dönemi'nin en önemli isimlerinden olup hatta döneme ismini veren kişi olarak kabul edilmektedir. Fitzgerald da dönemin olumlu yönlerini tasvip eden ancak yozlaşmayı eleştiren bir tutum göstermektedir. İki yazar da yanlış bir modernleşmenin tehlikelerine dikkat çeker. İki eserde de dönemle özdeşleşmiş, dönemin özelliklerini taşıyan ve sembolleşmiş nesnelere ve mekânlar bulunmaktadır. *Araba Sevdası* romanında sosyalleşmenin sembolü mekân Çamlıca bahçesidir ve lüksün sembolü romana adını veren arabadır. Araba tutkusunun bir sevda olarak sunulduğu romanda sevda kelimesi özenti olgusu ve beraberinde getirdiği hayal kırıklığıyla özdeşleşir. *Muhteşem Gatsby* romanında ise sosyalleşmenin sembolü olarak Gatsby'nin malikânesinde verilen gösterişli partiler bulunmaktadır. Kayıp nesil olarak da adlandırılan bu nesil mutluluğu eğlencede aramaktadır ama mutlu olamadıkları da açıktır. Çağın getirdiği lüksün ve özentinin sembolü olarak pahalı otomobiller gösterilebilir. İki eserde de sembolleşen arabalar başkahramanların dolaylı olarak hüsrana sebep olur. Bihruz Bey arabada gördüğü için zengin ve soylu sandığı Periveş Hanım'a olan aşkıdan dolayı komik duruma düşer ve alay konusu olur. Fitzgerald'ın romanında Tom Buchanan görgülü yani eski zengin kesimi temsil ederken Gatsby yeni zengin kesimi temsil eder. Romanda bu iki kesimin rekabeti söz konusudur. Myrtle zenginlik hayaliyle evlilik sadakatini bozarak Tom Buchanan'la birlikte olmanın cezasını çeker. Gatsby'nin başına gelen ise çok daha trajiktir. Daisy'nin Myrtle'a arabayla çarpması sonucu ölüme sebebiyet veren kişi zannedilerek George Wilson tarafından öldürülür. İki kahraman da arabalar yüzünden trajik sonlar yaşarlar. Kahramanlar arasında göze çarpan en büyük fark Bihruz Bey'in karikatürize edilmiş, Gatsby'nin ise idealize edilmiş bir karakter olarak sunulmasıdır.

Kaynakça

- Adıvar, H. E. (1956). *Türkiye'de Şark-Garp ve Amerikan tesirleri*. İstanbul : Doğan Kardeş Yayınları.
- Allen, F.L. (1933). *Only yesterday: An informal history of the 1920's*. New York : Harper and Row.
- Aydın, E. (2023). Yanlış batılılaşmanın sembolü *araba sevdası*'nda kişilik-eğitim ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 568-589. DOI: 10.29000/rumelide.1283466
- Aytaş, G. (2002). Batılılaşma maceramızda türk romanına yansıyan tipler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 133-148.

- Bewley, M. (2008). Fitzgerald's view of class and the American dream. In C. Johnson (Ed.), *Class conflict in F. Scott Fitzgerald's The Great Gatsby* (pp.23-30). Detroit : Greenhaven Press.
- Cihangir, M. (2020). Kültürlerarası ve disiplinlerarası boyutuyla karşılaştırmalı edebiyat bilimi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6 (3), 328-343. DOI:10.20322/littera.766594
- Çakmakçı, S. (2014). Gösterişçi tüketim bağlamında iki 'alafranga züppe' tipi: Bihruz bey ve Felatun bey. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(9), Summer 2014, 335-350
- Demiryürek, M. (2010). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e değişen moda anlayışının edebiyata yansımaları [1860-1923]. *Turkish Studies / International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3), Summer 2010, 1009-1043
- Ekrem, R.M. (2014). *Araba sevdası*. (Yay.Haz. F. Altuğ). İstanbul : İletişim Yayınları.
- Ekrem, R.M. (2018). *Araba sevdası*. G.Tunç (Ed.). Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ekrem, R.M. (2022). *Araba sevdası*. (Günümüz Türkçesine uyarlayan : N.Tonga). İstanbul : Can Yayınları.
- Enginün, İ. (2006). *Yeni Türk edebiyatı Tanzimat'tan cumhuriyet'e (1829-1923)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Fitzgerald, F.S. (1931). Echoes of the jazz age. *Scribner's Magazine*. Volume XC, Number 5. Pp. 459-464. New York, London : Charles Scribner's Sons Publishers.
- Fitzgerald, F.S. (1922). *Tales of the jazz age*. Charles Scribner's Sons.
- Fitzgerald, F.S. (2021). *Muhteşem Gatsby* (Çev. F. Kahya). İstanbul : Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Günaydın, A. U. (2003). *Bir çağdaş anlatım dili olarak romanda görsellik: Araba sevdası'ndan yüksek topuklar'a*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi
- Gürsoy, Ü. (2009). Türk kültüründe terzilik / "1872 -1900 yılları arası aürk edebiyatına terzilik mesleğinin yansımaları. *Acta Turcica / Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, Yıl 1, 2 (2), Temmuz 2009, 168-183.
- Harrison, S., Weder, M. (2009). Technological change and the roaring twenties: A neoclassical perspective. *Journal of Macroeconomics*, 31 (3), 363-375. <https://doi.org/10.1016/j.jmacro.2009.05.003>
- Kas, B. (2017). Tanzimat dönemi roman tiplerine farklı bir bakış denemesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2 (8), Haziran 2017, 86-101.
- Kyvig, D.E. (2002). *Daily life in the United States, 1920-1939: Decades of promise and pain*. Westport, Connecticut. London, Greenwood Press.
- Lance, J. (2000). *The great Gatsby: Driving to destruction with the rich and careless at the wheel*. *Studies in Popular Culture*, October 2000, 23 (2) (October 2000), 25-35. <https://www.jstor.org/stable/23414542>
- Parla, Jale. (2009). *Babalar ve Oğullar / Tanzimat romanının epistemolojik temelleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pearson, R.L. (1970). Gatsby: False prophet of the American dream. *The English Journal*, 59 (5) (May, 1970), pp. 638-642+645. <https://www.jstor.org/stable/813939> <https://doi.org/10.2307/813939>
- Roark, J. L. et al. (2010). *American promise : A concise history*. Boston, New York : Bedford/St. Martin's.
- Rousseau, M. A. ve Pichois, C. (1994). *Karşılaştırmalı edebiyat* (Çev. M. Yazgan). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* isimli romanı ile F. Scott Fitzgerald'ın *Muhteşem Gatsby* isimli romanının özenti ve hayal kırıklığı kavramları açısından incelenmesi / El, E.

- Sağduyu, G. B. (2017). Osmanlı'da erkek giyiminin modernleşme süreci. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fak. Yay., Winter 2017, 17, 39-49.
- Smiley, G. (2008). The U.S. economy in the 1920s. EHnet. <https://eh.net/encyclopedia/the-u-s-economy-in-the-1920s/>
- Solmaz, M. (2015). *Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat*, Felatun bey ile Rakım efendi ve *araba sevdası* romanlarına göre 19. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı toplumunda değişim ve batılılaşma. *Turkish Studies*, 10 (4). 835- 850
- Taştan, Z., Tütak, M. (2019). Recaizade Mahmut Ekrem'in *araba sevdası* ve F. Scott Fitzgerald'ın *muhteşem Gatsby* romanlarında züppelik. *Gölcük Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Servet-i Finun Sempozyumu*. Kocaeli, 383-412.
- Tüzel, B. (2022). Modernliğin tanzim ettiği gardıroplar: Tanzimat dönemi romanlarında giyim-kuşam. *Gazi Türkiyat*, 30. 257-274.
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The theory and practice of self-conscious fiction*. London& New York: Methuen (New Accents).

29. Mircakıp Duvlatulı'nın hikâyelerinde eleştiri aracı olarak ironi¹

Yılmaz BACAKLI²

APA: Bacaklı, Y. (2024). Mircakıp Duvlatulı'nın hikâyelerinde eleştiri aracı olarak ironi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 500-521. DOI: 10.29000/rumelide.1439669.

Öz

Hikâye, edebî türler içerisinde en çok tercih edilen kadim türlerden biridir. Hikâye yazarı çevresinde olup bitenlere karşı kayıtsız kalamaz. Eserini oluştururken içerisinde yaşadığı topluma ait değerlerin perspektifini kullanır. Kimi hikâye örneklerinde olumlu anlatılara rastlanırken kimi örnekler de ise olumsuz durumların, düşüncelerin, davranışların veya yaşantıların anlatıldığı görmek mümkündür. Hatta aynı anlatı içerisinde hem olumlu hem de olumsuz durumların aktarıldığını görmek mümkündür. Kazak edebiyatında modern anlamdaki hikâye geleneğinin ilk ve önemli isimleri arasında yer alan Mircakıp Duvlatulı, yazı hayatı boyunca on iki hikâye kaleme alır. Hikâyelerinde gündelik hayatın tüm sıcaklığını görmek mümkündür. Onun hikâyelerinde olayların, durumların, düşüncelerin daha çok ironi tekniği üzerinden aktarıldığı ve okura olan bitenin dolaylı bir biçimde gösterildiği söylenebilir. İroninin bir toplumsal eleştiri aracı olarak kullanıldığı on bir hikâye bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Alegorik olarak kaleme alınan tek hikâyesi Akıl ve Rızık çalışmanın ilgi alanına girmemektedir. Duvlatulı hikâyelerinde, ironi sanatının söylenen ile olan arasında ortaya çıkardığı çarpıklıktan doğan söz kudretini çok yetkin bir biçimde kullanır. Özellikle XX. yüzyılın başlarında Kazak toplumunun siyasî, ilmi meseleleri ile değerlerine, toplumsal hayatına dönük eleştirilerini bu tekniği kullanarak kuvvetle ihsas ettirdiği değerlendirmesini yapmak mümkündür. Yazar bilinçli bir biçimde kullandığı ironi tekniği sayesinde okurunu sarsarak bilinçlendirmeyi ve olan bitene karşı gerekli tepkiyi vermesini sağlamaya çalışır.

Anahtar Kelimeler: Kazak Edebiyatı, Hikâye, Mircakıp Duvlatulı, Eleştiri, İroni

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439669

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Science Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature (Bolu, Türkiye), yilmazbacakli@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6128-5482, **ROR ID:** https://ror.org/01x1kqx83, **ISNI:** 0000 0001 0720 3140, **Crossreff Funder ID:** 501100002668

Irony as a Tool of Criticism in the Stories of Mircakıp Duvlatulı³

Abstract

Story is one of the most preferred literary genres. The story writer cannot remain indifferent to what is happening around him. While creating his work, he uses the perspective of the values of the society he lives in. While positive narratives can be found in some story examples, it is possible to see that in some examples, negative situations, thoughts, behaviors or experiences are described. It is even possible to see that both positive and negative situations are conveyed within the same narrative. Mircakıp Duvlatulı, one of the first and important names of the modern story tradition in Kazakh literature, wrote twelve stories throughout his writing life. It is possible to see all the warmth of daily life in their stories. It can be said that in his stories, events, situations and thoughts are conveyed mostly through the irony technique and what is happening is shown to the reader indirectly. Eleven stories in which irony is used as a tool of social criticism constitute the subject of this study. His only story, Reason and Sustenance, written allegorically, is not within the scope of the study. In his stories, Duvlatulı uses the power of words, which arises from the distortion created by the art of irony between what is said and what is, very competently. Using this technique, he strongly expresses his criticisms of the political, scientific issues, values and social life of the Kazakh society, especially in the early twentieth century. Thanks to the irony technique he consciously uses, the author tries to shake his reader and make him/her react accordingly to what is happening.

Keywords: Kazakh Literature, Story, Mircakıp Duvlatulı, Criticism, Irony.

Giriş

Hikâye, en eski ve yaygın kullanılan edebî türlerden biridir. Türü tarihle ilişkilendiren ve tarihte olduğu gibi olaylardaki zamana ve kronolojiye dikkat çektiğine işaret eden görüşler de vardır (Wellek-Warren, 2019: 279). Kişiler, olay ve yer öğeleri üzerine inşa edilen hikâyelerde; merkeze insan konularak onun bir diğeri insanla, kendisiyle, toplumla ya da tabiatla çatışması zamanın akışı içerisinde irdelenir (Aytaş- vd., 2019: 303-304). Anlatı esasına dayanan hikâye, yazarın duygularının yanı sıra tecrübelerini veya hayallerini gerçeğe en yakın biçimde anlatırken okurun da eğlenmesine imkân verir (Kundaklı, 2019: 899).

Diğeri edebî türler gibi hikâyeler de travmatik durumlara yahut olaylara karşı bir tepki olarak doğar. Hikâye yazarı, olan bitene karşı kayıtsız kalmak yerine sorumluluk alır. Hikâyede ele alınan travmatik durum ya da olay her zaman negatif bir karaktere sahip değildir. Yazar eserinde mutluluk, hayranlık, şaşırma gibi duygulardan kaynaklı olay ve durumları da ele alabilir. Zira bu çeşit sarsıcı anlatılar, kişisel

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 17.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439669

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ölçekteki algıların şahısların mülkü olmaktan çıkarılmasını ve dilin kurmaca imkanları içerisinde toplumla paylaşılabilmesini sağlar (Bennett – Royle, 2016: 157-158).

Hikâye yazarı görebildiği olaylar, durumlar, ilişkiler veya kişilerde ortaya çıkan arazları içinde yaşadığı toplumun kendisine sunduğu perspektiften hareketle anlatır. Mevcut durumu bir veri olarak kullanan yazar, eserinde hüküm vermez ya da anlattığı şeylere ilişkin derinlikli irdelemeler yapmaz (Özdenören, 2018: 196). Hayatı bütünlüklü bir biçimde anlatma iddiasından uzak olan hikâye, nüansları yakalama sanatıdır. Hikâyeci; hayattan aldığı bir görünüşü, kesiti, enstantaneyi seçilmiş ve bir hesaba göre dizilmiş kelimelerle bütün sanat kabiliyetini kullanarak anlatır (Özdenören, 2017: 33). Hayattan beslenen hikâye türü kolayca okunabilmesi nedeniyle çok ilgi görür. Gerçekliğe en yakın biçimde teşekkül eden hikâyenin tüm unsurları tecrübe edilmiş, bildik örneklerden seçilir. Bu türde olağan ve günlük akışa uygun hayat kesitleri aktarılır (İsmailova-Altay, 2020: 31).

Kazak edebiyatında hikâye türü XIX. yüzyılın ortalarına kadar Anadolu'da görüldüğü şekliyle kıssadan hisse esasına bağlı geleneksel halk hikâyeciliği biçiminde gelişir. Modern anlamda hikâye türünün Kazak edebiyatındaki ilk örneği ise İbray Altınсаруlı tarafından Kazak mekteplerinde eğitim alan çocuklar için kaleme alınan ve ilk baskısı 1879 yılında yapılan Kirgizskaya Xrestomatiya (Kazak Hrestomatiyası) isimli okuma kitabıdır (Özdemir, 2014: 23). Kazak hikâyesi modern örnekleri bakımından asıl gelişmeyi XX. yüzyılın başında millî şuur çizgisinde bir toplumsal hareket olan ve siyasî bir süreçle de desteklenen Alaş edebiyatı döneminde ortaya koyar. Cüsipbek Aymavıtu, Akiram Ğalmulı, Sultanmahmut Torayğırulı, Mağcan Cumabayulı, İliyas Cansügirulı, Sabiyt Dönentay, Saken Seyfollaulı gibi önemli isimler hikâye türündeki eserleriyle tanınırlar (Özdemir, 2014: 35).

Hikâye yazarı eserini eleştirinin imkanlarını içerek şekilde kurgulayabilir. Eleştiri başlı başına bir edebî tür olmakla beraber, her edebî türün kendine has yöntemlerle eleştiri türünün imkânlarından yararlandığı söylenebilir. Nitekim şiir, hikâye, roman veya tiyatroların sadece metinlerden ibaret, sıg ve tek boyutlu eserler olduğunu söylemek mümkün değildir. Hemen her edebî tür kendisini var eden çağın ferdî ve toplumsal koşullarından beslenerek ortaya çıkar. Bu nedenle eserlerin derinliği sayılabilecek ikinci bir boyutun varlığından söz edilebilir. Yazar veya şair ilgi ve çıkarlarının eşlik ettiği toplumsal değer kategorilerine bağlı olarak eserini şekillendirir. Bu anlamda kurduğu cümlelerin amaçsız veya tarafsız olduğu söylenemez (Eagleton, 2017: 28-29).

En genel şekliyle eleştiri *iyiyi kötüden ayırma; bir eser, kişi veya olay hakkında hüküm yürütme* anlamlarına gelir (Doğan, 2014: 1677). Bir başka tanıma göre de eleştiri *bir kimsenin ya da bir şeyin iyi ve kötü, doğru ve yanlış yönlerini ortaya koyarak değerlendirme, tenkit, kritik* anlamlarına gelmektedir (Topaloğlu, 2014: 374). Edebî anlatı eserlerinde yazar; iyiyi kötüden ayırmayı, hüküm yürütmeyi veya zıt yönleri ortaya koyacak değerlendirmeleri doğrudan yapmaz. Taraf olmaktan kaçınmadığı bu tür konulardaki tutumunu daha çok mizah gibi dolaylı yöntemler kullanarak ortaya koyar.

İnsanın doğal uğraş alanlarından biri olan mizah, zekânın zaman içerisinde birbirinden farklı amaçlarla yeniden biçimlendirmesi neticesinde bir sanat kimliği kazanır. Ancak mizah, diğer sanat alanlarından farklı olarak dikkati ve hissi sadece kendisi üzerinde toplamayı amaçlamadığı gibi ferdî estetik kaygıları da esas almaz. Zira mizah, toplumsal hayatın bir parçası olarak ortaya çıkar ve varlığını bu ortam içerisinde sürdürür (Bacaklı, 2017: 1139). Mizah; topluma ait bir kavram olduğundan içerisinde doğduğu ve yaşadığı toplumun ahlakî, manevî, siyasî durumu ile topluma dair sorun başlıklarını yansıtır (Usta, 2009: 43). Bu anlamda mizahın özellikle edebî metinlerde toplumu durumlar ve sorunlar üzerine

düşündürmeyi amaçladığı söylenebilir. Nitekim mizah; daha çok canlılığın, dikkatin ve değerlendirme yeteneğinin yitirilmesinden kaynaklanan insan veya toplum kusurlarından doğar (Bergson, 1997: 18).

İroni mizahın bir şubesi olmakla birlikte daha çok eleştiri amacıyla kullanılır. Toplumun kültürlenme biçimiyle doğrudan ilgisi olan ironi, bir söz sanatı olduğu kadar felsefeyi de içerir (Tuğluk, 2017: 446). İroni; düşünce, davranış, inanç, yasalar gibi bireysel yahut toplumsal meseleler üzerine söylenen sözlerde ilgisiz, bilgisiz, memnun ya da şikâyetçi gibi görünmekle birlikte bunların tam dersi bir duruma işaret etmektir. İfade etme biçiminde söylenin tam tersinin kastedildiğini hissettiren bilinçli ihmaller veya açık bilgilerin varlığı dikkati çeker. İroniyi kullanan söz sahibinin amacı, üzerine söz söylediği meseleyi eleştirmek olsa da bunu farklı sebeplerle doğrudan yapmayı tercih etmez.

İroni bir eleştiri biçimi olarak daha çok edebî metinlerde kullanılır. Böylelikle metnin anlatım kuvvetini artırmak ve okurun bir şekilde dikkatini çekmek amaçlanır. Zira ironi unsuru kullanılarak ele alınan meselelerin görünür olması sayesinde kimi çarpıklıkların düzelebileceği umulur. Düzelmeyecek olanlarla ilgili ise vicdanî bir rahatlamanın sağlanması amaçlanmaktadır (Bacaklı, 2017: 1140).

Mircakıp Duvlatulı yazdığı hikâyelerinde ironi tekniğini oldukça başarılı bir şekilde uygular. Toplum hayatında olup bitenlere karşı tepkisini bu sanatın imkanları ile verir. Eserlerinde nasihat ve açıktan eleştiri yerine çarpıklığın daha çarpıcı bir biçimde dikkati çekeceği ironi tekniğini kullanması anlatımını bayağılıktan kurtarır.

Mircakıp Duvlatulı'nın Hayatı

Mircakıp Duvlatulı, 25 Kasım 1885'te eski adıyla Torğay, bugünkü adıyla Kostanay bölgesinin Cangeldin ilçesine bağlı Kızbel köyünde doğar. İki yaşında annesini on iki yaşında babasını kaybeden Duvlatulı'nın eğitim hayatındaki en büyük destekçisi öncelikle babası Duvlat ve ağabeyi Askar'dır. Kazak Rus okullarında temel eğitimini tamamlayan Duvlatulı, bu eğitim sürecinde Rusçayı da öğrenir (İsmagulov, 2013: 5-6).

Duvlatulı bir müddet öğretmen olarak çalıştıktan sonra 1904 yılında taşındığı Ombı (Omsk) şehrinde Kazak Bağımsızlık Hareketi Alaş'ın iki önemli ismi olan Ahmet Baytursunulı ve Alihan Bökeyhan ile tanışır. Bu şehrin yanı sıra Karkaralı ve Petersburg şehirlerini de dolaşarak düşünce ve siyaset adamlarıyla bir araya gelir. İlk yazı deneyimi 1907 yılında Kazakça yayınlanan ve sadece tek sayı çıkabilen *Serke* gazetesinde *Castarga* adlı şiiriyle gerçekleşir. Dönemin Kazak siyasal ve toplumsal hayatını derinden etkileyen birkaç eserden biri olan *Oyan Kazak* adlı şiir kitabı 1907 yılında yayınlanır (Özdemir – Kerimbekova, 2019: 100-101).

Rus hükümeti tarafından takibe alınan Mircakıp Duvlatulı ilk şiir kitabının ardından Kazak toplumunda kadın meselesini merkeze alan *Bakıtsız Camal* adlı romanını 1910 yılında yayınlar. Kazak edebiyatında roman türünün ilk örneği kabul eden eseri ile şairliğin yanında nesir yazarı olarak da tanınır. Mircakıp Duvlatulı, Kazak Türklerinin bağımsızlık hareketinde etkili olan ve 1918-1928 yılları arasında yayınlanan *Kazak* gazetesinin kuruluşunda Ahmet Baytursunulı ile çalışır. İlk 1911 yılında olmak üzere 1922 ve 1928 yıllarında üç defa tutuklanan Duvlatulı, ilk iki tutuklanma sonrasında sürgün cezasına çarptırılır. Son defa tutuklandığında önce kurşuna dizilme cezası verilen şair, daha sonra 10 yıl ağır hapse mahkûm edilir. Duvlatulı cezasını tamamlamadan 1935 yılında Baltık kanalı boyundaki Sosnovets toplama kampında hastalanarak hayatını kaybeder. Ölümünden yıllar sonra 4 Kasım 1988 yılında yapılan yeniden yargılama ile suçsuz bulunur ve itibarı iade edilir (Altınmakas, 2014: 330-331).

Mircakıp Duvlatulı'nın Hikâyeleri ve Hikâyeciliği

Usta bir nesir yazarı olan Mircakıp Duvlatulı 1911 ile 1924 arasında hikâye türüne dair on iki eser kaleme alır. Bunlardan *İki Kızın Üzüntüsü* (Eki Kızın Mumı) 1911 yılında, *Akıl ile Rızık* (Akıl men İris) 1914 yılında *Aykap* dergisinde yayınlanır. Onun hikâyelerinden *Pahalı Tay* (Kımbat Tay), *Kızıl Düve* (Kızıl Kaşar), *Kaken Saken* başlıklarını taşıyan üç eseri 1915 yılında; *Okuyorum Yazıyorum* (Çitayu Pisayu), *Üç Kulak* (Üş Kulak), *Mutlu Gün* Kuvanıştı Kün), *Dik Kafalılar* (Tik Bakaylar), *Aferin Bizim Bolısa* (Bizdin Bolısa Caraydı), *Kürk Hayırlı Olsun* (İşik Kayırlı Bolsın) 1916 yılında *Kazak* gazetesinin farklı sayılarında yayınlanır. Yazarın *O Kızın Adını Unuttum* (Sol Kızın Atın Umıttım) hikâyesi ise 1924 yılında *Enbekşi Kazak* gazetesinde yayınlanır (Balci-Ospanova, 2020: 22-24).

Duvlatulı, hikâyeleri ile Kazak edebiyatında bu türün çağdaş niteliklere göre gelişimine öncülük eder. Onun eserlerinde hem batı hem de özellikle Türk hikâyesinin önemli ismi Ömer Seyfettin başta olmak üzere doğu hikâyesinin etkisini gözlemlemek mümkündür. Duvlatulı'nın Ömer Seyfettin hikâyeleriyle çok benzerlik gösteren ironik, müstehzi anlatı tarzına dayalı tekniği bu çalışmanın esasını oluşturmaktadır.

Duvlatulı'nın eserlerinde merkez konu, Bolşevik devrimi öncesinde Kazak insanının doğal çevresi içerisindeki günlük hayatıdır. Daha çok köy hayatına dair manzara ve olayların yer aldığı eserlerde yazar sözü dolandırmadan anlatmak istediği meseleye girer. Eserlerin daha çok günlük gazetede yayımlandığı dikkate alındığında pek çok olayın gerçek olaylardan sıcağı sıcağına alındığını söylemek mümkündür (İsmağulov, 2013: 359). Kadın, yabancılaşma, gelenek, yönetici sorunları, din ve eğitim gibi başlıklar Kazak şiirinin ve nesrinin değişmez konularındandır. Duvlatulı'nın eserlerinde de yer verilen bu konular, gündelik hayatın en temel meseleleridir.

Mircakıp Duvlatulı'nın Hikâyelerinde Eleştiri ve Mizah Unsuru İroni ile Ele Alınan Meseleler

Mircakıp Duvlatulı'nın hikâyelerinde estetik kaygıdan ve ferdin hayatından çok toplumsal kaygı ve genel insan örneğinin hayatı anlatılır. Bu nedenle eserlerde yer verilen kahramanlar karakterden çok tip özelliği gösterir. Her kahraman temsil ettiği tipin dünyasını okura taşıyan bir mahiyet gösterir.

Yazarın hikâyeleri toplumsal kaygıyı ve genel insan örneğini önceler. Bu nedenle eserlerin kaçınılmaz olarak meseleleri vardır. Okuruna tesir ederek farkındalık oluşturmayı, başarabilirse onun dünyasını değiştirmeyi hedefleyen Duvlatulı'nın eserlerinde siyasî, ilmî meseleler ile toplumsal değerlere ve hayata dönük göndermelerin yoğun olarak yer aldığı söylemek mümkündür. Bu göndermeler daha çok ironi tekniğinin şuurla kullanıldığı eleştiriler biçiminde yer alır. Yazar okurunu kuru nasihatler ile yormak istemez. Bu tekniği tercih etmesinin bir diğer sebebi de dönemin siyasî koşulları olmalıdır.

1. Siyasî Meselelere Yönelik İroni

Mircakıp Duvlatulı'nın hikâyelerini kaleme aldığı yıllarda Türkistan coğrafyasında siyasî durum oldukça karışıktır. Türkistan'ı uzunca bir süredir hegemonyası altında bulunduran ve sömüren Çarlık Rusya zor durumdadır. Devletin kötü idaresi dışında Birinci Dünya Savaşı da siyasî hayatı olumsuz etkiler. Sadece sömürülen Türkistan coğrafyası halkları değil Ruslar da devlet idaresine karşı isyan hareketine başlar. Ancak Duvlatulı'nın hikâyelerinde siyasî meselelere bütün cepheleriyle yer verilmez. Siyasî hayatın bürokratik süreçler, yanlış yasalar, adaletsizlikler ve yolsuzluklar gibi nedenlerle iflas ettiği okura hissettirilir.

a) Yönetim ve Bürokrasi

Yazarın hikâyelerinde dönemin yönetim anlayışının ironi üzerinden eleştirildiği ilk hikâye örneği 1915 yılında *Kazak* gazetesinin 160. sayısında yayınlanan *Kızıl Düve* başlıklı hikâyedir. Hikâyede yer verilen ironi, karşıya karşıya kalınan durumdan doğan bir ironidir. Hikâye kahramanlarından *Muhtar Tayminer*'in, *Halka bu yıl savaş vergisi çok düştü.* (Duvlatulı, 2013: 280) ifadesinden anlaşıldığı kadarıyla I. Dünya Savaşı dönemlerinde geçen bir olay anlatılır. Rusya, I. Dünya Savaşı nedeniyle zaten dayanılmaz hâle gelen vergileri tüm Türkistan halkı ve Kazaklar için daha da artırır. Kazaklar *gönüllü bağış, devlet tahvili ve savaş vergisi* gibi farklı türlerde onlarca vergi ve harç ödemeye mecbur edilir. Arazileri müsadere edilirken giyecekleri, hayvanları ve erzakları da savaş gerekçe gösterilerek ellerinden devlet adına alınır. Dahası Kazak topraklarının peşkeş çekildiği Rus göçmenlerden askere alınanların topraklarını karşılıksız olarak ekip biçme sorumluluğu da *yardımlaşma* adı altında Kazaklara verilir (Asılbekov, 2013: 376). Duvlatulı bu durumu tüm gerçekliği ile hikâyesinde ele alır.

Her şeyini kaybeden üstelik de hasta olan *Şilikbay*'ın kapısına dayanan *Muhtar*, ondan çok ağır bir savaş vergisi ister. Durumunu anlatan ancak beklediği anlayışı göremeyen *Şilikbay*'ın evi için sakladığı son düve de vergi için alınır. Hikâyenin yönetim esaslı ironik kısımlarından ilki, *Şilikbay*'ın çocuklarından bile sakındığı tek varlığı düveyi vergi karşılığında kaybetmesidir. *Şilikbay*, gerçek bir ihtiyacı dahi yadsırken hiç hakkı olmayanların, elindeki son imkânını da alıvermesi ironiktir.

Karşılıklı konuşmalarda *Şilikbay*'ın içinde bulunduğu kötü durumun aksine şükrediyor oluşu, *Muhtar*'ı eve davet ederken sadece çaya çağırıp yiyecek bir şeyin olmadığını söylemesi ironik göndermeler olarak dikkati çeker. Yine *Şilikbay*'ın içerisinde bulunduğu ruh hâlinin aksine oldukça kibar ve saygılı olması da ironiktir. Yönetim sistemindeki en alt basamağı temsil eden *Muhtar*'ın merhametsizliği, umursamazlığı ve olup bitene karşı kayıtsızlığı ironi sanatının ortaya çıkardığı zıtlıklar kullanılarak vurgulanır. Zıtlıklar *Muhtar* ile *Şilikbay*'ın birbirine göre zıtlığı değil, bilhassa *Şilikbay*'ın kendi durumu, duyguları ve söylemleri arasındaki farktan doğar.

Muhtar Tayminer Şilikbay'ın içerisinde olduğu ekonomik sıkıntıları bilmektedir. Nitekim *Şilikbay*, *Benim hayvanlarımın sayısı kağıdında muhtemelen yazılıdır.* (Duvlatulı, 2013: 280) sözleri ile bu gerçeğe işaret eder. Buna karşılık *Muhtar*, *Şilikbay*'ın zenginliğinin ölçüsünü ondan istenen vergi oranından hareketle belirler. *On yedi som ödeyecek ev fakir olur muymuş?* (Duvlatulı, 2013: 280) Yazar, bu müstehzi ifadelerle ortaya koyduğu ironik hâlin o tarihte sadece *Şilikbay*'ın başına gelmediğini okuruna göstermek ister. Bu müstehzi, gerçeklikten uzak yönetici tavrı ve bürokratik işleyiş yazar tarafından eleştirilir.

Yöneticiler ve bürokratik işleyiş meselesine yönelik ironik eleştirilerin yer aldığı bir diğer hikâye de 1916 yılında *Kazak* gazetesinin 165. sayısında yayınlanan *Okuyorum Yazıyorum* başlıklı hikâyedir. Hikâyede o dönem için yönetim sisteminde oldukça yeni bir uygulama olan yönetici seçimi ile ilgili gelişmeler ele alınır. Dönemin yeni zenginlerinden *Körkimbayoğlu Carlğas*'ın yerleşik düzene karşı yürürlüğe giren yeni yasaların açıklarını kullanarak girdiği yönetici seçilme yarışı birkaç açıdan ironik bir biçimde eleştirilir.

Hikâyede en esaslı eleştiri seçim sisteminin kendisinedir. Buna göre Kazakları dinlerinden, dillerinden ve kültürlerinden koparmak için Ruslar yeni yasalar çıkarır. Kazakların geleneksel yönetim anlayışını örseleyecek şekilde Ruslara yakın, hiçbir ilkesi bulunmayan, mevcut koşulların zengin ettiği isimler ile geleneksel hayatın önemli isimlerini seçim marifetiyle karşı karşıya getirmek asıl amaçtır. Böylece

Ruslar, ortalığı karıştırıp hasım hâline getirdikleri aynı toplumun üyelerinin birbirine düşmanlık ederek yok oluşunu sağlamak ister (Mirzahmetov, 2012: 12). Hikâyenin hemen giriş cümlesindeki gönderme buna dönüktür. *Yeni zenginleşenlerden genç adam Carılğas Körkimbayoğlu; polis Mikifor'dan bir at, 30 som ödeyerek üç ay Rusça eğitim aldı. Seçime bir iki ay kala kente gidip başkan (naşalnik)'ın karısına 'hediye' verip 'Rusça öğrenmiştir.' şeklinde bir belge alarak döndü.* (Duvlatulı, 2013: 285)

Duvlatulı; hikâyenin giriş kısmında merkez kahramanın ekonomik durumunu özellikle vurgular. Yazarın o dönemde yönetici olabilmek için Rusça öğrenme şartına ve üst yöneticinin (naşalnik) karısına hediye verme meselesine yönelik ifadeleri dikkati çekicidir. Bütün bu söylenenler tarafsız bir gözlemin ürünü gibi görünür. Ancak bu ifadelerin, hikâyenin yazıldığı dönemin siyasî koşulları dikkate alınarak okunması durumunda Duvlatulı'nın tarafsız ve soğukkanlı tutumunun aslında ironik olduğu net olarak anlaşılmaktadır.

Ruslar; XIX. yüzyılın sonlarında yeni kanunlar yoluyla oluşturdukları yönetim şekliyle genelde Türkistan, özelde Kazak topraklarını yeni idarî birimlere ayırır. Genel valiliklerin altında oblastlar vardır. Oblastlar ise altı yedi kadar ilçe (uvezd)'den oluşmaktadır. Her ilçe ise iki bin haneden oluşan birkaç kaza (bolıs)'ya bölünür. Kazalarda iki yüz haneden oluşan birkaç köyden (avul) oluşmaktadır. (Kınacı, 2016: 69-70). Kazalarda elli hane adına bir kişinin, köylerde ise on hane adına bir kişinin katılımı ile yerli halk arasından birisinin seçildiği kişi yönetici olmaktadır. Daha büyük yerleşim birimlerinde ise yöneticiler Ruslar arasından atama yoluyla idarenin başına geçer. Geleneksel hayatı yok sayan, Kazak hayatının moral değerlerini taşıyan Han sülalesini ve boy yapısını sistemin dışına atan bu seçim oyununun sonunda kazananı tayin eden yine halk değildir (Çapraz, 2011: 69). Nitekim hikâyenin akışı içerisinde yazarın üst yöneticiye söylediği; *Taşınızı atın, seçimi askerî vali (gubernatör) netleştirecek.* (Duvlatulı, 2013: 287) cümlesi bu gerçeği teyit eder.

Hikâyede yazarın ironi kullanarak eleştirdiği bir diğer husus ise makam sahiplerinin, özellikle bolıs seçiminin Rusça bilenler arasından yapılmasını zorunlu kılan kararnamedir. Bu duruma anlatıcı olarak doğrudan müdahale etmeyen Duvlatulı kahramanlar üzerinden kararın çarpıklığını göstermeye çalışır. Nitekim bolıs seçmek için elli aileyi temsil eden liderlerden yazarın ifadesiyle *doğruyu bilen biri* bu duruma şu şekilde itiraz eder:

Efendim, bizim memlekette Rusça eğitim alan biri yok. Çoktandır yönetici olarak halkımız tarafından sevilen, Çar hazretlerine de dürüst hizmet etmeye devam eden Kaldıbay Şonmırınov'u seçiyoruz. (Duvlatulı, 2013: 286)

Sonrasında adı geçen *Kaldıbay* ile Rusça eğitim aldığını iddia eden *Carılğas*, üst yönetici tarafından ayaküstü bir Rusça sınavına tâbi tutulur. *Kaldıbay; Rusça biliyor musun?* sorusunu tercüman sayesinde anlayıp; *Hayır, efendim gençliğimde öğrenmediğim dili şimdi ihtiyarladığımda nasıl bileyim?* diye cevaplarırken *Carılğas* aynı soruya Rusça olarak; *Okuyorum, yazıyorum!* (Duvlatulı, 2013: 286-287) şeklinde cevap verir. Başkan tarafından liderler, bu iki kelime Rusça cevap için *Carılğas'a* oy vermeye zorlanır. Bu zorlamaya liderlerin verdikleri cevap da yazarın ironik anlatımını destekler niteliktedir:

Efendim, size diyeceğimiz bir şey yok. Fakat biz halkın istediği kişiyi seçeceğiz. Böyle bir iki kelime Rusçayı köydeki inekleri otlatan çobanlar bile biliyor. Onlar inek otlatmayı bilirse, (bu bir iki kelime Rusça bilgisi ile) halkı yönetmeyi bilebilir mi? Carılğas'ın Rusçası işte onların Rusçası gibidir. (Duvlatulı, 2013: 287)

Seçici kurulun yirmi yedi kişilik üyesinden sadece üçünün desteğini aldığı halde askerî valinin müdahalesi sayesinde rüşvet ve hile ile yönetici olan *Carılğas*, hikâyenin sonunda kendi hilesinin kurbanı olur. İronik eleştirisini olay örgüsüne gizleyen yazar, aslında Rusça bilmeyen *Carılğas*'ın yönetim işlerinde kullandığı tercüman *Aleksey* tarafından usulsüz bir işe bulaştırılması sonucu yöneticiliği kaybettiği olayla hikâyesini bitirir.

Yönetim ve bürokrasiye yönelik eleştirinin ironi kullanılarak yapıldığı bir diğer hikâye de yine *Kazak* gazetesinde 1916 yılının 190. sayısında yayınlanan *Aferin Bizim Bolhsa* adlı hikâyedir. Anılan hikâyede yazar, yazılı yasalar ile evraklar dışında bir derdi kalmayan yönetici zümreyi eleştirir. Bu yaygın örnekler dışında bir yönetici modelinin başına gelenler hikâyenin konusunu oluşturur.

Akraba iki aşiretten biri diğerine dul bir kadının nikâhına karşılık at verir. Aşiretlerden Aktaşlı *Yusuf*, Karamanlı *Koğabay*'dan nikâhına aracılık edeceği kadına karşılık aldığı atı çaldırır. Bu olaydan bir husumet doğar. Bölgenin yöneticisi olan *Bolhs Öteveli* iki akraba aşiret arasındaki kavgayı sonlandıracak bir çözüm geliştirir. *Bolhs Öteveli*, *Baksı Moldaş* ile öncesinde anlaşarak hırsız yakalamak üzere bir plan kurar ve başarılı da olur. Ancak yakalanan hırsız, çaldığı atın bedelini ödemediğine dair bir belge isteyince işler tersine döner. *Bolhs* bu talebi olumlu karşılarsa da kendisine yardımcı olarak tayin edilen Rus kâtipin inadını kıramaz. *Kâtip* böyle bir belgenin hazırlanmasına itiraz eder. Neticede hırsız hem cezasız kalır hem de yöneticiyi kendisini herkesin içinde rencide edip küçük düşürdü diye mahkemeye verir.

Yazar hikâyenin sonunda başında olduğu gibi olaya müdahil bir kahraman gibi doğrudan konuşarak ironik eleştiriyi derinleştirir: *Şimdi bizim yöneticinin suçu ne? Hırsız bulmasına buldu, ama işgüzar kâtip Rusluğunu yapıp çözülmek üzere olan işe kanunu sokunca hırsız serbest kaldı.* (Duvlatulı: 2013: 301-302) Yazarın ifadesiyle Kazak coğrafyasında işe kanun girince adaletin bozulduğu bir yönetim sistemi kurgusu vardır. Oysa kanunlar adaletin tesisi için olmalıdır. Kanunlardaki ters işleyişin nedeni olarak ise Ruslar doğrudan işaret edilir. O dönemde yönetim kurgusu anlamında yaşanan her şey, temelde yasaların yapıcısı ve uygulayıcısı Ruslar yüzünden ironik bir durum arz etmektedir.

Yazar yönetim ve bürokratik işleyiş konusunda suçun sadece Ruslarda olmadığını yine aynı hikâyenin sonunda ifade eder:

İnsanların çoğu kuru lafla "Harun Reşit!.. Harun Reşit!.." diyerek rahmetli Harun Reşit'in başını ağrıttıyor. Allah'ın kendi alnımıza yazdığı, bir talih olarak verdiği Harun Reşit'in kadrini biliyor muyuz? (...) Bu halk ıslah olsun artık! (Duvlatulı, 2013: 302).

Buna göre geçmiş zamanların adalet timsali yöneticilerini sürekli anan halkın, ellindekinin kıymetini bilmemesi de yaşananların sebebidir. Bu durum da ironik eleştirilerden bir diğeridir.

b) Adaletsizlik ve Yolsuzluk

Duvlatulı'nın hikâyeleri Kazak halkının sosyoekonomik açıdan en kritik dönemleri olan 1915 ve 1916 yıllarında kaleme alınır. Bu dönemde Çarlık Rusya hem kendi tebaasına hem de sömürgesi durumunda olan Türkistan coğrafyasına yönelik ölçsüz bir baskı uygulamakta ve ardı arkası gelmeyen siyasî hatalar yapmaktadır. Yukarıdaki başlıkta verildiği gibi Kazak yönetim sisteminin millî esası bozularak yeni bir yönetim biçimine geçilmesi temel problemidir. Böylece halkın tarih içerisinde oluşan tüm kültür ve moral değerleri yerle bir olur. Değerleri yok olan toplumda adaletin tesisi de kasıtlı olarak engellenir. Adaletin olmadığı yerde yolsuzluğun olması da kaçınılmazdır.

Duvlatulı adaletsizliğin dolayısıyla yolsuzluğun bir devlet politikasına dönüştüğü bu dönemi, hikâyelerinde ironi sanatının imkânlarını kullanarak dolaylı bir şekilde vermeye çalışır. Yazarın *Kızıl Düve* hikâyesinde de benzer bir durum vardır. *Şilikbay*'ın her şeyini yitirmiş olmasına karşılık on yedi somluk bir vergiye muhatap olması, yüz yıllık atı olan *Bayğabil*'in ise daha az bir vergiye muhatap olması düşündürücüdür. Adaletsizlik karşısında yeryüzündeki yönetici ve kanunlardan ümidini kesen *Şilikbay*'ın tek çaresi Allah'a sığınmak olur: *Şimdi ne diyeyim, halk içerisinde adaleti sağlayacak bir Yarattıcı var mı?!* (Duvlatulı, 2013: 279). *Muhtar*'ı üst yöneticiye şikâyet etmekle tehdit etmesi de kâr etmez. Çünkü adaletsizliğin yolsuzluktan ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Nitekim *Muhtar*, *Şilikbay* ve ailesini temsilcisi olduğu Çar ve arkasında duracağından hiç şüphe duymadığı mahkeme ile korkutarak ellerinde kalan tek geçimliklerini alır (Duvlatulı, 2013: 279-280).

Rusların yerli yöneticileri itibarsızlaştırıp liyakatsiz ama yeni dönem zenginlerini en alt idarî birimlere yönetici yapması ile birlikte, aşağıdan yukarıya tüm adalet mekanizmaları da zarar görür. Ahlak ve adaletin timsali olması gereken idareciler; ihtiraslı, cahil, kibirli ve şahsiyet yoksunu insanlara dönüşür (Kapağan-Bacaklı, 2021: 195).

Duvlatulı'nın *Okuyorum Yazıyorum* başlıklı öyküsünde *Carılğas*, rüşvet vererek temin ettiği *Rusça Yeterlilik* belgesi ile halka rağmen yönetici olmayı başarır. Bu konuda kendisiyle iş birliği yapan polis memuru *Mikişor*'a da rüşvet verir. Durum o kadar ironiktir ki Rusça yeterliliğiyle yönetici olmayı başaran *Carılğas*, yönetici olarak atandığını haber veren resmî Rusça yazıyı dahi bizzat okuyamaz durumdadır. Bu nedenle kimseden de saygı görmez. Kâtipi *Aleksey* onun yerine yöneticilik yapmaya başlar.

Aleksey'in kurduğu düzen de adaletsizlik ve yolsuzluk üzerinedir. Eski yönetici *Kaldıbay*'ın akrabalarından *Bekbosın*'ın hakkında arama olan bir kanun kaçağı ile ilgili usulsüz bir evrak düzenlemesini istemesi sonrasında rüşvet ile bu talebi yerine getirir. Anlaşılan odur ki eski yönetici de çok masum değildir. Kâtipin yaptığı usulsüzlük ortaya çıkınca *Carılğas* suçu kâtime atmak ister. Ancak kâtip cevabını çoktan hazırlamıştır: *Carılğas Rusça biliyor, tüm kağıtları kendisi imzalayıp mühürlüyor. İşte bu belgedeki imza da kendisindedir. Rusça bildiğini Başkan'ın bizzat yaptığı mülakatla belgeleyip yöneticiliğe 70. Maddeye göre sadece üç oyla atandı. Onları tanımıyorum, yöneticinin emirlerinden de çıkmıyorum. Onun yaz dediğini yazdım.* (Duvlatulı, 2013: 290) *Carılğas* yöneticilikte henüz bir yılını doldurmuşken Rusça bilmediği gerçeğini bile söyleyemeden suç kabullenip yöneticilikten ayrılmak zorunda kalır.

Duvlatulı'nın yolsuzluk üzerine baştan sona ironi ile kurulan bir diğer hikâyesi de 1916 yılında *Kazak* gazetesinin 173. sayısında yayınlanan *Mutlu Gün* başlığını taşır. Hikâye gazetelerden alıntılanan, *Rüşvet alanların cezası artsın, rüşvet verenlere de ceza verilsin diye yeni bir kanun çıktı.* (Duvlatulı, 2013: 292) şeklindeki epigraf ile başlar. Hikâyenin içeriğini özetleyen bu cümleden de anlaşıldığına göre başkahraman *Carmuhamet Toktarulı* rüşvetle iş tutan ve kendisi için bunu hak sayan itibarlı ve makam sahibi bir devlet memurudur. Bir iki saatlik bir geçmişi olan bu yeni yasanın haberini almadan rüşvetle iş yapmak konusunda korkarak, çekinerek ve bu endişeler nedeniyle mutsuz ve huzursuz bir biçimde hareket eden *Carmuhamet*, bu haberle birlikte çok mutlu olur. Çünkü evvelce rüşvet verenlerin şikâyetçi olma ihtimalleri varken bu yasayla ceza almaktan korkacaklarından şikâyetçi de olamayacaklarını düşünür. Durumu kendisine anlattığı arkadaşı *Ali Cartıbasov*'un, bu durumda rüşvet verenin de olmayacağı yönündeki endişesine de katılmaz. Kazaklar için rüşvetin normalleştiğini ve rüşvet vermeden duramayacaklarını ancak artık kimseye anlatamayacaklarını savunur. Duvlatulı, yakın zamanda şikâyet edildiği için epey sıkıntı çektiği anlaşılan *Carmuhamet* üzerinden toplumdaki

bozulmanın ölçüsüne ironik bir göndermede bulunur (Duvlatulı, 2013: 295). İşlerini rüşvetle gördürmek için bekleyen *Berikbol* ve *Maltabar*'ın aralarındaki konuşmadan da anlaşılacağı üzere *Carmuhammet* haklıdır.

2. İlmî Meselelere Yönelik İroni

Kazak coğrafyasında Rus sömürüsü başlamadan önce ağırlıklı olarak dini eğitimin verildiği mektep ya da medreseler yaygındır. Bu okulların masrafları öğrenci velileri tarafından karşılanır. İhtiyaçları karşılama konusunda yetersiz olan bu eğitim yerlerinde din eğitimi dışında felsefe, astronomi, tarih, dil, matematik ve tıp gibi dersler de gösterilmektedir (Kaplankıran, 2017:33). XIX. yüzyılın yarısına kadar Türkistan coğrafyasının her tarafında olduğu gibi Kazaklar arasında da eğitim dili olarak Arap alfabesi ile yazılan Çağatay Türkçesi kullanılmaktadır (Ölçekçi, 2007: 122). Geleneksel usulle verilen eğitimin temel amacı, okuma ve yazma konusunda başarılı ve daha yüksek eğitim basamaklarına hazırlanan insanlar yetiştirmekten çok, toplumun değerlerini tahrip etmeden bu değerlerin hem zihin hem de pratik hayatta devamlılığını sağlamaktır (Somuncuoğlu, 2006: 39).

Kazak toplumunun eğitiminde misyoner ve bilim adamı olan İlminskiy metodu XIX. yüzyılın ortalarından itibaren etkili olmaya başlar. Rusların, eğitimi Türkistan coğrafyasını Hristiyanlaştırmak ve Ruslaştırmak hedefine ulaşmak için kullandığı bilinen bir gerçektir. İlminskiy de bu amaca dönük olarak yeni bir dil politikası ortaya koyar. Türk halkları arasında ortak bir eğitim dilinin ve edebî dilin gelişmesine izin vermemek için konuşma dillerindeki farklılıkları öne çıkararak farklı diller yaratmak biçiminde özetlenebilecek bu yeni dil politikası sayesinde Türkistan coğrafyası parçalara bölünür. Kazak toplumunun süreç içerisinde geleneksel eğitiminde de sıkıntılar baş gösterir. Özellikle XX. yüzyıl başlarında din adamlarının ve belli başlı dinî kurumların modern usullerle verilmek istenen eğitime karşı çıkması İlminskiy merkezli eğitim modelinin öne çıkmasına neden olur (Ölçekçi, 2007: 39, 123). Bu yeni model her halkın dilini ana dil kabul edip o dil üzerinden eğitim vermeyi hedeflediğinden komşu Türk halkları ile ortak bir Türk dili anlayışı ortadan kalkar. Bu durumda Rusçanın ortak dil seviyesine yükselmesine neden olur. Duvlatulı; hikâyelerinde Rusçanın Kazak toplumunun hayatına sadece bir dil olarak değil, yabancılaştırma ve sömürme aracı olarak girdiğini düşündüren ironik eleştiriler yapar.

Hikâyelerde, özellikle eğitim meselesinde eleştirilerin yanı sıra modern metotlarla verilen eğitimin önemine de göndermeler yapılır. Kazak aydınları arasında eski usul ya da Rus tipi eğitime ve geleneksel inanç kalıplarına yönelik bir tartışma kaçınılmaz olarak başlar. Tartışmalar sonrasında ortaya yeni bir eğitim metodu çıkar. *Cedit* adıyla bilinen bu yeni eğitim metodunun temel hedefi inanç, soy, gelenek ve dil bakımından büyük ortaklıkları bulunan Türkistan coğrafyasının yapay farklılıklardan hareketle parçalanmasının önüne geçmektir. Modern teknikleri kullanarak eğitim sistemini yenilemeyi amaçlayan ceditçiler; bilgi, birikim ve kültür yönüyle donanımlı insanlar yetiştirmektir. Neticede bu yeni aydın sınıf sayesinde toplumu en ideal duruma taşımayı hedeflerler. Mircakıp Duvlatulı'nın da aralarında bulunduğu bu aydın sınıfın yetişmesinde ve toplum üzerinde etkili olmasında yeni yeni gelişen basın hayatının da önemli bir etkisi olur (Bacaklı, 2022: 3).

Duvlatulı'nın özellikle din adamlarındaki bozulmaları merkeze aldığı eleştiriler de dikkat çekicidir. Toplumun ilim ve inanç hayatında etkili olması beklenen din adamı ve aydınların halkın duygularını sömüren kimselere dönüşmüş olduğunu gösteren gerçek olayların anlatıldığı hikâyelerde ironi, eleştirinin asıl aracıdır. Bu hikâyelerde anlatıcı, akışa bilinçli bir biçimde hiç müdahil olmaz.

a) Eğitim Sistemi

Duvlatulı'nın hikâyelerinde eğitim meselesine yönelik eleştiriler dil, cehalet ve yozlaşma merkezlidir. Yazarın dil eğitimi konusundaki ilk eleştirisi *Pahalı Tay* hikâyesinde yer alır. Hikâyenin sonunda kahraman anlatıcı başkahramanlardan Rus *Aleksey* ile Kazakça konuşur. Aslında Duvlatulı Rusça bilir. Fakat burada bilinçli olarak bir Rus ile Kazakça konuşmayı seçer. Ancak *Aleksey* onu anlamadığı gibi yaşadığı coğrafyanın diline de kayıtsız kalır. Duvlatulı, Kazakların Rusça eğitime önem vermelerine karşılık Rusların Kazakçayı umursamamasına ironik bir vurguyla itiraz eder (Duvlatulı, 2013: 278).

Duvlatulı'nın dil eğitimi konusundaki ironik eleştirilerinden bir diğeri de *Okuyorum Yazıyorum* başlıklı hikâyededir. Bu hikâyede dil konusundaki ironi olay örgüsünün tamamına yayılmış durumdadır. Kazak halkına mahallî yönetici olarak seçilecek birinin mutlaka Rusça biliyor olması şartı yazara göre sorunludur. Bir başka sorun da rüşvet yoluyla o eğitimin alındığına dair belge temin edilebilmesidir. Hikâyenin sonunda merkez kahramanın başına gelen tatsız olayın yanı sıra Rusça bildiği için Kazak idareci adına hareket eden Rus kâtibin sistemi istismar edişi, yazar tarafından yorumsuz bir biçimde okura aktarılır (Duvlatulı, 2013: 285-290). Yazarın hiçbir hüküm cümlesi kurmadan aktardığı bu hikâyede, sistemdeki çarpıklık ve eksiklik nedeniyle yaşanan örnek olay oldukça ironiktir.

Duvlatulı'nın eğitim meselesini doğrudan tartıştığı hikâye ise 1916 yılında *Kazak* gazetesinin 178. sayısında *Dik Kafalılar* başlığını taşır. Dönemin modern eğitim anlayışının tartışıldığı bu hikâyede *Mahmutcan Molla* olarak yer alan yeni nesil öğretmen, eski neslin insanları tarafından bir tartışmanın içerisine çekilir. Dönemin bilim, sanat ve düşünce hayatına yön veren gazetenin de konu edildiği hikâyede yemekten sonra ellerinin yağını silecekleri bir şey bekleyen misafirlere gazete verilir. Gazete sayfaları ile ellerini temizleyen *Sagındık Biy* umursamaz bir biçimde gazeteye basit bir kâğıt muamelesi yapar. *Mahmutcan Molla* olup bitene daha fazla dayanamaz ve gazetesini ellerinden çekip alır. *Molla*'nın gazete konusundaki hassasiyeti ile alay eden ihtiyarlardan *Sagındık Biy*'in, *Vay vay, bizim molla gazete deyince her şeyi unuttur*, sözlerine diğerleri de *Ceditçi ya* (Duvlatulı, 2013: 297-298) diyerek destek verir. Yazar, bu sahne üzerinden yeni eğitim metodu ile basın arasında doğrudan bir bağ bulunduğunu anlatmak ister.

Dönemin geleneksel hayatı içerisinde yetişen insanların yeni öğretim metodunu ve onunla ilgili olduğunu bildiği basın faaliyetlerini hafife almasına yapılan gönderme ironiktir. Geleneksel hayatın yeniliğe ve basına karşı olmasının temel nedenleri ile ilgili hikâye içerisinde bir çözümleme vardır. *Mahmutcan Molla*'nın gazete konusundaki hassasiyetini yersiz bulan evin hanımı onu: *Molla Efendi o kadar değer veriyor gibisin ki bunda Kuran ayetleri mi vardı?* (Duvlatulı, 2013: 298) diyerek eleştirir. Evin hanımının sorusu da ironiktir. Çünkü o gazetede bunların olmadığını bilir. Yazar eğitim meselesini sadece dini bilgilerle sınırlandıran eski anlayışı, bu tartışma ile gözler önüne sermeyi amaçlar.

Molla, başlayan tartışma üzerine, gazetenin ne kadar önemli olduğunu anlatabilmek için elindeki gazetede yer alan yazıları okumaya başlar. Mayıs ve Haziran ayları gibi Rusça bilenler tarafından Kazakların hayvan sayılarının alınacağı haberi üzerine tartışma eğitim meselesine odaklanır ve iyice kızışır. *Sagındık Biy* evvelki yıllarda yaşananları, *Eee, demek ki geçen sene olduğu gibi Rusça eğitimi alanlar yeniden milletin canını yakacaklar desenize. O yıl ben muhtardım. Bizim memleketi az kalsın kırıp geçireceklerdi.* (Duvlatulı, 2013: 298) cümleleriyle özetler.

Rusça eğitiminin gençleri kendi toplumlarına yabancılaştırdığı iddiasındaki ihtiyarlar; bir Kazak için yürümekten farksız olan ata binmeyi bile beceremeyen, köy halkının kızlarına ahlaksızca tasallut eden,

köydeki din adamları üzerinden kendi halkının inancı ile alay eden, sırf kanun öyle diyor diye öz babasını tanımazlıktan gelerek adını soran gençleri ağır bir biçimde eleştirir. Sözün sonunda, *Canım o yılda yaptıklarının hangi birisini anlatayım! Rusça bilenlerin hepsi böyleyse ağız sakalıyla kapanmış Ruslar daha iyidir.* (Duvlatulı, 2013: 299) derler.

Hikâye kahramanları Rusçanın öğrenilmesi gerektiğine inanan ve Alaş düşüncesine sahip olmayı savunan öğretmene dönerler. Yeni metotla eğitim alan öğretmeni, kahkahalarla ve müstehzi bir edayla hedef alırlar: *Sen neden gülmüyorsun? Rusça eğitim alanlarla Alaşçıları çok övüyordun.* (Duvlatulı, 2013: 299)

Yazar bu karşılıklı konuşma biçimini özellikle tercih eder. Böylelikle hikâye üzerinden okur ile yeni eğitim metodu ve dil konusunda tartışmayı amaçlar. Nitekim *Mahmutcan Molla*, kendisine gülerken hesap soran gelenekçi ihtiyarlara; verdikleri kötü örneklerin yaptıklarını eleştiren ve onları uyaran bir gencin de varlığını hatırlatır. Onlara eğitim konusundaki düşüncelerini şu cümlelerle açıklar:

Ağalar! İnsanların karakterleri farklıdır. Toplumdan iyi insan da kötü insan da çıkar. Birkaç dik kafalıya bakarak eğitim almış insanların hepsini kötülemek yanlıştır. Az evvel Beken adlı bir gencin terbiyesiz arkadaşlarına çok kızdığın ve onları yola getirdiğinden bahsedilmişti. Bu nedenle o yıl gelenlerle şimdi eğitim alan gençleri karşılaştırmak doğru olmaz. Şimdiki gençlerde millî bilinç var. Eskilerden görüş farklılıkları var. İçlerinden birkaç kişi hata yaparsa diğerleri yola getirir... (Duvlatulı, 2013: 299)

Duvlatulı'nın eğitim konulu ironik eleştiriler yaptığı önemli bir başka hikâyesi de 1915 yılında *Kazak* gazetesinin 170. sayısında yayınlanan *Kaken Saken* başlıklı eseridir. Eser esasında dönemin gerçek olaylarından hareketle kaleme alınan önemli bir polemik ihtiva eder. Yazarın iğneleyici ifadelerle hikâyeye konu ettiği olay, o dönemin önemli isimlerinden *Salim Kaşimov*'un *Kazak* gazetesine gönderdiği uzunca bir makalesidir. Hikâye baştan sona ironik göndermelerle doludur.

Hikâyenin yazıldığı dönemde Kazak süreli yayınlarından birisi olan *Aykap* dergisi ile *Kazak* gazetesi arasında detaylardan anlaşıldığı kadarıyla bir polemik vardır. *Aykap* dergisi yazarlarından ve tam adı *Muhammet Salim Kaşimov* olan merkez kahraman, yazar tarafından müstehzi bir biçimde anlatılır. Salim Kaşimov; kaleme aldığı *Kazaklara Nasihatler*, *Nezakat*, *Kitapları Anlamak* gibi eserlerinde yeni eğitim metodu olan Cedit usulünü savunur. Bu yeni metotla ilgili hem öğrenci hem de öğretmenleri aydınlatacak içerikler de paylaşan *Kaşimov*, kadınların eğitim almasını da oldukça önemser. *Kaşimov*'un eğitim sistemindeki en temel itirazı, Kazak çocuklarının Rus okullarına gönderilmesine ve Rusça eğitim almalarıdır. Rusça eğitim alan Kazak çocuklarının millî şuurlarını kaybedeceklerini düşünen *Kaşimov*'a göre gelişmek için modern bilimleri öğrenmek şarttır (Sashka, 2015: 61).

Duvlatulı ironik eleştiriye hikâyenin adı ile başlar. Kazak Türkçesinde bir saygı, yakınlık ve kıymet ifadesi olarak isimlerin kısaltılması ve sonlarına -ken/-kan yapısı getirilmesi uygulamasını hikâyede *konyak* kelimesi için de kullanır. Dahası bunu ima etmekle yetinmez, hikâyede açıkça yazar (Duvlatulı, 2013: 283). Hikâyenin ilk bölümünde bilhassa eğitim ve inanç bakımından halkın çok iltifat ettiği bir aydın olarak betimlenen *Salim Kaşimov*'un, kör kütük sarhoş olacak kadar konyak içtikten sonra söyledikleri gözden düşmesine neden olur. Bu nedenle *konyak* kelimesi hikâyenin en kritik kelimelerinden biridir. Yazar, bu yüzden kelimeyi başlıkta ironik bir biçimde öne çıkarır.

Duvlatulı aynı hikâyede bir başka ironik dil oyununu da Kazak Türkçesindeki duyulan geçmiş zaman hikâye kalıbını kullandığı fiiller yoluyla yapar. *Salim Kaşimov*'un gazeteye gönderdiği makaleyi özet olarak aktarırken yalanlama, istihza iması içerecek biçimde geçmiş zaman hikâye kalıbıyla verir:

Bu kadar memleket ve yer gezmesinin sebebi Aykap'ı halka tanıtmakmış. Salim dolaştığı yerlerde hiç kimseden isteyip ya da aldatarak hiçbir şey almamış. Her ne verdiyse ahali istemediği halde kendisi vermiş. Bazen başlıksız kız vermek isteyenler bile olmuş. (Duvlatulı, 2013: 282)

Duvlatulı; Kazak halkına mâl olmuş, eğitim konusunda sözü dinlenen bir aydının içerisine düştüğü tutarsızlığı diğer hikâyelerinde olduğu gibi hiçbir hüküm cümlesi kurmadan ironiyi kullanarak ortaya koyar ve eleştirir. Hikâyede *Salim Kaşimov*; kişisel şöhreti için basını kullanan, şahsi çıkarları için halkın ihtiyaçlarını ve duygularını istismar eden aydın tipinin bir örneği olarak verilir. *Kaşimov*; camilerde vaaz veren bir din adamı olmasının ötesinde, telkinleriyle Kazak çocuklarının eğitim alabileceği bir medrese inşa ettirebilecek güce de sahiptir. Ancak inşa edilecek medreseye yönetici olmak istemesi, evli olduğu halde eşraftan bir kız ile ikinci evliliğini yapacak olması üstelik bunları kendi arzusu biçiminde değil de halkın ısrarı ve talebi olarak yansıtmaya yazarın eleştiri konusu yaptığı detaylardır.

Yazar konyak nedeniyle sarhoş olunca ağzından çıkamı kulağı duymaz olan *Kaşimov*'un, velinimet mertebesindeki Çin Kazaklarından *Tanğıt Ükirtay*'a hakaret etmesi nedeniyle yaşadığı nüfuz ve itibar kaybını da ironik bir tavırla ele alır (Duvlatulı, 2013: 283-284). *Konyak Efendi*'nin (!), *Salim Efendi*'nin iradesini ortadan kaldırıp ona yaptırdıkları sonrasında yaşananlar, dilin görünen cephesinden bakıldığında yazara göre insanların vefasızlığından başka bir şey değildir. Bu yaşananlar temiz yürekli ve millete hizmet etme kararındaki *Salim Kaşimov*'a kaderin bir oyunudur. Ancak sözün gerçek kastı *Kaşimov*'un Kazak eğitimi ve inancını kişisel çıkarları için bir araç olarak kullandığıdır. Bu ve benzeri aydınlar, nitelikli eğitim çabalarının önünde ciddi bir engeldir.

Duvlatulı'nın *Kaken ve Saken* ile *Dik Kafalılar* hikâyelerinde eğitim konusundan hareketle cehaletin de eleştirildiğini söylemek mümkündür. Merkez karakterler dışında kalan ve onların istismarına cehaletleri nedeniyle açık hâlde bulunan yan kahramanlar, yine ironik eleştirilerin hedefi olur. Yazara göre *Kaken ve Saken* hikâyesinde Kazak Türklerinin kültür ve eğitim hayatında önemli bir yeri olan *Aykap* dergisi *Salim Kaşimov*'u önce sınırsız bir güvenle savunup sonra yok saymaya mecbur kaldığı için kurumsal olarak bu çeşit bir cehaletin kurbanı olur. *Mirza Salık*, *Tanğıt Ükirday* ve Şaveşek eşrafından *Carmuhammet* de ona gösterdikleri abartılı ilgi nedeniyle öngörüsüz ve cahil olmakla itham edilir. *Dik Kafalılar* hikâyesinde ise *Sagındık Biy*, eşi *Acar*, *Muhammetcan Molla* dışındaki diğer misafirler ile Rus eğitimi nedeniyle yabancılaşan gençler her ne kadar bilgi, makam ve mal sahibi olsalar da yazara göre dik kafalı, yani cehaletin küstahlığı ile malul insanlardır.

b) Din ve Din Adamları

Duvlatulı'nın hikâyelerinde özellikle din konusu toplum üzerinden tartışılır. Din anlayışındaki çarpıklıklara dönük ilk gönderme *Kızıl Düve* hikâyesindedir. Hikâyenin sonunda bağlandığı gerçeklik ve genel atmosfer ile girişteki kısımda kullanılan din ile ilgili kelimeler arasındaki tutarsızlık dikkatlere bilhassa sunulur. Hikâyenin zalim karakteri *Muhtar Tayminer*'in *Şilikbay*'ın kapısına geldiğinde dini literatüre uygun selamlaşmaları ve karşılıklı dua sözcükleri kullanmaları ve sonrasında yaşananlar arasında ironik bir durum ortaya çıkar. Nitekim *Şilikbay*, *Muhtar*'ın adaletsiz ve zalimce tutumu karşısında çaresizce feryat eder. Din duygusunun, Allah inancının sarsıldığına delalet edebilecek bir

cümle kurar: *Eyvah, Şimdi ne diyeyim?! Halk arasında adaleti sağlayan bir Yaratıcı var mı?* (Duvlatulı, 2013: 281).

Yazarın *Kaken ve Saken* hikâyesinde de *Salim Kaşimov* aydın olmasının yanı sıra bir din adamı gibi aktarılır. Onun şahsında hem din anlayışının hem de din adamlarının istihza ile tenkit edildiğini görmek mümkündür. Halkın din adamı sıfatı ile ona birçok hediye ya da para vermesi onun da ihtiyacı ve hakkı olmadığı halde bunları kabul etmesi örtük bir biçimde eleştirilir. Zenginlerin ve ihtiyaç içerisindeki halkın din adamlarına dönük bu anlamsız cömertliği yazar tarafından diğer hikâyelerde de eleştirilir. *Kaşimov*'un hamasi vaazlar ile halkı etkileyerek kişisel çıkarları için bunu kullanması, okurların dikkatine sunulur. Neticede din adamı olarak bilinen ve bu sıfatla hakkı olmayan mertebelere yükselen birinin, içtiği konyak sonrasında sarhoş olması ve kendisine imkân sağlayanlara hakaret etmesi ile neticelenen hikâyede yazar, yine akışa doğrudan müdahale etmeden tenkidini yapmış olur. Hakikat, kendiliğinden ortaya çıkmış gibidir. Anlatıda *Kaşimov*'un sonunun başladığı noktanın din adamı olmasına rağmen konyak içmesi değil, konyak içmesinin sonrasında yapıp ettikleri şeklinde verilmesi oldukça ilginçtir. Dönemin din anlayışındaki farklılığı göstermesi bakımından bu durum oldukça önemlidir.

Duvlatulı'nın din ve din adamı konusunu detaylarda da olsa ele aldığı bir başka hikâyesi ise *Dik Kafalılar* başlıklı eseridir. Hikâye kahramanı *Mahmutcan Molla*'nın gazeteğe gösterdiği ihtimamı anlamakta zorlanan evin ikinci hanımının: *Molla Efendi o kadar değer veriyor gibisin ki bunda Kuran ayetleri mi vardı?* (Duvlatulı, 2013: 298) sorusu önemlidir. Okura özellikle ev sahibi *Sagındık Biy*'in ikinci eşi olarak (tokal) takdim edilen *Acar*'ın bu sorusu ironik bir cehalet örneği biçiminde okura verilir. Ayrıca *Biy* sıfatını taşıyan *Sagındık*'ın tutumu da temsil ettiği zümrenin geçmişine göre oldukça sorunludur. *Biy*'ler geçmiş dönemlerde Kazak Hanlarına danışmanlık yapan, keskin ve açık sözlü tutumlarıyla kimseden çekinmeyen, hanlar ve halk arasında ya da halkın kendi arasında ortaya çıkan sorunları adaletle çözüme konusunda mahir kimselerdir. Hemen hepsi tarih şuuruna sahip, millî kültürü bilen, ilimde derinliği olan, irfan sahibi, nüktedan ve hatiplik yeteneği olan kişilerdir (İbragim, 2007: 161). Buna karşılık *Sagındık*, gözünün önündeki hakikati anlatmak bir yana kavramada sorunlar yaşayan biridir. Hikâyenin sonunda bu zümrenin öğle namazı kılmak için hazırlanmaya başlaması da bir başka detaydır. Yazar; görece aydın kesimin güncel hayatın ihtiyaçlarına dönük bir tasavvuru bulunmayışı ile din konusundaki abartılı hassasiyeti arasında bir karşıtlık kurar.

Din konusunda en yoğun ironik eleştirinin yapıldığı hikâye, 1916 yılında *Kazak* gazetesinin 190. sayısında yayınlanan *Kürk Hayırlı Olsun* (İşik Kayırlı Bolsın) başlıklı eserdir. Eserin kahramanları din adamlarıdır. Gazetecilerden dert yanan iki din adamı milletten para toplayıp karşılığında hiçbir şey yapmadıkları, sadece kendi keyifleri için harcadıkları eleştirilerine karşı kendilerini savunurlar. Esasında bu amaçla sarf ettikleri her bir cümle ile suçlarını ifşa ederler. Onların tek derdi *elin günün içerisinde üstlerine başlarına dikkat edebilmek*'tir (Duvlatulı, 2013: 303). Milletten para topladıklarını da inkâr etmezler. Bunu kendileri için harcadıklarını da kabul ederler. Tesellileri bu paraları halkın elinden zorla almıyor olmalarıdır.

Yazar, bu hikâyede de din konusunda Türkistan coğrafyasının genelinde ve Kazak toplumunda yaşanan problemlerin detayına değinmez. Şekilciliğin ve yozlaşmanın din anlayışını ve adamını ne hâle getirdiğini gösterir. İşi doğruyu anlatmak ve öğretmek olan din adamlarının kolayca yalan söyleyebildiği anlatılır. Kendilerinden; halktan topladıkları parayla ilgili hesap soran yeni dönem aydını gazetecilere, utanmadan yalan söylemenin meşru olduğuna tüm kalpleriyle inanan bir din adamı sınıfı vardır. *Biz böyle durumları çok gördük. Bunda utanılacak bir şey yok. Avukata verdik deriz. Tercümanlara*

verdik deriz, bir yolunu buluruz. (Duvlatulı, 2013: 304). Hikâyede kültür inkişafının durduğuna, dinin ve din adamının mevcudu muhafaza için aklın etkisini devre dışı bıraktığına dönük ironik göndermeler dikkati çeker. Eskiden dış etkiyi ihtiyaca göre biçimleyen toplumsal organizasyonun, bu niteliğini yitirmesiyle birlikte içine kapanarak hurafelere bel bağlayışı, bu hurafeleri üreten din adamlarının da hak etmedikleri bir kazancı ve şöhreti yaşıyor oluşu tüm hikâyelerde ortak eleştiri konusudur.

3. Değerlere Yönelik İroni

Toplumlar, gelişme süreçlerinde sahip oldukları değerleri sağlıklı bir biçimde güncellerken onlara sadakatle bağlı kalmayı da başarabilirlerse varlıklarını koruyabilirler. Toplumların değerleri olarak adlandırılabilir kavram sistematüğinde doğruluk, adalet ve hayatın somut çıktılarını biçimleyen soyut kavramlar yer alır. Düşünce, eşya, davranış kalıbı ve inançla ilgili yeniliklerin tamamı, toplumun kendi dinamikleri ile yorumlanarak ona ait değerler alanındaki yerini doğal bir seyirle bulur (Nirun, 1994: 159). Kazak toplumu da yüzyıllarca bu şekilde değerler sistemini korur ve gelişimini doğal seyri içerisinde sürdürür.

Kazak topraklarının Ruslar tarafından işgali ile birlikte değerler sisteminin işleyişi sekteye uğrar. Zira toplumun çağ ile irtibatını sağlayan kültürlenme sürecinin en temel iki aracı olan inanç ve eğitim bu dönemde sağlıklı bir şekilde yürütülemez. Toplum, yeniliğe karşı bir tür hassasiyet geliştirir. İnsanlarda yeni olan her şeyin mevcuda zarar vereceği endişesi, somut bir tehdit olan sömürülme ve yok olma korkusundan kaynaklanır. Bu nedenle toplum, savunma refleksi ile içine kapanır. Değerlerin, zamanın ihtiyaçlarına göre güncellenmesi gerçekleştirilemez. Gelişim kaçınılmaz olarak durur. Geçmiş hayatın anlamlı değerleri aklî zeminini yitirip gerçek formu bozularak bağnazlık ve hurafelere dönüşür. Duvlatulı kimi hikâyelerinde bu durumu ironik bir biçimde eleştirir.

a) Gelenekler

Duvlatulı'nın hikâyeleri içerisinde gelenekler ile ilgili değerlendirmelere de rastlamak mümkündür. Yazarın 1916 yılında *Kazak* gazetesinin 173. sayısında *Üç Kulak* (Üş Kulak) başlığı ile yayınlanan hikâyesi bu bakımdan dikkate değer bir içeriğe sahiptir.

Hikâye yaşanmış bir olaydan alınmış olmalıdır. Yer ve kahraman bilgileri doğrulanabilecek şekilde açıkça verilir. Yazar hikâyesinde, hırsızlığı zahmetli göçebe hayatının normal bir durumu gibi aktarır. Daha ilginç olanı ise yazar tarafından hırsız oldukları ima edilen Aydaybayların, gelen kişinin kendilerinden küçük biri olması nedeniyle onurlarının incinmesidir. Hırsızlığa konu olan at için Aktaz Badan ve Aydaybaylar arasında sonu gelmeyen inatlaşmalar başlar.

Hikâyeye adını da veren kulak kesme, özellikle Türklerin Oğuz boyunda geçmişte uygulanan bir ceza yöntemidir. Bilhassa mülkiyete karşı işlenen hırsızlık veya zarar verme gibi fiillerin karşılığı olarak suçlu, dövülmesinin yanı sıra teşhir ve tahkir amacıyla farklı uzuvları kesilerek de cezalandırılır. Kulak kesme cezası da bu çeşit bir ceza olarak verilir (Arık, 1995: 38-47). Ancak hikâyede kulak kesme, hırsızlığı veya mülkiyete karşı işlenmiş bir başka suçta cezalandırmak için gerçekleştirilmez. Malı çalınan kişinin kulağı, onurunun incindiğini düşünen ve kuvvetle muhtemel hırsızlığı yapanlar tarafından korkutma ya da yıldırma amaçlı kesilir. Bu durum da yazarın ironik eleştirilerinden birine konu olur. Hırsız yerine hayvanı çalınan kişinin, üstelik hırsızların onuru incindiği için kulağının kesilmesi ironiktir. Sonrasında kulak kesme işi karşılıklı olarak sürdürülür. Yazar, kulağını kaybedenlerin mahkeme kapılarında

dolaştığını söylerken oldukça müstehzidir (Duvlatulı, 2013: 291). Toplumda adaletsizlik neredeyse bir gelenek hâlini almıştır.

Hikâyeye göre ilk kulak kesildikten sonra sulh ve barış için taraflar dünür olurlar. En eski Türk geleneklerinde de rastlanan bu durum yazar tarafından o gün için anlamını yitirmiş bir ritüel olarak verilir. Zira düşmanlık ve kulak kesme bu ritüele rağmen sona ermez. Bu geleneğin icabı dost olmaya karar veren iki taraf herkesin huzurunda silahlarını, atlarını birbirleriyle değiştirirler veya kız kardeşlerini karşılıklı olarak nikâhlarına alırlar. Bu evlilik türü Kazak kültüründe *kudanda/kudandalı* şeklinde adlandırılır (İnan, 1948: 285-286). Oldukça kısa olan hikâyede bu geleneğe neredeyse tek cümlelik bir gönderme yapılmışsa da eleştiri etkisi bakımından oldukça önemlidir. Eserin yazıldığı dönem için uygulanan bu geleneğin neticeyi çok değiştirmemekle birlikte birçok hayatı oldukça zorlaştırdığı, yazarın bütüncül bir biçimde okunmasıyla daha net anlaşılabilir. Duvlatulı'nın özellikle kadın meselesine dönük yazdıkları bu açıdan oldukça dikkate değerdir.

Üç Kulak hikâyesinde bir başka gelenek eleştirisi de Aydabaylılar tarafından kulağı kesilen üçüncü kişi olan tüccar *Kasım*'ın ardından yaşananlara ilişkindir. Bu olaydan sonra Badanlıların malları yağmalanarak 20-30 atı kesilir. Kaynaklarda *barımta* veya *baranta* olarak adlandırılan bu yağma geleneği, tüm hukukî girişimlerinin neticesinde sonuç alamazsa kendi reisinin bilgisi ve izni ile davacının yapma hakkına sahip olduğu bir öç alma eylemidir. Buna göre özellikle hırsızlık nedeniyle zarara uğrayan kişinin, sadece çalınan malı kıymetinde hayvanı emin insanlara ve yöneticilere bilgi vererek alması gerekir (Klyashornı-Sultanov, 2004: 324-327). Bu hikâyede ise öç alma dışında hiçbir şey geleneğe olduğu gibi gerçekleşmez. Atı çalınıp kesilenler yine atları çalınanlardır. Ayrıca haber verme ve zarar tazmini anlamında bir yaklaşım da yoktur. Yazar, eserinde hırsızlığa ve zalimliğe dönüşen bu gelenek biçimini doğrudan eleştirmeden ironi tekniğini kullanarak okurunun dikkatine sunar.

Dikkati çeken gelenek esaslı ironik bir eleştiri de *Kızıl Düve* hikâyesinin girişinde yer alır. Burada *Umsındık* kocası *Şilikbay* bardağını yeniden doldurmasını isteyince Kazak hayatındaki geleneksel yapının bozulduğunu hissettirecek ironik ifadeler kullanır.

- *Terlersin daha, kardeşinin evindekiler borç olarak aldığımız çayı soruyor. Balkiya'yı gönderip bir tabak un istedim: "Sizler istemeyi bilirsiniz, aldığınızı vermeyi bilmezsiniz." diye o iyi yengen ağzına geleni saçmalayıp söylemiş çocuğa.*

- *Ben o evden ölüp gitsem de hiçbir şey isteme dediğim nerede!*

- *Şimdi kimden isteyeceğiz, senin merhametli birçok kardeşin doludur, dedi Umsındık.* (Duvlatulı, 2013: 279).

Diyalogun sonunda *Şilikbay* ağır bir mağlubiyet almış gibi susar. Onu susmaya zorlayan şey karısının gelenekler üzerinden ironiyi kullanarak hatırlattıklarıdır. Nitekim Kazak toplumu, aralarında kan bağı bulunanların yanında evlilik yoluyla akrabalık bağı kurdukları insanlarla bile kader birliği yapan bir toplumdur. Günlük hayat içerisinde ihtiyaç duydukları tüm kazanç etkinliklerini birlikte gerçekleştiren Kazaklar; iyi ve kötü günde, endişe ve mutluluklarını paylaşarak yaşayan insanlardır (Shadkam, 2021: 118).

b) Yabancılaşma

Ferdin veya toplumun olaylara ya da durumlara doğrudan ve doğal tepkiler vermesinin engellendiği, tepkilerin yapay müdahaleler yoluyla biçimlendiği veya tamamen tepkisiz kalmaya mecbur edildiği koşullarda ortaya çıkan durumun adına yabancılaşma demek mümkündür (Altay, 2022: 25). Çünkü bu tür durumların bir sonucu olarak fert ya da toplumun bir ölçüde zoraki yapıp ettikleri ile kendisi arasında bir fark ortaya çıkar. Başlarda zoraki olan bu fark, daha sonra kabullenilip içselleştirilebilir. Bu durum ortada bir yabancılaşma olduğu gerçeğini değiştirmez. Nitekim yabancılaşma, ferdin ya da toplumun kendi gerçekliğinden yaşadığı kopuş sürecinin sonunda bu durumu içselleştirip kabullenmesi demektir.

Duvlatulı hikâyelerinde Rusların engelleme, müdahale etme ya da toptan yok etme çabaları neticesinde, Kazak halkının yaşadığı yabancılaşma örneklerine dönük eleştirilere de yer verir. Yazar *Pahalı Tay* hikâyesinde Kazak *Makaş*'ın kendisini görmezden gelip Rusların çevresinde dolaşmasını yabancılaşma olgusunun bir neticesi olarak değerlendirir. Hikâyenin daha girişinde bu düşüncesini anlatıcısının dilinden doğrudan *Makaş*'ı hedef alarak aktarır. *Bu kör olası ne oldu da İvan gibi olup gitti.* (Duvlatulı, 2013: 277).

Kızıl Düve hikâyesinin girişinde, gelenekler başlığında da ele alınan akrabalık ilişkilerinin bozulmuş olması bir tür yabancılaşma temayülüdür. Kazak toplumuna özgü geleneksel değerlerin aksine yakın akrabalar arasındaki yardımlaşma duygusu yerini çıkar ilişkisine bırakmıştır. Yine aynı hikâyede *Şilikbay*'ın evine gelen *Muhtar Tayminer* de yabancılaşma olgusunun tipik sembollerinden biridir. *Tayminer*'in yabancılaşmasının en somut biçimde ortaya konulduğu kısım *Şilikbay*'ın meydan okumasına karşı verdiği tepkidir. Geçmişte gücünü halkından alan idarecilerden farklı olarak *Muhtar*, sahip olduğu tüm kudreti Rus Çarından aldığını söyler. Kendi halkına onun adına zalimlik ediyor olması bir yabancılaşma hâlidir. Kimin adına hareket ettiğini söylemekle de yetinmeyen *Muhtar Tayminer* gördüğü direnç karşısında kendisine Ruslar tarafından verilen görev madalyonunu boynuna takar (Duvlatulı, 2013: 281). Yazar bu detayı bilhassa paylaşır.

Duvlatulı'nın yabancılaşma sorunuyla ilgili ironik eleştiriler ile *Dik Kafahlar* hikâyesinde de karşılaşılmaktadır. Hikâyenin ana kahramanlarından *Molla Mahmutcan* elindeki gazeteden haber özetleri yapar. Saydığı başlıklardan biri de toplumsal hayata partinin bir felaket gibi girdiğidir. Partinin toplumsal hayata girmesi ile birlikte insanların yalan yanlış bilgilerle birbirini şikâyet eder olması alışlagelmiş bir durum değildir. Bu durum Rusların Kazak hayatına müdahalesi sonucu meydana gelen yabancılaşmaya örnek olaylardan biridir. Hikâye kahramanları, Kazak hayvanlarının sayısını alacak olanların Rusça bilenler arasından seçilmesinden de rahatsızdır (Duvlatulı, 2013: 298). Bu vesileyle Rusçanın ve Rus tipi eğitimin gençleri ne hâle getirdiğine dair özel örnekler paylaşılır.

Dik Kafahlar hikâyesinden anlaşıldığı kadarıyla gençler, Kazak hayatının bir parçası olan ata binme konusunda bilgisizdir. Nitekim bir önceki sene hayvan saymaya gelen ve Rusça eğitim alan Kazak gençlerden biri doğru binmediği ve düzensiz koşturduğu için bir atın ölümüne neden olur. *Carıkbaev* isimli utanma duygusunu yitiren bir başka genç de *Tobacan*'a, *Kızın güzel mi? Kocaya verdin mi?* diye sorar. Aynı genç *Duysen Sofu*'ya da *Cennetin hangi odasına gireceksin, kaç huri kıızıyla evleneceksin?* şeklinde arsızca sorular sorar. *Serikbay*'ın oğlu *Nurmaş* ise babasını tanımazlıktan gelerek adını sorar. Neden böyle yaptığını soranlara da *kanun öyle* şeklinde cevap verir (Duvlatulı, 2013: 298-299).

Yazar, Rus eğitim sisteminde Rusça okuyan gençlerin tamamının yabancılaştığını düşünmese de yabancılaşanların olduğunu inkâr etmez. Yukarıdaki örneklere göre geleneksel hayatın en temel kıymetlerini öğrenemeyen, terbiye ve utanmadan nasibini almadan yetişen, dine ait değerleri istihza konusu yapan ve kanun öyle diyor diye öz babasını tanımazlıktan gelen gençlerin varlığını ironik bir biçimde okura anlatılır. Buna karşılık Duvlatulı, yabancılaşmanın nesiller arasında ortaya çıkan doğal görüş farklılığından başka bir şey olduğunu kayda geçer.

3. Toplumsal Hayata Yönelik İroni

Toplumsal hayat; hususi bir coğrafyada hususi unsurların tesiriyle insanlar tarafından zaman içerisinde oluşturulur. Toplumsal hayatın unsurları din, ahlak, hukuk, akıl, sanat, ekonomi, dil ve bilimden oluşur (Gökalp, 2019: 190). İnsan, bu beş hayata biçiminin dengeli bir birleşiminden doğan kültür vasıtasıyla toplumsal hayatı özgün bir biçimde inşa eder. Böylelikle millî bir ruh kazanan coğrafya ve hayat kimliğini bulur.

Toplumsal hayatın kimliği, zamanın ihtiyaçlarına bağlı olarak yine aynı dinamikler eliyle sürekli güncellenir. Bu güncellenmenin bir nedenle kesintiye uğraması ya da güncelleme ihtiyacının doğal yollar dışında zorlama bir biçimde olması durumunda ciddi tahribatların oluşması kaçınılmazdır. Duvlatulı'nın hikâyelerinden anlaşıldığı kadarıyla özellikle XIX. yüzyılda Kazak toplumsal hayatının, çağın ihtiyaçlarına cevap verememesi bir sorun başlığıdır. Bunun yanı sıra Rusların zorlama yöntemlerle toplumsal hayatı değiştirme çabaları da yazarın eleştirdiği durumlar arasındadır.

Duvlatulı'nın hikâyelerinde toplumsal hayat özellikle kadın ve sefalet üzerinden irdelenir. Toplumun kadınlara bakışındaki çarpıklık, yazarın diğer eserlerinin de temel problem başlıklarından biridir. Ayrıca hikâyelerde ekonomik koşullar nedeniyle halkın içerisinde olduğu sefalet de eleştiri konusu yapılır. Bütün bu eleştirileri yazar, açıktan ve doğrudan yapmak yerine ironik göndermeler yoluyla dolaylı bir biçimde yapar.

a) Toplumun Kadına Bakışı

Duvlatulı Kazak toplumunun kadına bakışındaki sorunlu alanları çok net olarak kavrar. Bu sorunlu alanları görünür kılmak için de kaleme aldığı her türdeki eserini bir meydan olarak kullanır. Hikâyeleri arasında da bu konuyu az ya da çok işlediği örnekler vardır.

Yazarın kadın meselesini yoğun bir biçimde ele aldığı hikâyesi 1911 yılında *Aykap* dergisinin 12. sayısında *İki Kızın Üzüntüsü* (Eki Kızdın Mumi) başlığı ile yayınlanan eserdir. Eserin tamamı *Nurila* ve *Ulbosın* adlarındaki iki kız kardeşin karşılıklı konuşması üzerine kuruludur. Tiyatro tekniğine de yakın bir tarzda kaleme alınan eser, istemediği biriyle üstelik üçüncü eş olarak evlenmeye mecbur bırakılan bir kızın çare arayışını anlatır.

Hikâyeye göre Kazak toplumunda kadınlar, sevdikleriyle yahut denkleriyle evlendirilmemektedir. Ailelerinin keyfi şekilde parayla alıp sattığı bir eşya muamelesi görmektedirler. Dahası *Ulbosın*'ın ablasında görüldüğu üzere kendi hemcinsleri bile kadınlara gereken kıymeti vermez (Duvlatulı, 2013: 273). *Nurila*'nın tüm Kazak kadınlarının derdiyle dertlenme idealine, bu dertlerden mustarip *Ulbosın*'ın karşı çıkması da yazarın ironik eleştirilerinden biridir (Duvlatulı, 2013: 274).

Kazak kadınının toplum içerisinde düştüğu bu sıkıntılı hâlin temel nedeni yazara göre eğitimsizliktir. Nitekim *Nurila*, diğer Kazak kadınlarının dertlerini kendi derdinden ayıran *Ulbosın*'a, *İşte, senin*

çocukça tavrın. Sen okuyup eğitim almış olsan bu sözü söylemezdin. diye cevap verir. *Ulbosın*'ın bu cevap verdiği karşılık da ironiktir: *Neden, ben okuyup eğitim almadım mı? Okuma yazmayı bilmesem de Ağaşayak Molla'dan üç yıl okudum. Namaz kılmayı da ondan öğrendim ya...* (Duvlatulı, 2013: 274) *Nurila*'nın en büyük yardımcısı kocası *Süleyman*'dır. Buna karşılık o da toplumdan giyimi, düşünceleri nedeniyle tepki görmektedir. *Süleyman Nurila*'nın yeni kitaplar okumasını ve zihninin aydınlanmasını sağlar. Eserin bu durumla ilgili kısmında *Nurila*'nın söyledikleri oldukça ironiktir.

Ben kadınların da erkekler gibi Tanrı'nın eşit yarattığı kullar olduğunu; onların da erkeklerdeki gibi vücudunda çarpan kalbi, gönlünde dilekleri, akan kanı, kıymetli bir ruhu olduğunu anlamaya başladım. (Duvlatulı, 2013: 274)

Bu cümleler kadınların toplum içerisinde erkeklere kıyasla eşit haklara sahip olmaları bir yana insan sayılma noktasında epey sorunlu bir hayat sürdüklerini göstermeye dönük ifadelerdir.

Duvlatulı toplumun kadına nasıl baktığını *Kızıl Düve* hikâyesinde, cesaretini toplayıp *Muhtar Tayminer*'in karşında duran *Şilikbay*'ın karısı *Umsındık*'a *Tayminer*'in söylediği tek cümle ve takındığı tavırla çarpıcı bir biçimde anlatır. *Tayminer* umursamaz ve pervasız bir biçimde, *Senin gibi aptal kadınları çok gördüm, konuşma!* diyerek *Umsındık*'ın şahsında Kazak kadınlarının çoğunu aşağılar (Duvlatulı, 2013: 281).

Kaken Saken hikâyesinde dönemin Kazak aydını profilindeki *Salim Kaşimov*'un evli olduğu hâlde eşraftan Carmuhammet'in kızını ikinci bir eş olarak almak istemesi kadının toplumdaki yerine ilişkin ciddi bir eleştiridir (Duvlatulı, 2013: 283). Kadının toplumdaki karşılığına dair ironik bir eleştiri de *Aferin Bizim Bolşa* hikâyesinin girişinde yer alır. Hikâyeye göre Karamanlı *Koğabay*, Aktaşlı *Yusuf Narımbayoğlu*'ndan dul bir kadını iyi bir at karşılığında almak üzere anlaşır. Yazar, Kazak kadınının iradesini hiçe sayan ve bir hayvanla değerini eşitleyen bu detay üzerinde uzun uzun durmasa da hikâyenin olay örgüsündeki tüm akışa ilk hareketi veren bu olay okurun dikkatine bilhassa sunulur (Duvlatulı, 2013: 300).

Yazarın doğrudan kadın meselesine dair kaleme aldığı ikinci hikâyesi de 1924 yılında *Enbekşi Kazak* gazetesinin 294. sayısında *O Kızın Adını Unuttum* (Sol Kızdın Atın Umıttım) başlığı ile yayınlanır. Gerçek bir olaydan alındığına dair açık detayların bulunduğu hikâyede ironik eleştiri bağlamında değerlendirilebilecek detaylar da vardır. Olaylar yazarın 1921 yılında savcı olarak görev yaptığı Semey'de geçer. Adını özellikle gizlediği ve okuma yazma bilmeyen kadın kahraman *Bekiş*'i sever. Ancak Kazak geleneksel hayatında yaygın olarak görüldüğü şekliyle daha küçük yaşlarda başlık parası karşılığında birisine nişanlanmıştır. Sevmediği biriyle evlenmek istemeyen kadın kahraman okuma yazma bilen *Bekiş*'in yazdığı ve imzaladığı bir dilekçeyle ailesinden şikâyetçi olur. Dilekçede kendisi küçükken aldığı başlık parası nedeniyle sevmediği biriyle evlenmeye mecbur edildiğini söyler. Ancak ailesinin baskısıyla şikâyetinden vazgeçmek zorunda kalır. Dahası kızın okuma yazma bilmediğinden hareketle aile şerefini kurtarmak için kızın adına başvuru yapan kişinin peşine düşülecektir. Bu durum gerçekten ironiktir (Duvlatulı, 2013: 306).

b) Sefalet

Yazarın hikâyeyi kaleme aldığı yıllarda Kazak toplumu eski hayat tarzını kaybetmekle karşı karşıyadır. Halkın sefalete düşmesinin temel nedeni ekonomik hayatın üzerine kurulu olduğu hayvancılık ve göçebe

hayat tarzını kaybediyor olmasıdır. Ayrıca sanayileşen Rusya'nın hem içeride hem dışarıda savaş hâlinde olması da bu sefaletin nedenleri arasında sayılabilir.

Rusların 1891 yılında çıkardıkları bir kanunla bütün Kazak topraklarını Rusya'nın devlet malı hâline getirmeleri sonrasında Kazaklar kendi topraklarında geçici olarak yaşayan misafir bir halka dönüşür ve bir daha daimî mülk sahibi olamazlar. Ruslar, 1901 yılında çıkardıkları kanunlarla da hazine arazisi ilan ettikleri verimli nehir kıyılarında merkezî yerlerde bulunan Kazak topraklarını Rus göçmenlere özel mülk olarak vermeye başlar. Buna karşılık Kazaklara da verimsiz, merkezden uzak topraklar geçici olarak tahsis edilir. Kazak insanı hayvanlarını ve kendisini yeterince besleyemediği gibi her geçen yıl hem ekonomik açıdan hem sağlık bakımından zayıflar. Hastalıklar artar, çocuklar zayıf ya da ölü doğar veya doğumlar tamamen azalır. Yokluk içerisinde kıvranan Kazak halkı yaz sonlarına doğru Rus köylerine birkaç kilo un veya patates için birkaç yıllık ömrünü yok pahasına satar. Yine de aç ve sefil kalmaktan kurtulamaz (Ölçekçi, 2007: 26-29).

Mircakıp Duvlatulı'nın 1915 yılında *Kazak* gazetesinin 118. sayısında yayımlanan Pahalı Tay (Kımbat Tay) isimli hikâyesinde o dönemde yaşanan sefalet ironik biçimde verilir. Yazar, köyünden tanıdığı Makaş'ın ve ailesinin durumunu detayları ile anlatır.

Bu yaşa gelinceye kadar Allah bunu hırslandırsa da ahırında dış karıştırarak ot yok. İki sığırı ters biçimde komşusunun otuna düşerek boynuzlarını kırıp kan kaybederken katıksız çorbaya mahkûm olan karısı ve çocukları evde ağhyorlardı. (Duvlatulı, 2013: 277)

Buna karşılık Makaş'ın *sıska kara bir tay* için pazarlık yaptığı beş altı Rus'tan biri olan *Aleksey*'i ise *yüzünden yağ fıskıran* (Duvlatulı, 2013: 277) ifadeleri ile betimler. Hikâyedeki tayın da böyle bir durumu vardır. Küheylan soyundan ancak bugünün şartlarında sıska bir hayvan olan tay ile Kazak toplumunun mevcut durumu arasında bir ilgi kurulur.

Yazarın sefaleti ironik bir şekilde eleştirdiği diğer eseri de *Kızıl Düve*'dir. Hikâyenin başından sonuna kadar Kazak toplumunun yaşadığı sefalete göndermeler yapılır. Hikâyenin girişinde *Şilikbay* ile karısı *Umsındık* ellerinde kalan tek düveyi kesip kesmeme konusunda tartışır. Karısı inekleri süttten kesildiği ve yiyecek başka bir şeyleri olmadığı için düvenin kesilmesini isterken *Şilikbay* buna yanaşmaz. Bu sırada kapıya gelen *Muhtar* da vergi borçları karşılığında ellerindeki tek düveyi alıp götürür (Duvlatulı, 2013: 279-281). Hikâyelerden anlaşıldığı kadarıyla sefaletin kaynağı sömürü düzeni ve savaş nedeniyle alınan ağır vergilerdir.

Sonuç

Edebi türlerin en yaygın kullanılanlarından biri olan hikâye, sarsıcı olaylara karşı bir tepki olarak ortaya çıkar. Tüm anlatı unsurları sayesinde merkezdeki insanın kendisiyle, diğer insanlarla ya da tabiat koşulları ile ilişkilerini aktaran hikâye türü duyguları, düşünceleri, hayalleri ve deneyimleri gerçeğe en yakın bir tarzda aktarır. Hikâye yazarı içerisinde yaşadığı toplumun değerleri üzerinden anlattığı mevcut durumu, eserinde bütünlüklü bir biçimde okuruna aktarır. Yazar; hikâyesi aracılığıyla topluma karşı kayıtsız kalmayı değil, sorumluluk almayı tercih eder.

Kazak edebiyatında hikâye türü, modern biçimiyle dönemin bir ihtiyacı olarak ortaya çıkar. Ortaya çıkışının gereği olarak yazarı eliyle toplum ve fert hayatının olumlu yanları kadar sorunlu yanlarına da dikkat çeker. Hayatın sıcak gündeminden beslenen hikâye, bilhassa sorunlu yanlara odaklandığında okurunu şuur hâline yükseltebilmek için sarsıcı eleştirilere de aracılık eder. Kazak tarihinin en sıkıntılı

dönemleri arasında sayılabilecek XX. yüzyıl başlarında kaleme alınan eserler, o dönemin sorunlarına ve sebeplerine türün imkânları çerçevesinde değinir.

Kazak edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Mircakıp Duvlatulı'nın şiir yanında kaleme aldığı hikâyelerin de türün genel karakteristiğini yansıttığını söylemek mümkündür. Onun idealist tavrı eserlerinin üslubunda da görülür. Toplumun yaşadığı sorunlu alanları kuru nasihatlerle, sığ tespitlerle görünür kılamayacağını bilen Duvlatulı; çözüm yolunda yapılacak en doğru şeyin sorunlar konusunda bir farkındalık yaratmak olduğuna inanır. Bu nedenle hikâye türünde yoğun olarak yaptığı eleştiriler için ironi sanatını kullanır.

Duvlatulı, ironiyi kullanarak sözünün kuvvetini artırır. Söyledikleri ile olup biten arasındaki fark kadar, şuurlu bir biçimde açıktan söylememeyi tercih ettiklerinin de gündem olduğunu bilir. Yazar hikâyelerinde siyasete, ilme, değerlere ve toplumsal hayata yönelik eleştirilerini ironi tekniği ile okura sarsıcı bir biçimde anlatır. Yönetim zafiyetleri, bürokratik işleyişteki aksamalar, eğitim sorunları, din anlayışı ve din adamı yetiştirme konusundaki hatalar, geleneklerdeki güncelleme problemleri, yabancılaşma temayülü, toplumun kadına bakışındaki çarpıklık ve sefalet hâli onun hikâyelerinde ironik eleştirinin esaslı hedefleri arasındadır.

Kaynakça

- Altay, Y. (2022). Rahimcan Otarbayev'in Baş İsimli Romanında Yabancılaşma. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Arık, F. Ş. (1995). Eski Türk Ceza Hukukuna Dair Notlar I-Suçlar ve Cezalar. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, C. 17, S. 28, s. 1-50.
- Aytaş, G. – vd. (2019). *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*. Ankara: İldem Yayınları.
- Asilbekov, M. H. (2013). "XX. Yüzyılın Başında Kazakistan." *Eski Devirden Günümüze Kazakistan ve Kazaklar*. (Çev. Abdulvahap Kara). s. 362-378. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Bacaklı, Y. (2017). Abay Kunanbayev'in 'Nasihatler' Adlı Eserinde Toplumsal Eleştiri Aracı Olarak İroni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, C. 6, S. 2, s. 1137-1149.
- Bacaklı, Y. (2022). Sultanmahmut Torayğırov'un Şiirleri Üzerine Bir İnceleme. Doktora Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Balci, O. -Osanova, G. (Haz.). (2020). *Mirjaqip Duwlatov'un Türkçe-Rusça Sözlüğü: Türk Dili*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Bennett, A. – Royle, N. (2016). *Şu Edebiyat Denen Şey Okumak, Düşünmek, Yazmak*. (Çev. Mukadder Erkan). İstanbul: Notos Kitap Yayıncılık.
- Bergson, H. (1997), *Gülme*. (Çev.: M. Şekip Tunç). İstanbul: MEB Yayınları.
- Çapraz, H. (2011). "Çarlık Rusyası'nın Türkistan'da Hâkimiyet Kurması". *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 24, s. 51-78.
- Doğan, D. M. (2014). *Doğan Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Yazar yayınları.
- Duvlatulı, M. (2013). *Mircakıp Duvlatulı - Ölender, Roman, Piyesa, Angimeler 1*. (Haz. Gülnar Duvlatova, Sabiyra İymanbaeva). Almatı: Mektep Baspası.
- Eagleton, T. (2017). *Edebiyat Kuramı Giriş*. (Çev. Tuncay Birkan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gökalp, Z. (2019). *Kitaplar 1*. İstanbul: YKY
- İsmailov, C. (2013). *Mircakıp Duvlatulı – Ölender, Roman, Piyesa, Angimeler*. (Haz. Gülnar Duvlatova – Sabira İmanbaeva). C. 1, s. 5-22. Almatı: Mektep Baspası.

- İsmağulov, C. (2013). Mircakıp Duvlatulı – Tüsiniktemeler. (Haz. Gülnar Duvlatova – Sabira İmanbaeva). C. 1, s. 327-364. Almatı: Mektep Baspası.
- İbragim, D. (2007). Âşık Paşa'nın Garib-nâmesi'nden Hareketle Anadolu Türk Kültürü ve Kazak Kültürünün Çocuk Konusunda Karşılaştırılması. Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi. S. 17. s. 145-162.
- İnan, A. (1948). Eski Türklerde ve Folklorlarda Ant. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, C. 6, S. 4, s. 279-290).
- İsmaïlova, Z. - Altay, Y. (2020). Aşım Cakıpbekov'un "Biz Babasız Büyüdük" Hikâyesi ve II. Dünya Savaşı Dönemi Kırgızistan'ında Çocuk Olmak. trk Dergisi, C.1, S.1, s.28-39.
- Kapağan, E. - Bacaklı, Y. (2021). "Geçmişten Bugüne Kazak Edebiyatı" (Ed. Cengiz BUYAR). Kazakistan: Tarih-Toplum-Ekonomi-Siyaset. Bişkek: BYR Publishing House. s. 189-244.
- Kaplankıran, İ. (2017). "Kazakistan Cumhuriyetinde Eğitim Sisteminin Tarihî Seyri ve Günümüzdeki Yapısı." Ana Dili Eğitimi Dergisi, C. 5, S. 1, s. 31-47.
- Kınacı, Cemile (2016) Kazak Edebiyatında İmaj ve Kimlik. Ankara: Bengü Yayınları.
- Klyashtorny, S. G. - Sultanov, T. İ. (2004), Kazakistan Türkün Üç Bin Yılı. (Çev. D. Ahsen Batur). İstanbul: Selenge Yayınları.
- Kundakçı, M. (2019). "İlyas Esenberlin'in Gazap (Göçebeler III) Romanında Sınıf Çatışması". (Ed. Mustafa Yiğitoğlu-Enver Kapağan) 2. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı. (s. 898-909). İstanbul: Kitabî Yayınları.
- Mirzahmetov, M. (2012). Kazaklar Nasıl Ruslaştırılmaya Çalışıldı. (Akt. Z. Bağlan Özer-B. Tümen Somuncuoğlu). Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi ÇAVSAM.
- Nirun, N. (1994). Sistematik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür. Ankara: AKM Yayınları.
- Ölçekçi, H. (2007). Kazakistan'da Sovyet İnsanı Oluşturma Süreci. Ankara: Birlik Yayıncılık.
- Özdemir, A. (2014). Kazak Edebiyatında Hikâye. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özdemir, A. – Kerimbekova, B. (2019). Metinlerle Yeni Kazak Edebiyatı. İstanbul: Ferfir Yayıncılık.
- Özdenören, R. (2017). Edebiyat ve Hayat. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Özdenören, R. (2018). Yazı, İmge ve Gerçeklik. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Shadkam, Z. (2021). Sosyal Antropoloji Yaklaşımlarına Göre Kazaklarda Akrabalık Kavramı. Milli Folklor, C. 17, S. 131, s. 113-22.
- Sashka, Z. (2015). XIX. Yüzyılda Kazak Aydınların Din ve Eğitim Görüşleri ve Faaliyetleri. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Somuncuoğlu, B. T. (2006). Türkistan'da eğitim (1865-1917) ve Çarlık Rusya'sının Sosyo-Politik Açından Eğitime Yaklaşımı. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topaloğlu, A. (2014). Türkçe Sözlük – Güzel Türkçenin Sözlüğü. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Usta, Ç. (2009). Mizah Dilinin Gizemi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Wellek, R. – Warren, Austin (2019). Edebiyat Teorisi. (Çev. Ö. Faruk Huyugüzel). İstanbul: Dergâh.

30. *Tehlikeli Oyunlar*'da Oyun Kavramının Psikanalitik Yaklaşımla İncelenmesi¹

Fatma SERBES²

Didem ARDALI BÜYÜKARMAN³

APA: Serbes, F. & Ardalı Büyükarmın, D. (2024). *Tehlikeli Oyunlar*'da Oyun Kavramının Psikanalitik Yaklaşımla İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 522-534. DOI: 10.29000/rumelide.1439679.

Öz

Bu makalede Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* (1973) anlatısında oyun kavramı psikanalitik bakış açısıyla incelenmiştir. Anlatının ana karakteri Hikmet Benol ve Hikmet'in psikolojik oyunları, oyun, oyun kurma/yazma ediminin incelenmesinde Eric Berne'in 1960'larda ortaya koyduğu Transaksiyonel Analiz kuramı ve Stephan Karpman'ın Drama Üçgeni kuramından yararlanılmıştır. Hikmet karakterinin kişiler arası ilişkilerinde ve metnin kurgusunda oyunun işlevi açıklanmıştır. İnsan psikolojisini bireyin sosyal ilişkileri ve kişiler arası etkileşimiyle açıklayan Transaksiyonel Analiz kuramının ego durumları, temas iletisi, psikolojik oyun kavramları ve Stephan Karpman'ın Transaksiyonel Analiz'de ortaya koyduğu drama üçgeni teorisi bağlamında Hikmet Benol'un sosyal ilişkileri incelenmiştir. *Tehlikeli Oyunlar*; küçük burjuva hayatından bir gecekonduya/üç katlı ahşap bir eve yerleşen Hikmet Benol'un kendi iç dünyasına çekilip gerçek kendiliğini arayış ve hesaplaşma sürecinin hikâyesidir. Metinde süregelen bir neyin gerçek neyin düş olduğunu belirmezliğiyle birlikte Hikmet'in kurduğu oyunlarla bir hesaplaşma-yaratma ediminin eş zamanlı işlendiği bir anlatım vardır. Hikmet dış dünyada kendisine dayatılan oyunlarda başarısız olmuş ve kendi dünyasında kendi oyununu kurmaya yönelmiştir. Oyun, hem bir yazma/yaratma edimi olarak narsist bir yatırım nesnesi hem de kurmacanın inşa edildiği yapı olarak yer alır. Oyun ve yazma edimi metinde farklı temsiller gösterir. Hikmet'in varoluş mücadelesinin, kurban rolünü sürdürüşüne rağmen dirimselliğinin, kendisiyle hesaplaşmasının, hayatı savunma biçiminin, narsist yatırımının temsili olarak yer alır.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Didem Ardalı Büyükarmın danışmanlığında Adalet Ağaoğlu ve Oğuz Atay'ın romanlarında kendilik kurgusunu inceleyen doktora çalışması kapsamında üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439679

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlme

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı / PhD, Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), fatmaserbess@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9358-580X, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossref Funder ID:** 501100006560

³ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı / Assoc. Prof., Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), dbuyuk@yildiz.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4440-2012, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossref Funder ID:** 501100006560

Anahtar kelimeler: oyun, transaksyonel analiz, ego durumu, psikolojik oyun, drama üçgeni.

Analyzing the Concept of Game in Tehlikeli Oyunlar with a Psychoanalytic Approach⁴

Abstract

This article examines the concept of the game in Oğuz Atay's narrative "Tehlikeli Oyunlar" (1973) from psychoanalytic perspective. The main character of the narrative, Hikmet Benol, and Hikmet's psychological games are analyzed in the exploration of the concept of the game, the act of playing, an writing games, utilizing Eric Berne's Transactional Analysis theory established in the 1960s and Stephan Karpman's Drama Triangle. The function of the game in the text's structure is explained in Hikmet's interpersonal relationship. The social interactions of Hikmet Benol are examined within the context of Transactional Analysis theory, which explains human psychology through individuals' social relationships and interpersonal communication, including ego state, transactional messages, concepts of psychological games and Stephan's Drama Triangle theory. "Tehlikeli Oyunlar" narrates the story of Hikmet Benol, who moves from a petit bourgeois life to a cottage/three-story wooden house, withdrawing into his inner world in the quest of his true self and a process of confrontation. In the text, there is a narration o which the act of reckoning-creating is simultaneously handled with the games set up by Hikmet, with the dreams uncertain wheter a chronic situation is real or not. Despite Hikmet's failure in externally imposed games, he turns towards creating his own game in his own World. The game serves as both a narcissistic invensment object and a structure in which fiction is constructed as a writing/creative act. Different representations on the game and the act of writing are evident in the text. Hikmet's existential struggle, maintaining the victim role, is represented as a confrontation with himself, a defense mechanism for life, and a manifestation of narcissistic investment.

Keywords: game, transactional analysis, ego state, psychological game, drama triangle.

Giriş

Transaksyonel Analiz (TA), 1960'larda psikiyatrist Eric Berne tarafından ortaya konulan, kişiliğin yapısını ve işlevini, davranışları, kişiler arası etkileşimi açıklayan bir psikoterapi ve iletişim kuramıdır. Transaksiyon, kişiler arasında uyaran ve tepkiden oluşan bir tür iletişim şeklidir; TA da kişiler arası transaksyonları, ego durumlarını, transaksyonlarla kurulan psikolojik oyunları inceler. Kişiliği ve kişiler arası ilişkiyi "ego durumları" olarak tanımladığı yapıyla açıklar; psikolojik oyunlar, yaşam pozisyonları, temas iletileri, zamanı yapılandırma kavramlarıyla teorik çerçevesini oluşturur. Bu

⁴ **Statement (Thesis/Paper):** This article is derived from a PhD research conducted at Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, under the supervision of Assoc. Prof. Didem Ardalı Büyükarman, on the fiction of the self in the novels of Adalet Ağaoğlu and Oğuz Atay.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 13.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439679

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

makalede Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* metninin temel yapı taşı olan oyun kavramı; TA'nın temas iletileri, ego durumları, psikolojik oyun kavramı, Karpman'ın TA bağlamında ortaya koyduğu drama üçgeni kavramıyla incelenmeye çalışılacak.

Ayrıca makalenin Sosyal İlişkiler ve Temas İletisi bölümünde bireyin yaşam boyu varoluşsal bir ihtiyacı olarak karşılanmayı bekleyen ve kişinin varlığını onayan çeşitli mesajlar olarak tanımlanan temas iletilerinin Hikmet'in sosyal ilişkilerindeki (Sevgi ve Bilge ile olan ilişkisi) önemi ve sosyal geri çekilme mekânı olarak seçtiği gecekonduda Albay Hüsamettin Tambay ve Nurhayat Hanım'la olan ilişkisindeki yeri üzerinde durulacak. Ego Durumları ise TA'nın ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumu, çocuk ego durumu bağlamında Hikmet'in kişiler arası iletişimde kullandığı ego durumları açısından bakılarak çocuk ego durumunun baskın olarak kullanıldığı gösterilmeye çalışılacak. Psikolojik Oyunlar ve Drama Üçgeni bölümünde Eric Berne'in psikolojik oyunlar kavramı, Karpman'ın psikolojik oyunlarla birlikte açıkladığı drama üçgeni kavramı çerçevesinde Hikmet'in kullandığı psikolojik oyunlar ve Hikmet'in metin boyunca yerini koruduğu "kurban rolü" incelenecektir. Son olarak makalenin Oyun Kavramının Temsili bölümünde anlatıda Hikmet için oyun ve yazma ediminin neyi temsil ettiği ve işlevi belirtilecek.

İlk baskısı 1973'te çıkan *Tehlikeli Oyunlar* romanı; *Gecekondu*, *Dul Kadın*, *Albay Hüsamettin Bey*, *Ülkemiz*, *Meyhane*, *Bilge*, *Sevgi Vesaire*, *Selim Bey*, *Mum Işığı*, *Mücevherler*, *Yalnızlığın Oyuncakları*, *Şimdi Seni Yakaladım*, *Korku*, *Büyük Oyun*, *En Büyük Hazinesimiz Aklımızdır*, *Son Yemek*, *Düşüş*, *Albay Girer* adlı on sekiz bölümden oluşur. Anlatı, katmanlı bir yapıya sahiptir; gerçeklik düzleminde anlatılan Hikmet Benol'un hayatı, kurmaca düzleminde verilen Hikmet ve özellikle Albay Hüsamettin Tambay'ın birlikte yazdıkları oyunlar, Hikmet'in benlik ve kimlik hesaplaşması sürecinin anlatımı olmak üzere üç ayrı anlatı katmanı vardır. Hikmet, ani bir kararla evlendiği Sevgi ile yabancı olduğu burjuva hayatının evlilik oyununda varlık göstermeye çalışırken aidiyet hissedemediği bu sahte yaşamdan ve Sevgi'den ayrılarak gecekondu olarak tanımladığı ama aslında gecekondu muhitine yakın, iki katlı mı üç katlı mı olduğu belirsiz ahşap bir eve taşınır. Komşuları Nurhayat Hanım ve oğlu, Albay Hüsamettin Tambay ile gerçekte oldukça az diyalogların, Hikmet'in zihninde ise diyalogun, birlikte yazılan oyunların bol olduğu iç içe geçmiş, parçalı, başı ve sonu muğlak, bütünlüğü olmayan tarihsel, biyografik, otobiyografik hikâyeler yer alır. Hikmet'in eşi Sevgi ile olan ilişkisi, Sevgi'nin biyografisi, Sevgi'nin arkadaşı olan Bilge ve Hikmet'in Bilge ile olan ilişkisi, iktidar/otorite figürü olarak yer alan Albay ile kurduğu oyunlar, neyin nasıl olması ve yaşanması gerektiği ve toplumsal rollere ilişkin kalıp yargılar üzerinden biçimlenen sahte yaşamın içinde Hikmet'in yabancılaşmasının temelleri anlatılır. Üstkurmacanın kullanıldığı metin, okurun dikkatini yaşamın kendisinin bir kurmaca ve oyun olduğu tezine çeker. Hikmet dış dünyada kendisine dayatılan oyunlarda başarısız olmuş ve kendi dünyasında kendi oyununu kurmaya yönelmiştir. Oyun kurgusu aracılığıyla hem Hikmet Benol'un kendiliğini, kimliklerini tanırız hem de içine sıkıştığı karamsar, hayal kırıklığına uğramış, duyarlılığı yüksek kırılğan Hikmetlere tanıklık ederiz. Metnin sonunda, metin boyunca anlaşılma arzusu duyan Hikmet'in tam da anlaşılma ve değerinin bilineceği, hakkının teslim edileceği arzusuyla girişimde bulunduğu ama gerçekliği belirsiz bir intihar eylemi yer alır. Hikmet'in ölümünün yarattığı etki ise filmde çıkan bir genç kız ve delikanlının filmi biraz karışık, anlaşılmaz bulması üzerinden; "Canım", dedi kız, "Sonunda çocuk ölüyor işte." "Aptal," dedi delikanlı, "O kadarını biz de anladık." ifadeleriyle verilir (Atay, 2016: 475). Metnin bu son diyalogu; Hikmet'in ölüm sonrası da peşini bırakmayacak olan anlaşılmama endişesinin haklılığı ve anlaşılmayacağının ispatı gibidir.

Türk Edebiyatı'nda oyun-anlatı ilişkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Örneğin Seval Şahin (2013); oyun-kültür, oyun-bellek, oyun-zaman, oyun-gerçeklik, oyun-mizah bağlamında ve bireyin modern hayattaki parçalanmışlığı ve bunu bir yazarın (Ahmet Hamdi Tanpınar) temel mesele olarak

nasıl sorunsallaştırdığını inceler. Literatürde *Tehlikeli Oyunlar* romanının yabancılaşma, kimlik parçalanması, ironik dil, üstkurmaca, postmodernizm açısından incelendiği tez ve makale çalışmaları vardır fakat modern psikanalitik kuramların, Transaksiyonel Analiz kuramının kullanıldığı bir çalışma yoktur. Örneğin özellikle oyun kavramının incelendiği Mesude Gülnar'ın (2020) çalışmasında oyun kavramı; gerçeklik, üstkurmaca, iyi oyunlar ve kötü oyunlar, dil ve üslup oyunları, psikoloji, felsefe bağlamında incelenmiş, Berne'in kitabından iyi oyunlar-kötü oyunlar açısından bahsedilmiş fakat Transaksiyonel Analiz kuramı metnin incelenmesinde kullanılmamıştır. Oğuz Atay'ın metinleri üzerinde yapılan çalışmalarda daha çok klasik psikanaliz kullanılmıştır (Yavaş, 2018). Bu makale; oyun kavramı ve karakter kurgusunu, modern psikanalitik kuramların bakış açısıyla (Transaksiyonel Analiz, Drama Üçgeni kuramı) inceleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlayacaktır.

Sosyal ilişkiler ve Temas İletisi

TA'ya göre insan davranışının temelinde temas kurma ihtiyacı vardır ve kişinin varlığını onayan fizyolojik temas, sözlü, yazılı, jest, mimik, davranışsal her mesaj bir temas iletisidir. Bireyin fizyolojik ve psikolojik sağlığının korunmasında temas iletisi ihtiyacının (varlığın onanması ihtiyacının) karşılanması oldukça önemlidir (Akkoyun, 2011:7). TA açısından sağlıklı bir birey; temas iletisi ihtiyacı karşılanan, içinde bulunduğu koşullara uygun olarak ego durumunu kullanabilen, ego durumunu değiştirebilen, gerçekçi, sağduyulu, eylemlerinin sorumluluğunu başkasına yüklemeyip üstlenen, olgulara gerçekçi ve tarafsız, yüksüz yaklaşarak değerlendirebilen, doğal, kendisine ve dış dünyaya ilişkin farkındalık düzeyi yeterli, bağımsız olabilen kişi olarak tanımlanabilir. TA'nın temas iletisi açısından bakıldığında Hikmet Benol sosyal ilişkilerinde temas iletisi ihtiyacını karşılayamamıştır. Sevgi ile evliliğinde yakınlık ve ilişki kuramamış, evlilik hayatında doyumunu yok denecek kadar azdır, eşiyile olan ilişkilerine iletişimsizlik ve sessizlik hakimdir. Yalnız dinlenirler, bitkin görünürler, geçmişlerini birbirlerine anlatmazlar, konuşmazlar ve Hikmet eve girdiğinde onu karşılayan sessizlik olur.

Karı koca olarak Hikmet, Sevgi'yle olan ilişkisinde anlaşılmaktan uzaktır. Diğer taraftan bu durumun oluşmasında kendi payının farkındadır fakat göstermediği o çabayı gösterse de Sevgi tarafından anlaşılacağı yargısında ısrarcıdır: "İkimiz de bu dünyanın insanı değildik. İyi kötü bir şeyler yapmağa çalıştık. Ben suçluyum: Sevgi'den farklı olduğumu gizledim. Gene de bizi yargılayanlara karşıyım. Ne yazık, sonunda haklı çıktılar. Onlara göstermeliydim. Fakat anlatması çok zor: Benim becerebileceğim bir iş değil." (Atay, 2016:252).

Hikmet Sevgi ile evliyken Bilge'yi sevmektedir fakat kurmak istediği teması Bilge ile de kuramaz. Hikmet'e göre Bilge de Sevgi de aptaldır, onlarla ilişki kurabilmek için kendini küçültmesi (Sevgi'nin akrabalarıyla ilişkisinde damat rolünü oynaması, Bilge'yi etkilemeye çalışması) işe yaramamıştır ve üçünün arasında ezilip kalmıştır. Sevgi ve Bilge kendilerini yaşıyorlardır ama Hikmet bunu neden kendisinin de yaşamadığını sorgulamakta, sorguyu bir kimlik soruşturmasına dönüştürmektedir: "Ben kimdim ya da kimi canlandırıyorlardım? İşte o zaman öfkelenmiş albayım, garsonla kavgaya çıktım. Adam olsaydın, bu işi yapmazdın, dedim. Söylemek istemediğim daha birçok söz ettim. Masaya yumruğumu vurmam istiyordum; nedense vurmam." (Atay, 2016:107).

Hikmet'in bu varoluşsal kendilik sorgulaması sosyal geri çekilmeyle kendisinin gecekonduda dediği ama iki katlı mı üç katlı mı olduğu belirsiz bir ahşap eve yerleşmesine neden olur. Ailesiyle ve daha sonra Sevgi ve Bilge ile arzuladığı sosyal bağları, ilişkiyi kuramayan Hikmet Benol; sorunları karşısında pasif agresif bir tavırla kaçtığı gecekonduda Albay Hüsamet'in Tambay ile kurguladığı oyunlarda kurmayı deneyecektir. Hikmet; sosyal ve romantik ilişkilerinde Berne'in "bad games" dediği pasif tavrılı, sorun

çözmeyen yaklaşımla, davranışlarıyla karşısındaki bireylere kötü oyunlar oynar ki Oğuz Atay, daha sonra kaleme aldığı ve ilk baskısı 1987’de yayımlanan *Günlük’te* özellikle metinde böyle kurguladığını belirtir. *Günlük’te* Sevgi ve Hikmet ilişkisinde başından beri Hikmet’in kötülüklerin farkında olduğunu ama Hikmet’in ve diğer karakterlerin buna engel olamadıklarını not alır: “Son okuduğum “Games People Play’in deyimiyile bad games oynuyorlar birbirlerine.” (Atay, 2019:14). Hikmet’in Albay’a Sevgi ile olan ilişkisini anlattığı satırlarda Hikmet’in Sevgi’ye, evliliğe, sosyal rollere ilişkin algısı ve yabancılaşması görülür: “Karım güzel değildi albayım. Ben de değildim. Fakat, nasıl anlatsam, ‘benim’ karımdı; canlı bir varlıktı. İnsan, evine bir biblo alınca bile kendisini bir başka hisseder değil mi? Üstelik bu yumuşak biblo, konuşuyor: ‘kocacığım’ diye çevremde dönüp duruyordu.” (Atay, 2016:30). Yeni akrabalar edinmiştir, bazı kızlar kendisine enişte der, anlamadığı şakalar yapar, kendisiyle alay edildiğini varsayar ve tüm bunlar karşısında Hikmet, boşluğa düşer ve olup bitenleri anlamakta güçlük yaşar.

İçinde bulunduğu yabancılaşma kendisini duygusal bir boşluğa itecektir. Hikmet’in Bilge ile olan ilişkisi de Sevgi ile olan ilişkisinden farklıdır. Bilge Hikmet’in anlatısına dahil olur, bilge sesi duyulur. Hikmet’in, kendisine acındığı için ortadan kaybolduğunu, kendisini kötü hissedince yok olduğunu, evlenmeden önce de bu yüzden ortadan kaybolduğunu Bilge’ye anlattığı satırlarda Bilge sorgulayıcı tavrını sürdürür: “Evlendikten sonra gene ortaya çıktım. Gururluydum. Bilge güldü: “Ayrıldıktan sonra da bunun için mi ortadan kayboldun?” (Atay, 2016:142).

Bilge; baş etmek yerine sürekli kaçma eğiliminde olan Hikmet’in karşısında sorgulayan, Hikmet’i yargılarında gerçeklik ve mantık düzlemine çekmeye çalışan, Hikmet’i anlamaya çalışan bir “yetişkin” rolündedir. Hikmet’in bir hastanede muayene sahnesini yazdığı metinde Bilge ve Sevgi ile olan ilişkisini anlatırken satırlara Bilge de dahil olur, bana anlatabilirdin diyerek destek olmaya çalışır fakat Hikmet bu desteği kabul etmez: “Kimseye inanmıyordum. Bütün hayatımca nefret ettiğimi düşündüğüm bir düzeni, artık bütün hayatımca yaşamak istediğimi sanıyordum. Acınacak bir tarafım da kalmamıştı. Zaten yoktu: Sevgi öyle söylüyordu.” (Atay, 2016:142).

Bilge, Hikmet ile olan diyaloglarında onu sürekli gerçekçi bakış açısıyla değerlendirme yapmaya yönlendirir. Hikmet’e yardım etmeyi dener ama Hikmet, arzuladığı temastan kaçınmayı yeğler. Hikmet’in sevgiye ihtiyacı vardır ama Sevgi ile paylaşmamıştır, bununla ilgili Bilge “Neden Sevgi’ye söylemedin bütün bunları?” diyerek sorgular fakat Hikmet’in durumun düzeleceğine dair bir umudu yoktur: “Söyleseydim başka türlü mü olurdu sonumuz, diyorsun?” Saçmalama Hikmet. Ne bileyim, konuşsaydın, anlatsaydın.” (Atay, 2016:143).

Bilge Hikmet’le olan ilişkisinde, makalenin 2. bölümünde detaylandırılacak olan yetişkin ego rolündedir: Bireyin mantıklı, akılcı, gerçekleri olduğu gibi değerlendiren, sorun çözen, muhakeme yapabilen yönünü temsil eden yetişkin ego durumuyla Bilge’nin; Hikmet ile olan diyaloglarında Hikmet’i sağlıklı bir kişiler arası ilişki zemine çekmeyi denediği açıkça görülür.

Hikmet kimsenin kendisini (anlatmadığı sorunlarını, ihtiyaçlarını) anlamadığını düşünür ve çevresindekilere daha da kötü davranmaya başlar. Kendisiyle alay ederler, onu küçümserler korkusuyla evlenirken, eve (gecekonduya) gelirken kimseye söylememiştir.

Gecekonduya kurmadığı sosyal ilişkileri kurmak, temas iletisi ihtiyacını karşılamak için gelmiştir. Acemi işi oyunlarını geride bırakıp hayatının büyük oyununu kurduğu bu alternatif ilişkilerde yazmak ve oynamak ister: “Bütün hayatımı, en ince ayrıntılarına kadar düşünerek hesapladığım iyiliklerin

hayaliyle geçirdim albayım. Artık ne olacaksa olsun istiyorum.” (Atay, 2016:23). Gecekonduca Nurhayat Hanım ve Albay ile kurduğu oyunlarla temas sosyal bağ kurmaya, temas iletisi ihtiyacını karşılamaya çalışır: “Bazen, Nurhayat Hanım’a gidiyorum, hiç söze karışmaz; aman işte biri konuşmağa başladı varlığını ortaya koydu, dur ben de bir şeyler söyleyeyim, kişiliğimi göstereyim gibi küçük çabalamalar içinde değildir dul kadın. Onunla oyunlar dinliyoruz radyodan.” (Atay, 2016:387). Hikmet, Nurhayat Hanım’ın hoşgörüsüne inanır, onunla vakit geçirmek ister. Kaçtığı kötü oyunlarla dolu sosyal ilişkilerine alternatif bir sosyal ilişki kurar Nurhayat Hanım’la. Bilge’nin ve Sevgi’nin kendisi olmasına izin vermediğinin altını çizer ve onları suçlar. Albay, Hikmet için hem gerçekliğe çeken hem de ihtiyaç duyduğu temas iletisini sağlayan kişi konumundadır. Hikmet, Albay tarafından anlaşılmakta ve onaylanmaktadır; Hikmet, Albay’ın yanında “mış gibi” yapmamaktadır, Hikmet’e göre hayata dayanamayan insan “mış gibi” yapar. Albay’a kendisini anlayıp anlamadığını sorar. Albay da “Vazifemiz anlamak”, “bu görevde bulunduruluyoruz burada” diyerek Hikmet’i onaylar, anlaşılma ihtiyacını karşılar. (Atay, 2016:263). Hikmet’in Albay ile oynadığı oyunlarda Albay’ı destekleyici, koruyucu ve pasif rolde bırakması; aslında kurduğu ilişkilerde iki yetişkin ego durumundan bir iletişimi yeğlemediğinin, albayı bir nevi bakım veren ebeveyn rolünde tuttuğunun ve kendisinin de oyun kurucu olarak psikolojik oyunlarla oyunu yönettiğinin göstergesidir. Hikmet, Albay ile oynadığı oyunlarda Albay’ın “gerçek adına itiraz etmesinden” çekinir, buna karşılık Albay’ın tepkisi “ipin ucunu kaçırdık bir kere diye homurdanmakla” kalır. (Atay, 2016:264).

Hikmet’in kişiler arası ilişkilerindeki bu kötü deneyimler, kötü oyunlar; kendisinin pasif ve kırılabilir yaklaşımıyla birleşince mücadele etmek yerine hayatında sosyal geri çekilmeye, içsel hesaplaşmaya, büyük bir oyun oynamaya sebep olmuş ve sonu da çözümsüzlükle sonuçlanmıştır. Anlatının seyri de buna paralel işlemektedir. Kırılabilir narsist kimlik özelliği sebebiyle, ölümüyle ibretlik bir durum yaratmak isteyen, ölümüne verilecek tepkileri seyretmek ve anlaşıldığını, kaymetinin bilindiğini görmek isteyen, ölümüyle kırgın olduklarını cezalandırmak isteyen Hikmet; bu büyük oyunun sonunu muğlak bir “intihar/ölüm” olgusuyla bitirir.

Ego Durumları

TA’da ego durumları yapısal analiz ve fonksiyonel analiz üzere iki ayrı model üzerinden tanımlanır. Yapısal analizde kişinin sosyal ilişkilerinde ses, duruş, fiziksel özellikler, yüz ifadesi, durumlar karşısında takınılan tavra göre farklılaşan ebeveyn, yetişkin, çocuk olmak üzere üç farklı ego durumu vardır. Ebeveyn ego durumu; bakım veren (çoğunlukla ebeveyn) kişidir ve otoriteyi temsil eder. Bireyin yaşamında karşılaştığı otorite figürlerinin/otorite konumundaki kişilerin duygu, düşünce ve davranış örüntülerini kapsar. Çocuk ego durumu; çocukluğundan izler taşıyan duygu, düşünce, davranış örüntülerini içerir, kişinin varlığını korumaya yönelik olan yaşantılarıdır, kişiliğin özgün kısmını oluşturur. Yetişkin ego durumu; mevcut andaki gerçeğe uygun, nesnel verileri işleyerek problem çözmeye yarayan duygu, düşünce, davranış örüntülerini kapsar. Ego durumları, içsel ve dışsal uyarıcıları düzenlemeye yarayan, aklın farklı durumları ve bunlara ilişkin duygu, düşünce ve davranışlardır. Kişiler arası ilişkilerde ortaya çıkan kişisel yaşantılardan oluşur (Akkoyun, 2011:16-17). Fonksiyonel analizde gözlemlenen davranışlar ve sürece ilişkin analizler üzerinden koruyucu/destekleyici ebeveyn, eleştirel/kontrol edici ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumu, uygun çocuk, doğal çocuk ego durumu olarak sınıflandırılır. Eleştirel/kontrol edici ebeveyn ego durumunda cezalandırma amacı vardır, kuralcı ve yargılayıcıdır. Koruyucu/destekleyici ebeveyn ego durumunda güven veren, yardımcı tavır görülür. Yetişkin ego durumunda ise gerçeklikle uyumlu, ihtimalleri görüp değerlendirebilme, sağduyulu, mantıklı bir tavır hakimdir. Doğal çocuk ego durumunda varlığın korunması, kişinin kendi duygu, düşüncelerini ortaya koyabilmesi, yaratıcılık, merak, öğrenme, keşfetme öp plandadır, doğaldır,

samimidir, duygu ve sezgi önemlidir. Uygulu çocuk ego durumunda sorgulamadan kabul etme, muhakeme yapmadan ebeveyn ego durumuna itaat görülür. İsyankâr çocuk ego durumunda saldırgan davranışlar, otorite karşısında itiraz, dikkate almama, çatışma eğilimi görülebilir bunlar “doğal çocuk” ego durumu tepkisi olarak değerlendirilir. (Akkoyun, 2011:20-25). “Kişiliğin en önemli ego durumu; yaratıcılık, sezgisellik, doğallık özellikleriyle çocuk ego durumudur.” (Berne, 1976:19).

Temas iletileri bölümünde detaylı verilen Hikmet’in Sevgi, Bilge, Nurhayat Hanım ve Albay Hüsamettin Tambay ile olan ilişkilerinde genel olarak karşılıklı olarak yetişkin ego durumları arasında kurulan ilişki görülmez. Hikmet genelde isyankâr tavırları da içeren çocuk ego durumundadır. Hikmet-Albay ilişkisine baktığımızda Hikmet, oyunbozan, oyun kuran doğal çocuk ego durumunda, Albay ise bazen eleştirel bazen koruyucu ebeveyn ego durumundadır: Hikmet’in “mış gibi” yapmak zorunda kaldığını anlattığı hayatı için Albay, “Bu senin hayatındı oğlum Hikmet. Böyle bir oyun üzmedi mi seni?” (Atay, 2016:31) diye onu anlamaya çalışır ve diyaloglarda Hikmet’e onu koruyan, destekleyen ebeveyn ego durumundan “oğlum” diye hitap eder. “Ne var Hikmet, oğlum?”, “Biriyle kavga mı ediyorsun?” sorusuna “Beni yalnız bıraktılar albayım,” cevabı karşısında Albay, Hikmet’in başını okşar: “Üzülme oğlum, ben varım. Bu yetmez mi sana?” diye karşılık verir (Atay, 2016:447). Hikmet’in Sevgi ve Bilge ile ilişkisine dair anlattığı/kurduğu durumlar için sık sık “Saçmalama Hikmet”, “Soytarılık etme Hikmet”, tepkileriyle; Albay ile birlikte yazdıkları muharebe piyesindeki muharebe usullerine aykırı oyunu için “Nerede kaldı senin gerçekçiliğin?” itirazlarıyla, Hikmet’in söylemlerini düzeltmesiyle Albay eleştirel ebeveyn ego durumuyla etkileşime geçer ve Hikmet’i gerçeklik zeminine çekmeye çalışır: “Buraya gecekonda deyip durma. Gecekonda muhitine yakın, iki katlı ahşap bir evde oturuyoruz. Elektrikimiz, suyumuz da var.” (Atay, 2016:287-279). Hikmet’in Sevgi ile ilişkisinin bozulmasını, bitmesini Sevgi’nin ev işlerini görmemesine bağlaması gibi gerçekçi, mantıklı olmayan söylemleri karşısında da “Saçmalama Hikmet” diye karşılık verir.

Berne; ego durumunu “olgusal olarak tutarlı bir algılama sistemi ve eylemsel olarak da tutarlı bir davranış kalıpları dizisi”, “bir dizi davranış kalıplarının eşlik ettiği bir algılama sistemi” olarak tanımlar (Berne, 2023: 39). Fakat Hikmet, kurduğu ya da kuramadığı ilişkilerinde tutarlı ve gerçekçi bir algıya ve davranış kalıplarına sahip değildir. Duygu, düşünce ve davranışlarının sorumluluğunu almaktan uzak durur ve kaçınan konumunda kalarak şikâyet eder. Berne’in bahsettiği üç kişiliğin (ego durumunun) bireyin yaşamını sürdürebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. “İçlerinden biri, çözümlenmenin ve yeniden düzenlemenin ortaya koyduğu sağlıklı dengeyi bozduğunda, bu önem ve değer kendini belli eder. Bunun dışında, ana baba, yetişkin, çocuk, sağlıklı ve verimli bir yaşam içinde eşit yerlerini korurlar.” (Berne, 1976:31) Fakat Hikmet’in ilişkilerindeki ego durumları incelendiğinde ego durumları arasındaki dengenin bozulduğu, çocuk ego durumunun diğer ego durumlarını çoğunlukla dışladığı, kişiliğinde olması gereken sağlıklı dengeyi bozduğu görülür. Her ego durumu kişi için kendine özgü bir hayati değer taşır. Yetişkin ego durumu bireyin varlığını sürdürebilmesi için önemlidir, dış dünya ile etkili bir şekilde baş edebilme olasılıklarını hesaplar. Çocuk ego durumunun yerleşik özellikleri arasında önsezi, yaratıcılık, spontane dürtüler ve zevk almak yer alır. (Berne, 2023:44) Samimi bir ilişki kurulabilmesi için bireyin yaşamında doğal çocuk ego durumuyla bağlantı kurabilmesi, gerektiğinde çocuk ego durumundan hareket edebilmesi oldukça önemlidir. Hikmet de doğal çocuk ego durumundadır, özellikle Albay ile samimi bir ilişki kurma amacı vardır ama dış dünya ilişkilerinde pasiftir; yaratıcılığı ve isyankârlığı iç dünyasında kurduğu kurmaca düzlemde yazıyla/oyunla kendini sahnede gösterir.

Atay, *Günlük*’ünde (2019) Hikmet karakterini kurgularken özellikle toplumumuzun yetişkin ego durumundan uzak, olaylara gerçekçi ve mantıklı olmayan bir bakış açısıyla yaklaşmasına, olayları

mucizeler, mitler açısından değerlendirip yorumlamasının yanlışlığına dikkat çeker: “Bana öyle geliyor ki biz çocuk kalmış bir milletiz ve daha olayları ve dünyayı, mucizelere bağlı, ‘myth’lere [mit] bağlı bir şekilde yorumluyoruz en ciddi bir biçimde.” (Atay, 2029: 24). Toplumumuzun yarım yamalaklığı, dramı, trajedisi kontrol edilemez bir biçimde gelişir ve ne yazık ki toplumumuz bu trajedinin farkında bile değildir. Hikmet de toplumda bir birey olarak sorumluluk alıp sorgulamak, araştırmak, gerçekçi değerlendirmeler yapmak yerine çözümü gerçek dışı inançlarda, eylemlerde aramaktadır. Gerçekle gerçek dışı olanın ayırđına varamaz, birbirine karıştırır. Eleştirel bakabilen, gerçekçi değerlendirebilen yetişkin ego durumu yerine suçu ve çözümü dış koşullara yükleyerek kendi sorumluluğundan kaçır, kurban gibi davranır ve çocuk ego durumunda kalır. Hikmet için çocuk ego durumundan çıkmak, sorumluluk almak, eyleme geçmek demektir ki bu bir yandan da kaçındığı bir durumdur. Böylece Atay, Hikmet karakterini bu şekilde kurgulayarak topluma yönelik eleştirisini de tartışmaya açır, toplumsal bir meseleye dikkat çeker.

Psikolojik Oyunlar ve Drama Üçgeni

“Psikolojik oyunlar, gizil bir mesajla başlatılarak sürdürülen ve farkında olunmayan kişisel bir programlanmaya dayalı olan bir zamanı yapılandırma şeklidir. Karmaşık bir yapıya sahip olan bir psikolojik oyunun sonunda, taraflardan en az birisi kendisine tanıdık gelen olumsuz bir duyguyu yaşamaktadır.” (Akkoyun, 2011: 12). Kişiler arası ilişkilerde oynanan bu psikolojik oyunlar olumsuz olmalarına rağmen kişiye yoğun temas iletileri sağlamaktadır. Hikmet için bu olumsuz duygu; kendini başarısız, beceriksiz, suçlu, kötü hissetmektir. Gecekonduca oynadığı oyunlar da sosyal ilişkilerindeki gibi ama farklı içerik ve düzeyde benzer duygu durumuna girdiği oyunlardır.

Berne’e göre oyunlar ve yakın ilişkiler en doyurucu toplumsal ilişki biçimleridir. Zamanla oyunlar, yakın ilişkilerimizde gerçek yaşamın yerini alırlar (Berne, 1976: 19). Bireyin hayatında oyunların amacı onaylanmaktır (Berne, 1976: 101). Fakat oynanan psikolojik oyunlar bireyin ego durumu dengesini bozduğunda ilişki sağlığını, samimiyetini kaybeder. Hikmet psikolojik oyunları yoğun kullanır ve oynadığı oyunlarda yetişkin ego durumunu dışladığı, çocuk ego durumundan ilişki kurduğu görülür. Daha metnin başında hikâyenin sonunun uyku/uyanıklık arası anlatılan ölüm olgusuyla verilmesi intikam oyununa kadar varır.

Berne; oyunları daha çok savunmacı olarak değerlendirir fakat “Oyunlar hem en derin düzeyde ilişkisel bir beklenti ve karşılanmamış ihtiyaçları hem de kişinin bütünleştirme kapasitesini sınırlayan erken dönem yaşantılarından kaçınma çabasını içerir.” (Stuthridge & Sills, 2017:186). Hikmet’in oyunları; hem sosyal hayatında başarısız olduğu kötü oyunlardan kaçma ve kuramadığı sosyal ilişkilerin bir alternatifini yazdığı gecekonduca oyunları, Nurhayat Hanım ve Albay ile olan kötü ilişkilerin alternatifi ilişkisiyle benliği “savunma” ve benliği yaralayıcı/yıkıcı ilişkilerden kaçınma olarak hem de parçalanmış benliğini bütünleştirme çabası olarak yer alır. Psikolojik oyunların birincil işlevi psişik dengeyi (bilinç, bilinç dışı, zihnin toplamı olan ruhsal dengeyi) sağlamaktır bunun içinde kişideki gerilimin azaltılması, tehlikeli durumlardan kaçınma, teması sağlama, kurulmuş bir dengeyi devam ettirme amaçları yer alır. (Stuthridge & Sills, 2017:187) Hikmet de parçalanmış benliği, diğer Hikmet’lerle birlikte yarı düş yarı gerçek anlatısıyla ruhsal gerilimi azaltıp dengeyi kurmak adına entelektüel ve yaratıcı bir etkinlik olarak oyunu/yazıyı kullanır, kaçınan ve pasif tavrıyla dengeyi korumaya çalışır.

Hikmet, Yıldız Ecevit'in de dikkat çektiği gibi oynadığı psikolojik oyunlara Berne'in "Sen Olmasaydın Eğer" oyununa metinde Sevgi'yi anlattığı bölümü ayırır (Ecevit, 2007:17). Bu bölümde "senisevmiyordusevseydi", "mutluevlilerinuyularınıyıkıcı" oyunlarını kurgular:

"Derler ki hamam böceği, evli çiftler mutlu uykularındayken, yatak odalarının perdelerinde gezermiş. Aslında bütün cadılar, hamam böceği kadar küçük yaratıklarımız. Bütün ecinni tayfası ve ecinni kaptanı, hamamböcekleri ve mutluevlilerinuyularınıyıkıcı cadılar, biz uyurken yeraltı faaliyetlerinde bulunurlarmış. Herkeslerin kulaklarına fısıldarlarmış: sevisemiyorsesevseydi sen kitap okurken sırtını çevirip uyumazdı; senisevmiyorsevseydi sen o filmi anlatırken, ceketinin dışına çıkan gömlek yakasını düzeltmezdi, senisevmiyorsevseydilerin bütün çeşitlemelerini uygularmış. Bu konuda, tahtakurularından bile yararlanırlarmış. Tahtakurusunun salgısında bile, senisevmiyorsevseydiden varmış." (Atay, 2016:92).

Bilge'den bahsettiği yerlerde cinsellikle ilgili "Sevgininarkadaşlarıylaatmahobisi" adlı oyunlar kurar. Nasıl ve ne zaman başladığını bilmediğini söylediği bu oyunlarda seferinde Sevgi'nin arkadaşlarıyla yeniden tanışır: Fakat olmuyordu, gerçeğe aykırı bir hayal olarak ortalıkta dolaşıp duruyordu. İşte bende bu nedenle, Sevgininarkadaşlarıylaatmahobisi başladı. Sonra, meçhul kadın da fazla nazlanmaz oldu. Ben, o zamanlar bu kadar bilinçli değildim elbet. Ne yaptığımı bilmiyordum. Ha-ha." (Atay, 2016:125).

Bilge bölümünde bitişik kelimelerle yazdığı "ogüzeldudaklarımızdanöpelirmiyim" oyunundan bahseder: "Aşkla oynarım: Ogüzeldudaklarımızasahipolabilirmiyim oynarım. İşi öylesine şakaya getiririm ki, gerçeğin anlamı kalmaz. (Bak bunu yaparsın.) ciddi ol, ciddi ol; durum vahim. İnsanlardan kaçırıyordum Bilge, sonunda onlarsız yapamayacağımı anladım: Senden başlıyorum." (Atay, 2016:135)

Hikmet, sosyal ilişkilerinde aynı oyunları oynayabileceği oyun arkadaşlarını bulamamış ve bu yüzden gittikçe yalnızlaşıp yabancılaşmıştır. Gecekonduya kendine oyun arkadaşı arayışına girmiş ve Albay Hüsamet'in Tambay tam usta işi oyunları, tecrübesiyle Hikmet'e destek vermiştir. Çünkü insanlar, kendilerine dost, arkadaş ve yakın kişiler olarak aynı oyunları oynayan kişileri seçerler (Berne, 2023: 216). Albay da Hikmet'in iyi bir oyun arkadaşı olmuştur. Hikmet; diğer Hikmetlerle birlikte sonucu olumsuz bir duygu durumu da olsa temas iletisi ihtiyacını karşıladığı için psikolojik oyunlarını "ölüm" olgusuna dek sürdürmüştür.

TA çalışmalarına katkı sağlayan Stephan Karpman; masal karakterlerinden yola çıkarak ortaya koyduğu Drama Üçgeni teorisinde kişiler arası ilişkide kurban, kurtarıcı, suçlayıcı olarak üç rol olduğunu ve bir ilişkide bu drama üçgeninin yer almasının sağlıklı olduğunu belirtir. Karpman, psikolojik oyunları Drama Üçgeni teorisine inceler. Kurtarıcı rolü, toplumdaki bakım veren (genelde anne) figürüdür, tehlikeler karşısında koruyup kollayan, sorunları çözen kişidir. Kendi ihtiyaçlarını dile getirdiğinde utandırılan, suçlu hissettirilen kişilerdir bu yüzden "ben başkalarının ihtiyaçlarını giderirsem bana da sıra gelir" düşüncesiyle davranır (Solomon, 2003). Yaptığı iyiliklerin karşılığını görmediğinden, değerinin bilinmediğinden yakını, hayal kırıklığı yaşar. Suçlayıcı rolü, toplumdaki yargılayıcı/baba figürüdür, bu roldeki kişiler aşağılanarak yetişmiştir ve buy yüzden utanç ve öfke duyguları baskındır. Değersizlik duygusuyla baş etmek için, bastırmak için öfke duygusu vardır. Kendisini her koşulda haklı görür ve başkalarını suçlayarak, değersizleştirerek kendisini değerli hisseder. Kurtarıcı rolü de suçlayıcı rolü de ilişkilerinde bir kurban rolüne ihtiyaç duyar (Karpman, 2019). İnkâr etmeye, reddetmeye, aşağılamaya, intikam almaya, cezalandırmaya eğilimlidir. Güçsüz olmaktan, hayal kırıklığı yaşamaktan korkar ve bencil davranışlar sergiler. Kurban rolü, korunmasız ve bakıma muhtaç çocuk figürüdür. Kendisiyle ilgili yetersizlik, başarısızlık algısı vardır, kırılğan ve hassas hisseder. Sosyal hayatında

bağımlı olduğu kişilere karşı içerleme eğilimindedir. Pasif agresif davranışlar sergiler, “evet ama” psikolojik oyununda oldukça iyidir. Suçlanmayı kabul etmez ve sağlıklı iletişim kuramaz çoğunlukla. Kurbanlar bazen üç role birden bürünerek bir patlama yaşar. Girdiği kurban rolü döngüsünden yararlanamaz, ilişkilerini yürütemez, sorunları bu şekilde çözemez (Forrest, 2008).

Hikmet metin boyunca kurban rolündedir, suçlayıcı söylemleriyle arada suçlayıcı rolde de yer alır. Hem kendisiyle hesaplaşma meselesinin kurbanıdır hem de ilişkilerindeki rolün. Yürütemediği ilişkilerinde suçu daha çok Bilge ve Sevgi’de arar, Bilge ve Sevgi tarafından anlaşılammıştır, mağdurdur. Sevgi ile ilişkisinde Hikmet’e göre Sevgi; Hikmet’in bütün hayallerini yıkmıştır, hayatının yönetimini eline almıştır ve Hikmet’e haksızlık etmiştir:

Hangi renklerin güzel olduğunu, hangi şarkılara duygulandığımı, güzel kadının tanımını, tabloları duvara nasıl asmak gerektiğini, hangi yazarların büyük olduğunu, hangi renklerin yan yana gelebileceğini, ikinci sınıf bestecilerin kimler olduğunu, misafire pijama ile çıkılıp çıkılmayacağını, ne biçim bir evde yaşayacağımız, duvarları nasıl boyayacağımızı, hangi gömlekle hangi kıravatı takacağımı, hangi devlet düzeninde yaşanabileceğini, hangi devlet düzeninin insan ruhunu öldürdüğünü, insan insanın kurdu muduru, aşkın ölümsüz olup olmadığını, dünyanın en büyük oyun yazarının kim olduğunu, yatağın neresinde yatacağımı, yatağın neresinde yatacağımı, şu makaleyi nasıl buldun canımı, arkadaşların canımı sıkıyor canımı, ben bu akşam biraz dışarı çıkmak isteyebilir miyim canımı, o canımı, bu canımı, her türlü canımı hep önce bana söyledin. Ve sonra, yargılarıma katılmadın. Önce sen söyleseydin ve ben sana katılıyordum. Ve bana tuzak kurdun. Ve bana ilk sözü söyletmekle, dönüşü olmayan yola ittin beni. (Atay, 2016:91-92).

“Psikolojik oyunlar kişileri eğlendirmez, temelde dürüst olmayan bir yapısı vardır ve psikolojik oyunların sonu dramatiktir.” (Berne, 1976:31). Hikmet’in psikolojik oyunu da ölümle, trajik bir bitişle sonlanmıştır. Oynanan psikolojik oyunlarda kişiler drama üçgeninde bir döngüye girer. Bu drama döngüsünün görüldüğü kişilerde psikolojik oyunlara başvurmalarının nedeni yazgıyı gerçekleştirmektir (Karpman, 1968). Hikmet için bu yazgı; haksızlığa uğradığını, anlaşılmadığını göstermektedir. Bu yüzden de ibretlik bir durum oluşturmak, diğerlerini suçlayıp haklılığını ispat etmek için oyunun sonunu ölüm olgusuyla (intiharla) bitirir. İbretlik bir durum oluşturarak, kurban rolünü oynar ve döngüye girer; Hikmet’in değeri anlaşılammıştır ve mağdurdur.

Oyun Kavramının Temsili

Oyun ve yazma edimi metinde farklı temsilleriyle yer alır, biri Hikmet’in varoluşsal mücadelesinin, dirimselliğin, kendisiyle hesaplaşmasının temsildir diğeri ise Hikmet’in kırılğan nasisist kimlik yapılanmasının temsildir.

Yıldız Ecevit’in belirttiği gibi Hikmet, “Yazma oyunu, yaşama oyunu oynar, oyun imgesinin ana bileşenlerinden biri yazma edimiyle bütünleşir.” (Ecevit, 2007: 297). “Metnin başat motiflerden biri kimlik sorunsalıdır, varoluşunu yazarak sorgulamayı düşünür, Hikmet Benol maddesini yazmak istemektedir.” (Ecevit, 2007: 299)

Hikmet için yazma edimi/oyun yazmak; varoluşsal bir mücadelenin, yaşam içgüdüsünü de içinde barındıran dirimselliğin temsidir: hayatı savunma biçiminin temsidir: “Ben oyun yazıyorum, bir gün sonraya çıkabilmek için her gün yeni oyunlar icat etmek zorundayım.” (Atay, 2016: 319)

Metnin başat motiflerden biri kimlik sorunsalıdır, varoluşunu yazarak sorgulamayı düşünür, Hikmet Benol maddesini yazmak istemektedir (Ecevit, 2007: 299). Hikmet kimdir, kaçta bölünebilir, hangi Hikmet’in kimliğini sorgulamalı, onunla hesaplaşmalı sorunsallaştırması yer alır:

Bu ülkede eksikliğini duyduğum insanın kendiyi hesaplaşma meselesini bizzat kendime uygulayarak bu meselinin ilk kurbanlarından oldum. Aslında, meselenin ciddiyetine dayanmadığım için, oyunlarla durumu örtbas etmek istedim. Ortada bir Hikmet olsaydı belki bu hesaplaşmayı yürütebilirdim. Fakat sorarım size doktor: Hikmetlerden hangi biriyle hesaplaşacaktım? Üstelik, ortada dolaşan Hikmet de tek bir varlığın ürünü değildi ki. (Atay, 2016:335).

Hikmet girdiği bireysel hesaplaşmasında, kimlik sorunsallaştırmasında hangi konumda olduğunu, değerini duymak ister ve sorar: “Ben ne koyuyorum ortaya albayım? Diye çekinerek sordu Hikmet. “Kendini koyuyorsun evladım; daha ne koyacaksın? Herkesin başkalarından bucak bucak kaçırdığı muhtevayı koyuyorsun.” karşılığıyla Albay tarafından onandır (Atay, 2016:280).

Oyun/yazma edimi metinde bir de Hikmet’in narsist yatırımı olarak gözlemlenebilir. Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından belirli aralıklarla güncellenerek yayımlanan ve tanıya yönelik temel özelliklerin ve ayırıcı tanı kriterlerinin verildiği *Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı - DSM 5*’te (The Diagnostic and Statical Manuel of Mental Disorders) narsisizm, Kendi önemine dair büyükeneci bir algı kendilik algısı, diğerlerinin aşırı ilgi ve hayranlığına ihtiyaç duyma, empati eksikliği, başkalarına üstün bakış, kendinde sınırsız güç duyma, aşkla ilgili fanteziler ve kibir özellikleriyle tanımlanan narsisizmin alt türleri vardır ve bunlardan biri kırılğan narsisizmdir (DSM 5, 2013: 327). Başkalarının ilgi, övgü ve hayranlıklarına bağımlılık geliştirir, öfke dolu fiziksel veya psikolojik saldırılarda bulunabilir. Narsisizmin bir türü olan kırılğan narsisizmde; aşırı hassasiyet, savunmasızlık, utangaçlık, kendini kısıtlama, karşılanmayan beklentiler karşısında öfke ve utanç duygusu, öfkenin yol açtığı duygusal patlamalar, depresyon eğilimi, başkalarıyla ilişki kurmada kaygılı olma ve özgüven eksikliği, karşılanmayan beklentiler karşısında aşırı duyarlılık, hassasiyet, hayal kırıklığı ve buna karşılık kaçınma, sosyal geri çekilme davranışı, küçümsenmeye karşı aşırı hassasiyet vardır (Dickinson & Pincus, 2003). Büyükeneci tavrın toplumda kabul görmeyeceğinin farkında olduğu için doğrudan açık etmez, karşılanmayan beklentiler karşısında öfke duygusunu sürdürür, öz saygısını tehdit eden kişilere karşı değersizleştirme eğilimindedir. Hikmet’in görmek istediği tüm dikkatlerin üzerinde olduğu mahalle çocuklarının ilgisi gibi bir başka ilgidir: “Bütün gözler ona çevrilmişti” diye yazarlar ya kitaplarda romancılar, ben bir yere girince bana öyle bakılsın isterim.” (Atay, 2016:33).

Hikmet bilinmek ve anlaşılacak ister, gecekonduda oturup anlaşılmayı bekler, bir yandan kılma zarar gelmesin isterken bir yandan ölmek ister “bir yandan da göz ucuyla ölümünün nasıl karşılanacağını seyretmek” ister (Atay, 2016:259). “Alışılmış değerlere karşı bir hiç oluşu”, halkın kendisine gösterdiği ilgisizlik onu çileden çıkarır, öfkelenir, özel temsiller veririr bu da onu gittikçe harap bir duruma düşürmektedir.” (Atay, 2016:287). Hikmet’in ölüm arzusu narsist bir yatırımı imler çünkü onu ölümle biten “oyunuyla” ancak okurun ilgisini çekebileceğini düşünür: “Benim oyunlarda ancak ‘Ölüm’, sonunda biraz ilgi uyandırabiliyor seyircilerde albayım.” (Atay, 2016:307). Ölüm olgusu hem Hikmet’in oyundan çıkışını hem de narsist yatırımına işaret eder: Ölümünün ardından kendisi için ağlandığını görmek, bunu seyretmek ister: “Ben dünyayı kirletiyorum albayım. Biraz ölseydim, biraz da sizin bana ağlamanızı seyretseydim.” (Atay, 2016:461). Hikmet, hayattayken görmediği değer ölümünden sonra da gösterilmeyeceğinden, yazdıklarının anlaşılacağından, yazdıklarının beceriksizlik göstergesi olmasından endişelidir. “Ya ilerde de anlaşılmazsa ya gerçek bir beceriksizlikse? (Atay, 2016:282). Beklentilerinin ölümünden sonra da karşılanmayacağından endişelidir: “Beni okumayı sakın ihmal etmeyin, bütün kitapçılarda bulunuyorum, bu herif de ne konuştu -deli midir nedir- böylesini de hiç görememiştik şekerim- adam bir türlü susmak bilmiyor demeyin arkamdan olur mu? (Atay, 2016:321). Hikmet, ölümünden sonra hatırlanmak, bilinmek, anlaşılacak arzusundadır. “Söylediklerimi

anlamasalar bile bana ağlamalarını istiyorum. Belki de sözlerimin tam anlaşılmasını, gene de benim için ağlanmasını istiyordum.” (Atay, 2016:424).

Metinde yazma edimi; var olmanın coşkusunu hissettiği yerdir, narsist bir yatırımdır. Ölümünün ardından yayımlanan yazılar da bunun göstergesidir: Hüsamet Bey masanın başına geçip Hikmet için çekmecesini açtığında Muhterem gazetenize diye başlayan bir yazı bulur Hikmet'in yazdığı. Bu yazı kendine övgüdür, karşılınmayan onanma, değer görme, büyükleme duygusu için yazılmıştır. “Merhum Hikmet Bey kardeşimiz, benim kanaatimce emsalsiz bir piyes muharriri olmak için fevkalade gayret sarf eden mümtaz bir kademdi [...] Memleketin artık başka Hikmetler kaybetmeye tahammülü kalmamıştır. [...] Hikmet Bey kardeşimiz bir yıldız gibi kayıp düşmüştür. (Atay, 2016:472-473) Hikmet'in durumu ibret olmalıdır. Yazı, oyun, yazma edimi, Hikmet'in kendilik değerini yükseltecek narsist bir yatırımdır.

Sonuç

Transaksiyonel Analiz kuramı; kişiler arası ilişkilere ve ilişkilerin psişe (bilinç, bilinç dışı, zihnin bütünü) üzerindeki etkisine odaklanarak bir iletişim çözümlemesi, insan davranışındaki sorunlara çözüm sunan hümanist bir terapi modelidir. Hikmet'in kişiler arası ilişkilerinde kırılğan, hassas, pasif, iletişimsizlik probleminin olduğu, mağdur ve kurban rolünün tepkileriyle yanıtlar verdiği görülür. Hikmet sorunları çözmek yerine kaçmayı, gecekonduya yerleşmeyi tercih eder. Sevgi ve Bilge ile olan kötü ilişkisine alternatif olarak Albay ile düş/gerçek arası kurduğu ilişkisi de bu döngüden çıkamamıştır, destekleyici/koruyucu ebeveyn ego durumundaki Albay ve çocuk ego durumundaki Hikmet; kişiliğin gerçekçi, çözüm odaklı ve mücadeleci yönünü temsil eden yetişkin ego durumuna geçememiş, mağdur kurban rolüyle drama üçgenini trajik bir bitişle, ölümle sonlandırmıştır. Özellikle Albay ile olan ilişkisinde “kurban” konumunda ısrarı; kendisinin mücadele etmek yerine pasif ve kırılğan yaklaşımıyla birleşince hayatında sosyal bir geri çekilme, içsel hesaplaşma ve çözümsüzlükle sonuçlanmıştır. Anlatının seyri de buna paralel işlemiştir. Hikmet'in benliğinin parçalanması birçok Hikmet'in (Hikmet I, Hikmet II, Hikmet III, Hikmet IV) ortaya çıkışı ve hangi Hikmet'le yüzleşeceğini bilemeyen Hikmet'in parçalanmış benliği anlatının da parçalılığını etkiler. Kırılğan narsist kimlik özelliğiyle ölümüyle ibretlik bir durum yaratmak isteyen, ölümüne verilecek tepkileri seyretmek ve anlaşıldığını, kıymetinin bilindiğini görmek isteyen, ölümüyle kırgın olduklarını cezalandırmak isteyen Hikmet; anlatının sonunu muğlak bir “ölüm” olgusuyla bitirir. Ölüm olgusu bir çözümsüzlüğe işaret etmekle birlikte Hikmet'in oyundan çıkışını da imler. Oyun kurucusu olarak Hikmet'in oyundan çıkışı, oynadığı psikolojik oyunları sonlandırıp sağlıklı oyunlar oynamaya bir adım olarak da okunabilir fakat metnin devamı olabilecek bir anlatı yer almadığı için durum belirsizdir. Sadece psişik (ruhsal) dengeyi sağlamaya, eylemsizliğine karşı bir adım veya harekete geçiş olarak yorumlanabilir ki bu da muğlak bir okuma olacaktır.

Oyun ve yazma edimi metinde farklı temsiller gösterir. Hikmet'in varoluş mücadelesinin, kurban rolünü sürdürüşüne rağmen dirimselliğinin kendisiyle hesaplaşmasının, hayatı savunma biçiminin, narsist yatırımının temsili olarak yer alır.

Hikmet metin boyunca çocuk ego durumunda kalmıştır; hiçbir şeyi olduğu gibi, mevcut koşullar çerçevesinde değerlendirememiş, fantezilerinde kaybolmuş, kurduğu oyunların sonunu getirememiş, bağımsız ve parçalı oyunlarla zamanını geçirmiş, yarı düş yarı gerçek Albay karakteriyle, bölünen Hikmetlerle uzlaşmamış ve bütünlük kuramamıştır. Yazar Hikmet karakterini; hayata ve kişiler arası ilişkilere yetişkin ego durumundan bakmayan, gerçeklik payı olmayan hayallerle yaşamını sürdüren, başkalarıyla ilgili sürekli beklenti içinde olup karışlanmadığı için de kırılan, öfkelenen, olguları kendi koşulları içinde akılcı ve gerçekçi değerlendiremeyen, sorumluluk alıp harekete geçmeyen trajik bir

karakterin temsili olarak kurgulamıştır. Hikmet, bir anlamda çocuk kalmış, dünyaya bakış açısını yetişkin ego durumuna çekememiş insan ruhunun/toplumun temsilidir. Atay, *Günlük*'üne aldığı notlarda millet olarak gerçeklikten uzak algımıza ve bakış açımıza, çocuk kalmış bir millet oluşumuza dikkat çeker. Toplumumuz; olayları, dünyayı mucizelere ve mitlere bağlı olarak değerlendirir ve bu dramının, trajedisinin farkında değildir. Atay; Hikmet karakterini kurban rolünde, çocuk ego durumunda, uyum sağlayamamış, farkındalığı düşük hatta hayalle gerçeği birbirine karıştıran ve çözüme varmak yerine çıkmaza sürüklenen oyunlarıyla kurgulayarak okurun dikkatini temel bu toplumsal meseleye çeker.

Kaynakça

- Akkoyun, F. (2011). Psikolojide İşlemsel Çözümleme Yaklaşımı Transaksiyonel Analiz. İstanbul: Nobel.
- Atay, O. (2016). *Tehlikeli Oyunlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Atay, O. (2019). *Günlük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berne, E. (1976). *Hayat Denen Oyun*. (S. Sargut, Çev.). İstanbul: Mert Yayıncılık.
- Berne, E. (2023). *İnsanların Oynadıkları Oyunlar*. (H. Ü. Haktanır, Çev.). İstanbul: Diyojen Yayıncılık.
- Dickinson, Kelly A. & Pincus, Aaron L. (2003). Interpersonal Analysis of Grandiose of Vulnerable Narcissism. *Journal of Personality Disorders*. 17(3), 188-207.
- DSM-5 (2013). Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5. American Psychiatric Association. Arlington
- Ecevit, Y. (2007). Oğuz Atay'ın Tehlikeli Oyunlarında Üstkurmaca. H. İnci (Der.). Oğuz Atay'a Armağan Türk Edebiyatının "Oyun/Bozan"ı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Forrest, L. (2008). The Three Faces of Victim-An Overview of the Victim Triangle. <https://www.lynnforrest.com/articles/2008/06/the-faces-of-victim/>
- Gülner, M. (2020). Oyun Kavramı Işığında "Tehlikeli Oyunlar" Romanı Üzerine Bir İnceleme. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karpman, S. (1968). Fairy Tales and Script Drama Analysis. *Transactional Analysis bulletin*. 7 (26), 39-43.
- Karpman, S. (2019). Script Drama Analysis II. *International Journal of Transactional Analysis*. 10 (1), 21-39.
- Solomon, C. (2003). Transactional Analysis Theory: the basic. *Transactional Analysis Journal*. 33 (1), 15-22.
- Stuthridge, J. & Sills C. (2017). Psikolojik Oyunlar ve Özneler Arası Süreçler. M. Şahin (Der.). *Modern Psikoterapide Transaksiyonel Analiz*. İstanbul: Nobel Kitap.
- Şahin, S. (2013). *Modernizmin Oyunu Oyunun Modernizmi Tanpınar'da Oyun*. İstanbul: Kapı.
- Yavaş, S. (2018). Oğuz Atay'ın Roman ve Öykülerinin Psikanalitik Açından İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

31. Türk Romanında Mimetik Arzu Kuramı Ekseninde Özgün Bir Örnek: Murtaza¹

Semra YAMAN²

APA: Yaman, S. (2024). Türk Romanında Mimetik Arzu Kuramı Ekseninde Özgün Bir Örnek: Murtaza. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 535-547. DOI: 10.29000/rumelide.1439682.

Öz

Murtaza, Orhan Kemal'in en çok ilgi çeken romanlarından biridir. Bu ilginin odağında eserin antikahraman başkişisi Murtaza'nın karakterizasyonu bulunur. İlk bakışta sürekli aynı şeyleri söyleyen ve aynı davranışları sergileyen yüzeysel bir tip gibi görünen Murtaza, modernist bir perspektiften değerlendirildiğinde yazarın eleştirel bilincinin özgün bir yansımasıdır. Rene Girard'ın Mimetik/Üçgen Arzu Kuramı bağlamında incelendiğinde Murtaza'nın şahsında Cervantes'in unutulmaz karakteri Don Kişot'tan izler taşıdığı fark edilir. Öyle ki eserde açık göndermeler ve benzetmeler ile bu iki roman kişisi arasında ilişki kurulmaya çalışılır. Murtaza, Don Kişot gibi çağıyla ve çevresiyle uyumsuzluğun açmazında yaşayan biri olarak çizilir. Rene Girard, Mimetik/Üçgen Arzu kuramı ekseninde edebî eserlerin romantik veya romansal olmak üzere iki farklı yol izlediklerini söyler. Karakterizasyonda öznenin nesneye dönük arzularını tetikleyen kişiye dolaylı adını verir. Romansal bir hakikati esas alan eserlerin, öznenin arzularının arkasında yer alan dolaylı adının varlığını açıktan yahut dolaylı olarak hissettirdiğini öne sürer. Bu dolayımın *Don Kişot* örneğinde olduğu gibi açıkça ifşa edilen biçimine "dışsal dolayım", özne tarafından inkâr edilen yahut saklanmaya çalışılan haline ise "içsel dolayım" denir. *Murtaza* romanı bu kuram bağlamında değerlendirildiğinde bize özgün bir "dışsal dolayım" örneği sunar. Bu çalışmada söz konusu eserin, Mimetik/Üçgen Arzu ekseninde özne, nesne ve dolaylı ad arasında kurduğu ilişki araştırılmakta, "romansal hakikat" in inşasında dışsal dolayımı ortaya çıkaran nitelikler belirlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mimetik Arzu Kuramı, Murtaza, Türk Romanı, Orhan Kemal, Don Kişot

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439682

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Arş. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Research Assist. Dr., Kastamonu University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Kastamonu, Türkiye), semrayaman@kastamonu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4684-0526, **ROR ID:** https://ror.org/015scty35, **ISNI:** 0000 0004 0399 5533, **Crossref Funder ID:** 501100008004

An Original Example on the Axis of Mimetic Desire Theory in Turkish Novel: Murtaza³

Abstract

Murtaza is one of Orhan Kemal's most interesting novels. The focus of this interest is the characterization of Murtaza, the antihero protagonist of the work. Murtaza, who at first view seems like a superficial type who constantly says the same things and exhibits the same behaviors, is an original reflection of the author's critical consciousness when evaluated from a modernist perspective. When researched in the context of Rene Girard's Mimetic/Triangle Desire Theory, it is noticed that Murtaza carry traces of Cervantes' unforgettable character Don Quixote. Such that in the work, an attempt is made to establish a relationship between these two novel characters through clear references and analogies. Murtaza is characterized as someone who lives in the impasse of incompatibility with his time and environment, like Don Quixote. Rene Girard says that literary works follow two different paths, romantic or novelistic, on the axis of the Mimetic/Triangle Desire theory. In the characterization, he calls the person who triggers the subject's object-oriented desires the mediator. He asserts that works based on a novelistic truth make the presence of the mediator behind the subject's desires felt, either explicitly or indirectly. The form of this mediation that is openly disclosed, as in the example of Don Quixote, is called "external mediation", and the form that is denied or tried to be hidden by the subject is called "internal mediation". When the novel Murtaza is evaluated in the context of this theory, it offers us a unique example of "external mediation". In this study, the relationship that the work in question establishes between subject, object and mediator on the axis of Mimetic/Triangle Desire is investigated, and the qualities that reveal external mediation in the construction of "novelistic truth" are determined.

Keywords: Mimetic Desire Theory, Murtaza, Turkish Novel, Orhan Kemal, Don Quixote

Giriş

Roman, insanın bireyselleşme öyküsüne eşlik eden bir tür olarak modernleşmeyle birlikte ortaya çıkar ve gelişir. İnsanın, birey olma sorumluluğuna dönük sergilediği tutumlar, romanın asli meselelerinden olagelmıştır. Bu sorumluluk, "ilke olarak benmerkezli hissiyat ya da tavır; özgür ve bağımsız eylem ya da düşünce" (Watt, 2014, s. 303) sahibi olmayı gerektirir. Akademisyen, eleştirmen, antropolog, sosyolog kimliklerini bünyesinde birleştirmiş son yüzyılın önde gelen Fransız düşünürlerinden biri olan Rene Girard, romanın kişiler dünyası üzerinden insanın birey olma bilinci geliştirme süreci üzerinde düşünür. Bu bağlamda arzunun doğum noktasına odaklanır ve öznenin arzu duyma dinamiklerini sorunsallaştırır. 1961'de yayımlanan ilk eseri *Romantik Arzu ve Romansal Hakikat: Edebî Yapıda Ben ve Öteki* (Girard, 2013) yazarın Mimetik/Üçgen Arzu kuramı açıklar. Girard bu eserinde arzunun

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 15.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439682

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

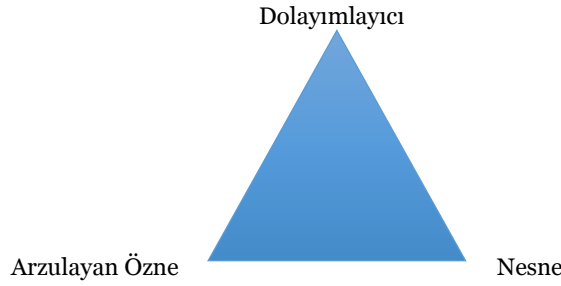
“mimetik” yapısına odaklanarak romantik akımın savunularını birer “aldanış” şeklinde niteler. Ortaya koyduğu eleştiri kuramı ile var olan eleştiri anlayışlarını sorgulayan, yeni perspektiflerin önünü açan yapıtın Lukacs’ın *Roman Kuramı* ile birlikte modern roman tenkidinde önemli bir ağırlık merkezini oluşturduğu bugün artık kabul görmüş bir belirlemedir. Bu kuram özelinde Türk romanında yapılacak olan incelemeler modernleşme sürecinde yaşanan bireyselleşme sancılarının anlamlandırılması noktasında önemli verileri açığa çıkaracaktır. Bu bağlamda çalışmamız, Mimetik/Üçgen Arzu kuramı ekseninde Orhan Kemal’in *Murtaza* romanının incelenmesine dayandırılmıştır.

Girard, kuramında üç ana ögeye yer verir ve bu ögeler arasındaki ilişki için “mimetik arzu”, “üçgen arzu” gibi isimlendirmeler kullanır. Söz konusu üç öge arzulayan özne, arzu duyulan nesne ve arzuyu kıskırtan, tetikleyen dolayımlayıcıdır. Bir yapıtın bu üçlü arasında yaptığı vurgu farkının ise onu “romantik” yahut “romansal” kıldığını öne sürer. Cevaplanması gereken soru şudur: Arzunun ana ögesi özne mi, nesne mi yoksa onu dolayımlayıcı mı? Burada vurgu nesnede ya da öznedeki ise eser romantik, dolayımlayıcıda ise romansal olarak sınıflandırılır. Romantik ve romansal kavramları karşıtlık taşır. Mimetik arzu, ötekine göre arzu, taklit arzu gibi nitelermeler ile ifade edilen dolayımlanmış arzuyu silikleştirip öznedeki ya da nesneden kaynaklanan arzuyu öne çıkaran eserler romantik kategorisindedir; tersi şekilde arzunun doğum merkezini dolayımlayıcıya veren eserler ise romansaldır.

Girard, “mimetik arzu” temelinde yükselen kuramını geliştirirken örneklem şemasını olabildiğince geniş tutar. Cervantes, Sthendal, Dostoyevski, Flaubert ve Proust’un eserlerini derinlemesine irdelerken Platon’dan günümüze pek çok kuramı eş zamanlı olarak tartışır. Bunun yanında efendi-köle, mazoşizm-sadizm gibi modernizmin tartışmalı kavramlarını mercek altına alır. Hegel, Max Scheler, J. P. Sartre gibi pek çok düşünürün görüşlerinden beslenir.

Nesne, özne ve dolayımlayıcı arasında kurulan ilişki ağının bütün kurgularda var olduğuna dikkat çeken Girard, “romansal hakikat”i benimseyen eserlerin dolayımlayıcının rolünü açığa vuran bir düzenleme içerisinde kurulduğunu, romantik eserlerin özne ile nesne arasındaki gerilimde takılıp kaldığını savunur. Çoğu romanda bu uygulamalardan ikinci sözü edilene uyulduğu tespitini yapar. Bu noktada eleştiri sadece yapıtlara dönük değildir; Girard, onları değerlendiren eleştirmenlere yazarlardan daha fazla yüklenir. Don Kişot’a dair yapılan değerlendirmelerden başlayarak Dostoyevski’ye uzanan bir düzlemde “mimetik arzu” ve onun meydana getirdiği büyük ilişkiler ağının nasıl görmezden gelindiğini izah eder. Bu bağlamda sanatçıların romansal dehalari ile insan gerçeğine dönük çok önemli bir noktayı, “ötekine göre arzu” olarak da isimlendirilen “mimetik arzu”yu keşf ve ifşa edişlerini alkışlar. Dolayısıyla eserden yapıta, yapıttan esere şeklinde kökleşmiş değerlendirme metotlarının yanına eserden insana bir bakış geliştirdiği söylenebilir.

Dolayımlayıcı Girard’ın bütün değerlendirmelerinin merkezinde durur. Bir arzuyu tetikleyen, onun doğmasına yol açan, nesnenin özne için değerli ve ele geçirilmesi gereken bir şey olduğu hissini uyandıran kişidir. Özne, dolayımlayıcısını taklit ederek nesneye ulaşmaya çalışır. Bu esnada ne kadar “onun gibi” olabilirse nesneyi elde etme şansının o kadar yükseleceğini düşünür. Don Kişot’un okuduğu şövalye romanlarında hayran kaldığı karakter olan Galyalı Amadis’i taklidinde bunu açıkça görürüz. Bu “mimetik arzu”nun en anlaşılır yüzeyidir. Fakat bu dolayım sığ bir taklide işaret etmez. Yapıtın özüne nüfuz eder ve olay örgüsünün diğer bütün bağlantılarını kurar; kıskançlık, haset, kin, aşk, köle psikolojisi, efendi tahakkümü, narsisizm, mazoşizm gibi birçok duygunun oluşumuna kaynaklık eder. Bu ilişkide “üçgen arzu”, dolayımlayıcının tepe noktasında bulunduğu bir piramit ile görselleştirilebilir:



Şekil 1: Mimetik/Üçgen Arzu Modeli

Dolayımın iki çeşidi vardır: İçsel dolayım, dışsal dolayım. Bu ayrımı yapmamızı sağlayan şey, özne ile dolayımlayıcı arasındaki mesafe ve dolayımın ifşasına karşı geliştirilen tutum farkıdır. Girard bunu şöyle ifade eder:

“Romansal yapıtlar iki temel grupta toplanırlar –bu grupların içinde de ikincil farklılıkları sonsuza kadar çoğaltabiliriz. Birinin merkezinde dolayımlayıcının, ötekinin merkezindeyse öznenin bulunduğu iki olasılık küresi arasında teması önleyecek kadar mesafe olduğu vakalarda dışsal dolayım terimini kullanacağız. Bu uzaklık, iki kürenin az ya da çok iç içe geçmesine izin veriyorsa içsel dolayımından söz edeceğiz” (2013, s. 29).

Çalışmamızın örnek eseri olan *Murtaza* romanı bize bir dışsal dolayım örneği sunduğu için bu dolayım türünü daha ayrıntılı açıklamamız gerekir. Dışsal dolayımında özne, arzusunun gerçekliğini açıkça ifade eder. “Yapay bir güneş” (Girard, 2013, s. 35) olarak gördüğü örnek kişinin öncülüğünü kabul ettiğini, kendisinin onun “müridi” olduğunu seslendirir. Yani taklidinin kaynağını saklamaz, tersine ifşa eder, dolayımlayıcıyı överek göklere çıkartır. İçsel dolayımında ise özne, örnek kişisini imtiyazlı bir yere koymuyormuş gibi yapar. Hem onun mimetik bir benzeri olmaya çalıştığını hem de nesneye duyduğu arzuyu gizlemeye çalışır. Onu kutsamak şöyle dursun ona nefret duyar, onunla rekabet ilişkisine girer. Bu durumun sebebi içsel dolayımında özne ve dolayımlayıcı arasındaki mesafenin dar olması, dışsal dolayımında ise bu mesafenin uzaklığıdır. Bir başka ifade ile dışsal dolayımında özne ile dolayımlayıcı farklı evrenlerde yer alırlar; içsel dolayımında ise aynı evrenin birer unsurudurlar birbiri ile doğrudan temaslara vardır. Girard, dışsal dolayımı Don Kişot ve Flaubert’in eserleri üzerinden açıklar. Biz de bu çalışmada *Murtaza* romanındaki dışsal dolayımı *Don Kişot* örneği ile karşılaştırmalar yoluyla ortaya koymaya çalışacağız. Bu noktada öncelikle romanı yakından tanımakta fayda vardır.

Murtaza

1952 yılında *Vatan* gazetesinde tefrika edildikten sonra aynı yıl Varlık Yayınları tarafından yayımlanan *Murtaza* (2008) romanı, Orhan Kemal’in önemli eserlerinden biridir.⁴ 1969’daki dördüncü baskısında, eserin birinci ve üçüncü bölümleri genişletilmiştir. Yazarın “en çok tanınan romanı” (Demiralp, 2014, s. 494) olarak değerlendirilen *Murtaza*, büyük ilgi toplamış; 1965’te ve 1986’da sinemaya uyarlanmış, yurt dışı gösterimleri yapılmış, 1969’da oyunlaştırılmıştır. Başlangıçta yüz seksen sayfalık olan eserin genişletilmesinde bu yoğun ilginin payı büyüktür. Tahir Alangu, *Murtaza*’nın “gülünç zalimliği altındaki insanlık dramını” ortaya koyma gücü ile Orhan Kemal’in “en başarılı, üzerinde en çok konuşulan ve yayılan eserlerinden biri” olduğu değerlendirmesini yapar (1965, s. 382).

Üç bölümden meydana gelen eserde, bir Balkan muhaciri olan *Murtaza*’nın Türkiye’ye göçtüğünden sonraki hayatı anlatılır. Orhan Kemal, *Murtaza*’yı “kendi kendine inanmış bir kişidir... İçinde yaşadığı toplumla

⁴ *Murtaza* romanından yapılan uzun blok alıntılar için Apa yöntemi kullanılmış, ana metin içinde gösterilen kısa alıntılarda kaynakçada künyesi verilen basım esas alınarak yalnızca sayfa numarası verilmiştir.

her an zıtlaşan, bitmez tükenmez çelişmelere düşen bir adam” olarak niteler (Uğurlu, 1973, s. 200). İğneleyici bir güldürü ögesi etrafında Murtaza'nın Çukurova'daki hayatı, İstanbul'daki bekçilik ve kontrolörlük görevleri ile geçen yılları 1940'lı yılların siyasi-sosyal bağlamına uzanan bir kronoloji içinde ele alınır. Orhan Kemal, bu romanla toplumsal düzen bozukluklarını ve bunların bireylere yansımalarını işler.

Ülkü Eliuz, romanı “öznel değerler ile sınırlarını çizdiği doğrulara kayıtsız şartsız bağlılığın simgesi olan bir bireyin, yaşadığı çatışmaların ve ruhsal parçalanışın trajikomik öyküsü” (2008, s. 904) olarak değerlendirir. Eliuz, Murtaza'nın kimliğini ve kişiliğini şöyle çerçeveleyer:

“Murtaza, despot, sabit fikirli, önyargılı, anlayışsız, inatçı kişilik nitelikleri ile sınırlarını çizdiği dünyayı oluşturmak için çırpınır durur. Onun doğruları, değerleri geçmiş ve bugün bağlamında yozlaşan düzenin kişi düzeyinde yansıtımıdır. Komik ve dramatik bir öykünün ‘seçilmiş’ kişisi Murtaza, hoşgörüsüz, tek boyutlu bir perspektiften dünyaya bakar” (2008, s. 907).

Murtaza yirmili yaşlarında annesi ve erkek kardeşi ile Yunanistan'dan Türkiye'ye gelir; önce Çukurova'ya ardından İstanbul'a yerleşir. Romanın başında Murtaza'yı İstanbul'da altı çocuklu bir baba olarak bir gecekondu mahallesinde yaşayan yoksul bir bekçi olarak görürüz. Çukurova yılları geriye dönüşlerle aktarılır. Bazı muhacirler yalanlarla Türkiye'de gayrimenkul zengini olmuş, Murtaza ise dürüstlüğünden taviz vermemiş, olmayan bir servetin sahibi gibi davranmamış, devletin Çukurova'da verdiği on dönümlük arsada çiftçilik ile geçinmeye çalışmıştır. Annesinin ölümünden sonra kardeşi ile arası iyice açılarak İstanbul'a yerleşmiş ve burada bekçiliğe başlamıştır.

Balkan Savaşı'nda şehit olan dayısı Kolağası Hasan Bey gibi şehit olmak yahut ömrünü vatana hizmetle geçirmek onun dayısına sıkı sıkıya bağlı kimliğinin çerçevesini oluşturur. Dayısı gibi bir asker olamayınca bekçi üniforması ile bunu telafi etmeye yönelir. Yoksul mahalleli üzerinde bir asker gibi otorite kurmaya çalışır. Devletin sahipleri olarak gördüğü zengin ve rütbeli insanlara yaranmak için elinden geleni yapar.

İkinci bölümde mahallelinin şikâyetleri üzerine bekçilikten çıkartılması ve Fen İşleri Müdürü tarafından, düzeni bozulan bir fabrikada kontrolör olarak işe alınması süreci işlenir. Fabrika çalışanları da onun disiplin dayatmalarından yaka silker. Murtaza'yı kovdurabilmek için uğraşırlar, fakat onun yaptıkları, fabrikadaki gevşekliği ortadan kaldırdığı için yöneticileri tarafından desteklenir, ilave olarak bir de Spor Mükellefligi görevi verilir. Bu görevi dolayısıyla merasimlerde giymesi için verilen üniformayla Murtaza askerî disiplin baskılarını sürdürür.

Aynı fabrikada Murtaza'nın henüz çocuk yaşlardaki iki kızı Cemile ve Firdevs de çalışıyordu. Bir gün işçiler kızlarının uyukladığı şikâyeti ile Murtaza'ya gelirler. Murtaza, disiplini bozanların çocukları olmasına hiç olmadığı kadar öfkelenerek kızlarını döver, Firdevs bu dayaktan sonra beyin kanaması geçirerek ölür. Buna rağmen Murtaza'nın bilincinde veya davranışlarında bir değişim, yumuşama veya suçluluk gözlenmez. Dayısının ikame kimliğini yaşatmak dışında bir ufku, meselesi yoktur. Bu yüzden iki oğluna da Hasan adını koyar ve ona benzemelerini ister. Fakat her iki çocuğu onu bu konuda hayal kırıklığına uğratar.

Üçüncü bölümde fabrika işçilerinin Murtaza'yla arasındaki çekişme yükselmeye devam eder. İşçilerin idarecileri bütün kıskırtmalarına ve oyunlarına rağmen Murtaza türlü yollara Fen İşleri Müdürü tarafından kollanır. Sonunda en çok çekiştiği kişi olan kontrolör Nuh işten ayrılır. İroni ve mizahın iç içe geçtiği bir sahne ile siyasete atılır ve Demokrat partiden aday gösterilir. Büyük oğlu Hasan, babasının karşısında yer alanlara katılır, büyük kızı ise evlenip İzmir'e taşınmıştır. Yoksul aile yaşantısı ve canını

dişine takarak bitkin halde süren çalışma hayatı içinde hiçbir iyileşme sağlayamaz, çünkü zaten böyle bir çabası da yoktur. Roman Murtaza'nın dolayımlyıcısı olan dayısı ile özdeşleşme yolunda bütün ümitlerini bağladığı küçük oğlu Hasan'ın bakkaldan ekmek çaldığı için tutuklanmasını takiben mahkemede hayal kırıklığı içinde onun ceza almasını istemesiyle noktalanır.

Benliğin Mimetik Arzu Çıkmazında Kayboluşu

Bir antikahraman olan Murtaza, kimliğini tamamıyla Dayısı Kolağası Hasan Bey üzerinden inşa etmiş, kendine ait bir kişilik geliştirememiş, idealize ettiği dayısının kimliğine de bürünememiş bir tiptir. Bu haliyle “basitleştirilmiş bir kimliğin koruyucusu” (Foley, 2019, s. 162) olarak trajikomik olaylar yaşayan, tek yönlü ve sabit fikirli bir “güldürü kişisi” (Belge, 2020, s. 31) olarak çizilmiştir. Orhan Kemal bu tiplmeyi gerçek hayatta Çukurova'da aynı isimle tanıdığı birinden romana uyarlamıştır (Narlı, 2001, s. 542).

Murtaza, dolayımlyıcısını romanın başında şu cümlelerle tanıtır: “Aslan yavrusu aslan dayım Hasan Bey, Kolağası. Hatırlamam ben, anlatır büyüklerim, dökmüş mübarek kanını kutsal vatan topraklarına Balkan Harbi'nde. Yeter bu şeref hem da şan bana.” (s. 11) Öte yandan onun bu yüceltmesinin aksine halası, Kolağası Hasan Bey'in savaşta ölmesinin askerî kurallara uymayan başına buyruk hareketlerinden kaynaklandığını söyler ve onu “Kakavan Hasan” (s. 12) olarak anar. Murtaza ise halasının bu sözlerine asla inanmaz. Kendini diğer insanlardan farklı ve üstün görmesinin arkasında Hasan dayısının kanını taşıdığı fikri yatar. Sırf bu özelliği dolayısıyla herkesin onu tanıması ve saygı duyması gerektiğini düşünür. Onu tanımayan birine, “Abe nasıl bilmezsin Mürteza'yı? Kolağası Hasan Bey'in yeğeni Mürteza'yı bilir herkes.” (s. 122) cevabını vermesi bunun bir örneğidir. “Yukarda Allah, Ankara'da Devlet hem de Hükümet, burda da Murtaza” (s. 5) ifadesi roman boyunca bir leitmotif olarak sık sık tekrarlanır.

Kendisini bekçi üniforması içinde devletin gücünü elinde bulunduran kişi olarak görür ve bir gün mecliste dahi halkı disipline sokması için ona ihtiyaç olacağına inanır. “Bilir misiniz nedir kanun? Gördünüz kurs? Aldınız büyüklerinizden sıkı terbiye?” (s. 9) sözü de bir başka leitmotif olarak bu üstünlük iddiasının ifadesi şeklinde kullanılır. Disipliniyle, aldığı eğitimle ve dayısının kanını taşımasıyla övünerek sürekli olarak “cahil insanlar” (s. 3) “muzır vatandaşlar” (s. 8) olarak azarladığı yoksul halka üstünlük taslar. Ulaşmak istediği kimliği her fırsatta dile getirir. Kendini seçkin bulur, öyle ki bu durum isim sembolizasyonu ile de vurgulanmıştır. Murtaza kelime anlamı olarak “Beğenilmiş, seçilmiş, hoşnut ve râzı olunmuş (kimse)” (Kubbealtı Lugatı, çevrim içi, 2023) anlamına gelmektedir.

Kendisini “vazifesinin aslanı” (s. 29), “asker oğlu asker” (s. 67), “halis Türk” (s. 419) gibi nitelermeler ile tanıtır, fakat çevresindekiler tarafından “budala göçmen” (s. 11) olarak anılmaktadır. Murtaza bu sözleri duymazlıktan gelir ve kendine zorla “kumandan” (s. 135) dedirtmeye çalışır. Kendinden üstte gördüğü kişilere ise, “komutanım” (s. 341) der, onların karşında bir asker pozisyonu alır. Anlaşılacağı üzere yoksul halk karşısında bir efendi rolüne bürünürken zengin ve güç sahibi kişilerin yanında köle ahlakını benimser. Tüm bunlar onun dolayımlyıcısının kimliğini taklidinin birer sonucudur.

Murtaza, arzulayan özne olarak dolayımlyıcısının sahip olduğunu düşündüğü “kahramanlık” niteliğine öykünür. Bu soyut nesneye “damarlarında akan asil kan” sayesinde ulaştığında aslında dayısının kimliğine ulaşmış olacaktır. Onun gibi asker olamasa da kendini bir çeşit asker gibi hissedebileceği üniformalı bir işte çalışmaya olan tutkusu bunun bir örneğidir. Meslek hayalleri dayısını kopyalama güdüsü ile şekillenmiştir. Bir şekilde kendini sivil giyimden ayırarak çevresinde kendinden aşağıda

gördüğü kişilere karşı “komutan” rolüne bürünmeye yönelir. Bunun bir bekçi yahut merasim üniforması olması önemli değildir. Böylece dolayımlayıcısına benzemenin, onunla aynılaşmanın bir yolunu bulduğunu düşünür.

“Mübarek kanımı kutsal vatan topraklarına dökmüş Kolağası Hasan Bey dayısı gibi subay olamayacaksa da subay urbalarına benzeyen bir üniforma tutkusu var içinde. (...) Hangi işi tutarsa tutsun, kafasında Kolağası Hasan Bey, Hasan Bey’in urbasına benzeyen sivillerden ayrı, az da olsa subayları hatırlatan bir urba, bir bekçi urbası. Böyle bir urbayı sırtına geçirdi mi ‘cahil halk’tan ayrılacak, iyi kötü bir yetkisi de olacağı için ‘cahil halk’a cart curt edebilecekti’ (Orhan Kemal, 2008, s. 15-16).

Mahalle bekçiliğine atandığında dayısına benzemenin ve üstünlük kompleksini doyurma fırsatı bulmanın mutluluğu ile adeta sevinçten havalara uçar. Bu işin ona hayalindeki üniformayı ve yetkileri vereceğine inanır. Bekçilik tek başına bir anlam ifade etmez, onun dayısına benzemesi için bir araçtır. Bunu halası ile diyalogunda açıkça görebiliriz:

“Hala, Âkile Hala, abe Âkile Hala derim!”

Elli sularında kadın komşudaydı. Duydu, geldi:

“Ne var be? Ne bağırsın?”

Murtaza sert bir hareketle esas vaziyete geçti, patayı çekti.

“Nasıl? Benzedim mi Hasan Bey dayıma?”

Âkile Hala farkında değildi. Önemsizce sordu:

“Demek oldun bekçi?”

Tepesi attı:

“Bırak bekçiliği... Benzedim mi Hasan Bey dayıma derim” (Orhan Kemal, 2008, s. 18).

Kendisini sürekli olarak dayısı gibi bir savaşta saymaya çalışır. Bunun için kendine düşmanlar üretir. Karşı cepheye bazen “Muzır halk”ı, bazen “bir çeşit düşman demek olan Serbestçiler”i, bazen “sokak kedileri”ni, bazen “fabrika çalışanlarını” koyar.

Girard, dolayımlayıcı ile arzulayan özne arasındaki mesafenin önemine dikkat çeker ve dışsal dolayımında bu mesafenin en büyük noktaya vardığını belirtir. “Nasıl Don Kişot’la efsanevi Amadis arasında hiçbir ilişki mümkün değil” (Girard, 2013, s. 28) ise Murtaza ile de Kolağası Hasan Bey arasında reel bir ilişki söz konusu olamaz. Her ikisi için de dolayımlayıcı erişilmez bir noktada, bir kutsallık çerçevesi içindedir. Dayısı, Murtaza’nın somut yaşamının dışında bir kahraman arketipi olarak idealin simgesi konumundadır. Burada dolayımlayıcı ile özne arasında rekabet değil mürit-mürşit, öncü-takipçi gibi ifade edilebilecek bir ilişki biçimi öne çıkar. “Dışsal dolayımın kahramanı, arzusunun gerçek niteliğini yüksek sesle açıklar. Örnek aldığı kişiyi açıkça kutsar ve onun müridi olduğunu ilan eder” (Girard, 2013, s. 29). Murtaza da buna uygun olarak Hasan Bey’i tanımayanları tarih okumamakla suçlar, tüm tarih kitaplarının Kolağası Hasan Bey’in kahramanlıkları ile dolu olduğuna inanır.

Murtaza dolayımlayıcısı olan dayısına benzemek ve onunla birlikte anılmak dışında hiçbir şeyi önemsemez; zenginlik, fakirlik, sevgi, saygı, yorgunluk, rahatlık dayısı ile olan bağı oranında onun için birer meseledir:

“Yok idi tarlalarımız, konaklarımız amma var idi arslan yavrusu dayım Hasan Bey, Kolağası. Hatırlamam ben, anlatır büyüklerim, dökmüş mübarek kanımı kutsal vatan topraklarına Balkan Harbi’nde. Yeter bu şeref hem da şan bana, ne lazım tarla? Ne lazım konak? Ne lazım at, araba?”

Dolaşır benim de damarlarımda şükür, dayım Hasan Bey'in mübarek kanı" (Orhan Kemal, 2008, s.11).

Saplantılı bir şekilde dayısı gibi şehit olmayı arzulayan Murtaza, dolayımlayıcısının ulaşılmaz gördüğü kimliğini kendine mal etmeye çalışır. Onun kahramanlık öyküsünü kendi hayat hikâyesinde yeniden canlandırmak istese de bunu başarabilecek güce sahip değildir. Dayısından farklı bir zamanda, farklı bir coğrafyada, farklı koşullar altında bir hayat sürdüğü gerçeğini algılayamayacak kadar dolayım kendisini kaptırmıştır.

Girard, eserine *Don Kişot*'tan yaptığı bir alıntı ile başlar. Don Kişot'un Amadis ile arasındaki ilişkiyi açıklayan bu paragraf bize bir dışsal dolayım örneği verir. Girard, bu örneklem üzerinden dolayımıcı-özne ilişkisini şöyle açıklar:

"Don Kişot, bireyin temel ayrıcalığından Amadis adına vazgeçmiştir: Arzu ettiği nesnelere seçmiyor, onun adına Amadis yapıyordur bu işi. Mürit tüm şövalyelerin örnek aldıkları kişinin gösterdiği ya da gösterir gibi yaptığı nesnelere hedef almaktadır" (Girard, 2013, s. 23).

Murtaza, Orhan Kemal'in "küçük adam"larından biri olarak "görev adamı" kimliğiyle öne çıkar (Fedai, 2014, s. 283). Kendisini "delisiyim vazifemin" (s. 336) şeklinde niteler. Onun eylemleri Don Kişot'un şövalye kitaplarının kahramanları arasında kendisine örnek aldığı başlıca kişi olan Amadis'e öykünerek çıktığı yolculuktaki davranışlarını hatırlatır. Don Kişot'taki açık dolayım örneğinin bir başka versiyonu gibi kişiliği tamamıyla Hasan dayısının gölgesinde kaybolmuştur. Murtaza'nın kendine vazife gördüğü ve uğrunda "deliliği" bir gurur kaynağı olarak taşıdığı tek şey dolayımlayıcısıyla özdeşleşebilmektir. Onun çağıyla ve çevresiyle Donkişotvari uyumsuzluğu büyük oğlu Hasan tarafından, "Karaya ak, aka kara diyen, herkes Mersin'e giderken o tersine giden bir baba" (s. 426) sözleriyle dile getirilir. Bu noktada yazarın özellikle dikkat çekmeye çalıştığı Don Kişot benzetmesinin temellendirilmeye çalışıldığı dikkat çeker. Kubilay Aktulum'un belirttiği üzere "metinlerarasılık, metinsel bir olgu/etki olmak yanında metnin göndergeselliğini etkileyen bir dizi dış etkenin (toplumsal, tarihsel, siyasal vb. koşullar) göz önünde bulundurulmasını da gerektirmektedir" (2018, s. 237). Dolayısıyla Murtaza'nın toplumsal koşullar karşısındaki pozisyonu ile Don Kişot'a anıştırma yolu benzetildiği söylenebilir.

Murtaza, ailesinin yoksulluk içinde yaşamasına, küçük kızlarının dahi fabrikada çalışmak zorunda kalmasına aldırmaz, zaman zaman ailesinin yaşadığı maddi darlığa içerlese de daha çok para kazanmak hiçbir zaman önceliği olmaz. "Murtaza için önemli olan para değildir; o, dilinden düşürmediği Kolağası Hasan Bey dayısının mübarek kanını taşımanın gururunu duyar ve bu soya uygun bir vatandaş olmak için çabalar" (Akar, 2020, s. 71). Ne yoksullukla sınanma ne herkes tarafından dışlanma ne de kızının ölümü ile kendine dönük bir sorgulamaya girer, bu yüzden romanın başından sonuna bir aydınlanma, bilinçlenme yaşamaz. Kapıldığı "mimetik arzu" çıkmazında "inandıklarının arka plânını, derinliğini bildiğini gösteren diyaloglar veya iç düşüncüler yoktur" (Narlı, 2001, s. 543). Yalnız dolayımlayıcısını kutsama, ona layık olma ve benzeme güdüsü ile şartlanmıştır. Bu şartlanma içerisinde sürekli tekrar eden düşünce ve yargı kalıpları içerisinde sıkışmıştır. Roman, "Bir vazife yüksektir bir namuzdan" (s. 81), "Vazife bir sırasında görmeyecek gözün evladını." (s. 117), "Bilmez konuşursun haminnem gibi" (s. 119), "Abe nasıl bilmezsin Mürteza'yı? Kolağası Hasan Bey'in yeğeni Mürteza'yı bilir herkes." (s. 122), "Benzemem herhangi bekçilere, benzerim dayım Hasan Bey'e. Ben de bir gün dökeceğim kanımı kutsal vatan topraklarına!" (s. 136), "Yukarda Allah, Ankara'da Devlet hem de Hükümet, burda da Murtaza" (s. 26) gibi leitmotif cümleleri ile doludur.

Murtaza'nın tüm bu kibirli cümleleri de aslında yaşadığı dışsal dolayımın yansımalarıdır. Onun bu halinde Girard'ın Stendhal üzerinden örneklediği kopya/taklit biçimlerinin kibirle eş olma durumu

gözlenir. Girard, “Kibirli kişi arzularını kendi sermayesinden çekip çıkartamaz, başkalarından alır. Dolayısıyla kibirli kişi Don Kişot’un ve Emma Bovary’nin kardeşidir.” (Girard, 2013, s. 26) der. Murtaza’nın kendisi karşısında amir pozisyonunda görmediği herkese karşı ezici bir kibir içinde oluşu onu metinler arası bağlamda Don Kişot ve Emma Bovary ile ortak bir düzlemde görmemize olanak tanır.

Olaylar, zaman ve kişiler değişse de Murtaza’nın söylemleri sabit kalır. Bu da onu “mimetik arzu”daki konumunda değişmez bir noktada tutar; “üçgen arzu”nun özne-nesne-dolayımlayıcı unsurları arasındaki mesafe ve bakış açısı romanın başından sonuna aynı kalır. Bu tablo içinde Murtaza kendine yabancılaşmanın da ötesinde hiçbir zaman bir kendilik geliştirememiş gibidir. Dolayımlayıcısıyla özdeşleşme hedefine bağlanmış abartılı bir görev bilinci içinde kaybolmuştur. Bu uğurda günlerce uykusuz kalmasını, yoksullukla boğuşma halini, herkesçe alaya alınmayı, evladını kaybetmeyi önemsemez. Dolayımlayıcı ile ilgili konular ve ona benzeme çabaları dışında heyecan, korku veya heves duyduğu hiçbir şey yoktur.

Erkek çocuklarının her ikisine de Hasan adını koyması ve onların da kendi dolayımıcısının kimliğine bürünmesini istemesi Murtaza’nın dayısına yüklediği kutsiyeti gösterir. Çocuklarının askeri okullara gidip subay olmaları ve “şehitlik şerbetini” (s. 21) içmeleri idealine tutunur. Böylece kendisinin asker ve şehit olamayışını telafi etmeye odaklanır. Dolayımlayıcısına olan bağlılığın ve benzerliğin nesilden nesile aktarılmasını ister. Bu haliyle dolayımlayıcısını kutsallaştırır. Ne var ki her iki oğlunda da bu hayallerini gerçekleştiremez. Büyük oğlu olan Hasan sanat okuluna gitmiş ve futbola gönül vermiştir. Bu haliyle oğluna dönük bakışı “isterse gebersin” (s. 176) noktasındadır.

Büyük oğlu babasıyla ilişkisinde onunla ters düşmeyi göze alacak şekilde kendisini Kolağası Hasan Bey’e benzetme çabalarını yerine getirmeyeceğini açıkça ifade eder. Dahası babasının bu takıntılı halini de yüzüne vurmaktan çekinmez. Fabrika işçileri ile birlik olup eyleme katılır. Murtaza onu karşı cephede görünce deliye döner. Fakat aslında sabrı taşan oğludur. Babasına, “Kendine gel diyorum sana! Yeter, yeter artık! Utanıyorum senden. Senin gibi bir babam var diye yerlere geçiyorum... Maskara oldum dünyaya. Bizi de kendini de rezil ediyorsun.” (s. 423) şeklinde çıkarır. Murtaza oğlunun bu isyanı karşısında hayal kırıklığı içinde, “Öl be Murtaza!” diye hayıflanarak kalabalıkla çatışmasına son verip sessizce uzaklaşır. Onu dünyaya bağlayan tek varlığı olan küçük oğlu Hasan’ı düşünüp teselli olmaya çalışır.

"Murtaza'nın bütün umudu bu en küçük çocuğundaydı. En büyük oğlan olamamıştı istediği evsafıta. İlk'i bitirdikten sonra 'Subay okuluna' girecek yerde gitmişti sanat okuluna ve kendini vermişti futbola. Ondan sonrakiler kız'dı. Kızları 'evlat'tan saymadığı için, bu en küçükteydi olanca umudu. Ağabeyinden Kolağası Hasan Bey çıkmadıysa, bu en küçükten çıkacaktı. Hasan Bey'in kahramanlığını gösterecekti" (Orhan Kemal, 2008, s. 170).

Bebekliğinden itibaren ona diğer çocuklarına göstermediği bir ilgi ve yumuşaklık ile yaklaşır. Murtaza’nın kızlarından biri olan Zehra’nın sözleri bu en küçük kardeşin imtiyazlı durumunu ortaya koyar:

“Zehra da içeride bayrakları açmış avazı çıktığı kadar ağlamaya başlayan kundaktaki kardeşinin yanına koştu. Olabilirdi ki babası gelir, kardeşinin ağladığını duyar, deliye dönerdi. Gayet iyi biliyordu ki Emine Ablası, Hasan Ağabeyi, fabrikada çalışan iki ablası, kendisi bir hiçti bu kundaktaki boklu oğlanın yanında. Babası bu boklu için çıldırıyordu” (Orhan Kemal, 2008, s. 78).

Ne var ki Murtaza’nın, geleceğin Kolağası Hasan Bey’i olmasını beklediği küçük oğlu da onu hayal kırıklığına uğratacaktır. Eserin sonunda bu oğlunun hırsızlıktan hâkim karşısına çıkması Murtaza’nın bütün umutlarını yıkan bir darbe olur. Onun açlıktan bir parça ekmek çalmak durumunda kalmasına

üzülmek ve bir baba olarak kendini sorgulamak yerine onu da bir kalemde siler. Dolayımlyıcısı ile irtibatına hizmet etmeyen, ona benzemeyen hiçbir şeyin Murtaza nezdinde bir kıymeti ve izahı yoktur.

Kızlarına ise dayısıyla özdeşleştiremeyeceği için kıymet vermez. Eşine, dayısına benzeyen bir “Hasan” doğuramadığı için aşığılama ile bakar. Gençlik yıllarında annesine, cephelede şehit düşen dayısının aksine “rahat yatağında öldüğü” için çok gördüğü sevgi ve acımayı ilerleyen yaşlarında eşine ve çocuklarına da göstermemeye devam eder. Onun için dolayımlyıcısıyla ilişki ve benzerlik her şeyin ölçüsüdür.

Murtaza tüm yaşamı ve insan ilişkileri ile Girard’ın “Don Kişot üçgen arzusunun örnek bir kurbanıdır” (Girard, 2013, s. 25). değerlendirmesine eş bir portre çizer. Bir tutulma halinde yaşayan Murtaza, Don Kişot’un yel değirmenleri ile savaşını andırır “aptal bir komiklik” (Karlıdağ, 2017, s. 72) içinde sokak kedileri ile çatışır, onları disipline etmeye çalışır. Onun metinler arası bağlamda anıştırma düzeyindeki Don Kişot’a benzerliği roman kişileri ağzından da onaylatılır:

“Deli bu be... ha?”

“Belki tam deli değil. Şu hani bir şövalye vardı... İspanyol...”

“Evet, Don Kişot...”

“Don Kişot’a benziyor. Mahalleli şikâyetle haklı” (Orhan Kemal, 2008, s. 111).

Murtaza ile Don Kişot arasında bilinçli olarak kurulan ilişkiye farklı olaylar ve kişiler aracılığı ile tekrarlama yoluyla vurgu yapılır. Her iki romanın paylaştığı açık/dışsal dolayım yöntemi bu benzerliğin ana sebebidir:

“Peki, ustalarla arası nasıl?”

“Tahmin edeceğiniz gibi, kötü.”

“İşçilerle?”

“İşçilerle de.”

Bu adam Don Kişot desenize...”

“Don Kişot yeryüzünde tek değildi malumuâliniz... ve Don Kişot’ların kökleri hiçbir devirde kurumadı ki devrimizde kurusun. Her memleketin kendine göre Don Kişot’ları var, olacak. Ne dersiniz?”

“Haklısınız” (Orhan Kemal, 2008, s. 342).

“Şövalye romanlarıyla eğlenen bir parodi olarak yazılmış” (Parla, 2013, s. 25) bir eser olan *Don Kişot* gibi *Murtaza*’da da geçmişin kahramanlık ideali ile alay edilir. Murtaza’nın olanca inanmışlığı ve dolayım bağılılığı ancak her geçen gün daha fazla alaya alınmasına ve “deli” (s. 35), “sûreta insan” (s. 190) gibi nitelermeler ile anılmasına neden olur. Dışsal dolayımındaki kayboluşu ile nasıl Don Kişot “delirmiş” (Cervantes, 2015, s. 43) olarak niteleniyor ve meczup olarak alaya alınmıyorsa Murtaza da “kafadan sakat, akıldan piyade” (s. 197) gibi nitelermeler eşliğinde benzer yaklaşımlara maruz kalır. Dolayısıyla Parla’nın Don Kişot için sorduğu soruyu Murtaza’ya da yöneltebiliriz: “Don Kişot deli mi, yoksa kahraman mıdır?”⁵ Bu sorunun cevabı roman boyunca pek çok kişi tarafından cevaplanır. Murtaza

⁵ Jale Parla, Türk edebiyatından dışsal dolayımı örneleyen, “başkası olma arzumuz” odağına alarak yazılan ve *Don Kişot*’tan izler taşıyan eserlerin Tanzimat’tan itibaren varlık gösterdiğini vurgular. *Ara Sevdası*’nın Bihruz’u, *Çengî*’nin Cemal Bey’i gibi başkışilerimizin Don Kişot figürünün önemli birer örneği oluşunun altını çizer (Parla, 2013, s. 74-100). Nurdan Gürbilek’in ise Cemal Bey için “Bir meczuptur o; etkilenmek şöyle dursun, tam anlamıyla cezboldmuştur.” sözleriyle ifade ettiği dışsal dolayım, yukarıda da değinilen “mezcupluk” benzetmesi etrafında onu Murtaza ve Don Kişot ile aynı daire içerisinde değerlendirmemize imkân tanır (Gürbilek, 2014, s. 44). Türk edebiyatında Don Kişot’a olan bu ilgi, süreklilik göstererek sonraki yıllarda da pek çok yazar tarafından takip edilir. Öyle ki modernist romanın köşe taşı olarak değerlendirilen *Tutunamayanlar*’da dahi bu takip sürer ve postmodern edebiyatın kapıları adeta Don Kişot’un

ailisi, akrabaları, mahalle sakinleri, amirleri, iş arkadaşları hatta onunla ilk defa karşılaşan kişiler tarafından dahi “soytarı” (s. 90), “enayi” (s. 277), “bela” (s. 53) gibi nitelermeler ile anılır. Burada “üçgen arzu” içinde kaybolan birinin birey olarak varlık gösteremeyen, ciddiye alınmayan bir konuma çekildiğini görürüz.

Jale Parla, Don Kişot’un idealizmine, maneviyata ve kutsallık özlemine dikkat çeker (2013, s. 61). Amadis’e benzemenin yolu bu özellikleri kuşanmaktan geçer çünkü. Benzer şekilde Murtaza da Kolağası Hasan Bey’e “mertlik, civanmertlik”, “hiçbir koşulda yalan söylememe”, “vatanperverlik”, “kahramanlık” gibi idealize edilmiş özellikler ile bağlılığını gösterir. Bu özellikleri ile gurur duyar ve hepsinin kaynağı olarak dolayımlayıcısını işaret eder. Öte yandan Don Kişot, romanın sonunda içine düştüğü dolayımı fark ederek Galyalı Amadis’ten ve tüm soyundan nefret ettiğini, metafizik arzuyu yendiğini ilan eder.⁶ Gururdan, nefretten, kölelikten, yeryüzünde aranan yalancı kutsallardan kurtulmak ancak böyle mümkündür. Murtaza için ise bu farkındalık düzeyine ulaşma söz konusu olmaz. Kendi varlığından kaynaklanan hiçbir özellik ortaya koymamaktaki ısrarını romanın başından sonuna sürdürür. Don Kişot elli yaşlarında bir asilzade olarak şövalye kitapları arasında dolayımaya kapılmadan önce kendine bir kimlik oluşturabilmiş, dışsal dolayımaya hayatının belli bir evresinde girmiştir. Murtaza’nın kimliğinin oluşma evresine dair geriye dönük verilen bilgilerde ise böyle bir bireysellik söz konusu değildir; romanın başında yirmili yaşlarında Yunanistan’dan göçüp geldiğinde hissettiği mimetik/üçgen arzu ile romanın sonundaki duygu ve düşünce dünyası aynıdır. Bireysel benliği gelişmediği için onun Don Kişot gibi hatırlayıp yeniden sahiplenebileceği başka bir kimliği, hiç olmamıştır. Bu haliyle Murtaza’da romansal hakikate dönük bilincin son basamağı olan mimetik/üçgen arzu farkındalığı eksiktir.

Sonuç

Aydınlanma devrinin akli kutsayışı hat safhaya vardırıan maddeci dünya görüşünün ilahi olanı hayatın her alanından dışlayışı, insan benliğinde büyük bir boşluğun açılmasına neden olmuştur. Usun, neden-sonuç odaklı determinist izahlarla doldurulması bireyi farkına varmadan kendine yeni kutsallar edinmeye iter. Nietche’nin “Tanrı öldü.” yaklaşımı aslında insanların tanrıyı yeryüzüne indirdiğine bir telmihtir. Akıl, para, ün, mevki vb. modern çağın yeni tanrıları gibi görülür. Girard ise meselenin bir basamak daha derinine inerek bizi ancak romansal hakikatte keşfedilmiş bir realiteyi görmeye çağırır. Bu sözde yeni tanrılar aslında üçgen arzu/mimetik arzu içinde birer nesnedir. Dolayısıyla asıl arzu duyulan bu nesnelere değil, onları elde etme iştihakımızı kışkırtan dolayımlayıcıların konumu ve kimliğidir. Arzunun kışkırtıcı merkezi olan dolayımlayıcı kimi zaman bir insan kimi zaman bir kitap olabilir. Dolayımlayıcıda olduğunu varsaydığımız huzur, istediği her şeye sahip olabilme yetisi, iktidar, kayıtsızlık bizi kendine çekerken Tanrı’dan kopuşun içsel sancısını dindirmeye çalışırız. Bu noktada Girard “mürit-mürşit” örneğini kullanır. Tanrıya varmada bir mürşide tüm iradesiyle bağlanan mürit gibi modern insan da dolayımlayıcısına bağlanır. Her özne önce dolayımlayıcısı gibi olabilmek için onu

“öteki’ne göre arzu”sunu örnekleyen bir atmosferde açılır. Turgut Özben’in Selim Işık’a dönük dışsal dolayımı, onun sonunda Don Kişot ile buluşmasını sağlar: “Selim romanları okuya okuya Selim’liğe özenen bir Don Kişot” haline gelir Turgut” (Atay, 2013, s. 447).

⁶ Don Kişot ölümünden hemen önce dolayımın farkına varma ve onu reddetme halini şu sözler ile ilan eder: “Artık şuuruma kavuştum; zihnim, iğrenç şövalye kitaplarını maalesef sürekli okumam yüzünden üzerine inen cehaletin karanlık gölgelerinden kurtuldu, aydınlandı. Saçmalıklarını, yalanlarını açıkça görüyorum artık; tek üzüldüğüm, gerçeği görmekte bu kadar gecikmiş olmam. (...) Beni tebrik edin sevgili dostlarım; ben artık La Mancha’lı Don Quijote değil, Alonso Quijano’yum. Ahlaklı yaşayışım yüzünden *İyi Yürekli* lakabıyla anılırım. Artık Galyalı Amadis’in ve bütün sülalesinin düşmanım; artık küfürle dolu bütün o gezgin şövalye hikâyelerinden nefret ediyorum.” (Cervantes, 2015, s. 881)

taklit eder. Nihayi amaç onun gibi olmayı geçip o olmaktır. *Murtaza* bize *Donkişot*'u hatırlatan bir dışsal dolayım içinde bireyin "mimetik arzu"ya kapılma halini örnekler.

Murtaza, Don Kişot'a eş, hatta onun ötesine geçen bir dışsal dolayım deneyimini barındırması ile dikkat çekici bir antikahramandır. Öyle ki Don Kişot, romanın sonunda üçgen arzusunun farkına varırken, Murtaza için bu mümkün olmaz ve benliğinin dayısı Kolağası Hasan Bey'in gölgesinde yok olduğunu ayırt edemeyecek bir tutulma yaşar. Romanın sonunda dahi dolayımın farkına varma bilincine en küçük bir yakınlaşma görülmez. Bir anlamda Don Kişot'ta örneklenen bir hiçlikle karşılaşma pahasına dolayımından sıyrılarak kendi benliğine, varlığının neliğine bakma cesaretini gösteremez Murtaza. Hayal kırıklıkları yalnız kendisi dışında kimseyi Kolağası Hasan Bey ile özdeşleşme idealine inandıramamasından kaynaklanır.

Eserin başından sonuna sarsılmaz bir kararlılıkla kendisini ruhen ve damarlarında dolaşan kanla onun bir yansıması, bugündeki temsilcisi ve adını geleceğe taşıyacak mirasçısı olarak bir mürit kimliğinde görmekten vazgeçmeyeceğini gösterir. Dolayısıyla roman, sürekli olarak farklı olaylar etrafında aynı dışsal dolayım döngüsünün sahnelendiği bir nitelik taşır.

Murtaza, yaşamını dışsal dolayım içinde üçgen/mimetik arzudan beslenerek sürdürmeye çalışır. Don Kişotvari bir dünya algısı içinde çağının ve çevresinin gerçekleri, ihtiyaçları ve koşullarıyla uyumsuzdur. Dolayımına kapılma hali, bu uyumsuzluğu göremeyecek, kabul etmeyecek kadar ileri düzeydedir. Bu haliyle sürekli olarak eleştirilir, alaya alınır. İdealleştirdiği kimliği, ailesinden başlayarak karşılaştığı herkese tanıtmaya ve aşlamaya çalışır. Sonuç olarak Murtaza, okura, kendi davranış, düşünce ve duygularını geliştirme ve bunlardan doğan sonuçların sorumluluğunu üstlenme niteliği ile birey olmanın yükünü üstlenemeyen, üstlenmek istemeyen bir antikahraman olarak örneği olarak sunulur.

Kaynakça

- Akar, Ç. (2020). *Orhan Kemal'in Roman ve Öykülerinde Otobiyografik- Biyografik Ögeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Aktulum, K. (2018). Metinlerarasılık Görüngüsünde Gerçeklik ya da Metnin Göndergeselliği. *Bilig*, S. 85. 233-256.
- Alangu, T. (1965). *Cumhuriyetten Sonra Hikâye ve Roman II (1930-1950)*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Atay, O. (2013). *Tutunamayanlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Belge, M. (2020). *Edebiyat Üstüne Yazılar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cervantes Saavedra, M. (2015). *La Mancha'lı Yaratıcı Asilzade Don Quijote I*. Çev. Roza Hakmen. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demiralp, Oğuz (2014). Kalven Murtaza, *Hece: Bereketli Toprakların Yazarı Orhan Kemal Özel Sayısı*, 205(27). 493-495.
- Eliuz, Ü. (2008). Orhan Kemal'in Murtaza Romanında Yapı. *Turkish Studies*. 3/4 Summer. 904-921.
- Fedai, Ö. (2014). Orhan Kemal'in "Gerçek"liğe Bakışı ve Onurlu İki Küçük Adam'ı: "Murtaza" ve "Kaptan". *Hece: Bereketli Toprakların Yazarı Orhan Kemal Özel Sayısı*. 205(27). 282-287.
- Foley, M. (2019). *Saçmalıklar Çağı: Kafası Karışıklar İçin Olan Biteni -ve Kendini- Anlama Rehberi*. Çev. Algan Sezgintüredi. İstanbul: Domingo Yayınları.
- Girard, R. (2013). *Romantik Yalan ve Romansal Hakikat: Edebi Yapıda Ben ve Öteki*. Çev. Arzu Etensel İldem, İstanbul: Metis Yayınları.
- Gürbilek, N. (2014). *Kör Ayna Kayıp Şark: Edebiyat ve Endişe*. İstanbul: Metis Yayınları.

Karlıdağ, E. (2017). *Türk Romanında Gülmece, 1950'den Günümüze*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kemal, O. (2008). *Murtaza*. İstanbul: Everest Yayınları.

Kubbealtı Lügatı. (2023). "Murtaza". (Çevrim içi). <http://www.lugatim.com/s/murtaza> 25 Kasım 2023

Narlı, M. (2001). *Orhan Kemal'in Romanları Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Parla, J. (2013). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Uğurlu, N. (1973). *Orhan Kemal'in İktal Kahvesi*. İstanbul: Cem Yayınları.

32. Roman ve postmodern roman¹

Emre Bekir GÜVEN²

APA: Güven, E. B. (2024). Roman ve postmodern roman. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 548-562. DOI: 10.29000/rumelide.1439687.

Öz

Romanı, bir metin türü olarak diğer türlerden ayıran belirli unsurlar vardır. Bu unsurların varlığı durumunda bir metin “roman” olarak anılabilir. Ancak bu unsurları birer dayatma olarak romanın önüne koymak, romanın anlatı dünyasındaki özgür ruhuna zarar verebilir. Bunları bir metnin, roman olarak ele alınabilmesi için gerekli birer ölçüt olarak görmek gerekir. Aynı durum, romanın alt türleri için de geçerlidir. Birçok alt türü bulunan roman, genel çerçevede her bir alt türü için benzer ölçütleri işaret eder. Diğer bir ifadeyle, tarihsel roman için geçerli olan genel ölçütler, sosyal roman için de geçerlidir. Bu sayede her iki tür de okur veya araştırmacı için romandır. Ancak detaya inildiğinde ve konu, alt türü belirlemeye geldiğinde, genel çerçevenin dışında kalan ölçütler söz konusu olmaktadır. Postmodern roman için de bu durum geçerlidir. Postmodern romanı, diğer roman türlerinden ayıran bir çerçeve ve birtakım unsurlar vardır. “Postmodern roman” kavramı, bir tür olarak ele alındığında farklı, bir dönemi işaret ettiğinde farklı, son olarak bir tavrın yansıması olarak kullanıldığında daha da farklı anlamlar taşır. Dolayısıyla romanı, postmodern kılan unsurlar, ele alınma biçimine göre değişiklik gösterebilmektedir. Buna rağmen postmodernin genel çerçevesi bellidir. Bu çerçeve, postmoderni sınırlandıran bir çerçeve olarak değil, diğer alt türlerden ayıran özellikler bütünü olarak değerlendirilmelidir. Aksi bir tutum, romanın özgür yapısının çok daha ileri boyutuna sahip olan ve neredeyse hiçbir kaygı gütmeyen, anarşist postmodern romanı, kendi benliğinden uzak bir noktada konumlandırabilecektir. Bu çalışma, romandan yola çıkarak postmodern romanın asli unsurlarını irdelemektedir. Romanın, özgürlük ve sınırlamalar arasındaki ince sınıra dair genel bir girişin ardından, romana ve postmodern romana dair genel bir çerçeve çizmektedir. Son olarak, bir tür ve tavır olarak postmodern romanın asli unsurlarını ortaya koymaktadır. Çalışmanın temel hipotezi, romanı postmodern kılan, onu diğer alt türlerden ayıran ölçütler olduğu ve bu ölçütlerin varlığı durumunda romanın postmodern olabileceğidir.

Anahtar kelimeler: Roman, postmodern roman, metakurmaca/ üstkurmaca, intertekstualite/ metinlerarasılık.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439687

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., (Siirt, Türkiye), emrebekirguyen@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1789-1730

Novel and postmodern novel³

Abstract

There are certain elements that distinguish the novel as a text type from other genres. If these elements are present, a text can be referred to as a "novel". However, placing these elements in front of the novel as an imposition may damage the free spirit of the novel in the narrative world. These should be seen as necessary criteria for a text in order to be considered as a novel. The same applies to the subgenres of the novel. The novel, which has many subgenres, points to similar criteria for each subgenre in the general framework. In other words, the general criteria that apply to the historical novel are also valid for the social novel. In this way, both genres are novels for the reader or researcher. However, when it comes to detail and determining the subtype, there are criteria that are outside the general framework. This is also valid for the postmodern novel. There is a framework and some elements that distinguish the postmodern novel from other novel genres. The concept of "postmodern novel" has different meanings when considered as a genre, different when it refers to a period, and even more different when used as a reflection of an attitude. Therefore, the elements that make the novel postmodern may vary depending on the way it is handled. Despite this, the general framework of postmodern is clear. This framework should not be seen as a framework that limits postmodern, but as a set of features that distinguish it from other subgenres. An opposite attitude would position the anarchist postmodern novel, which has a much more advanced dimension of the free structure of the novel and has almost no anxiety, at a point far from its own self. This study examines the essential elements of the postmodern novel, based on the novel. After a general introduction about the novel's thin border between freedom and limitations, it draws a general framework for the novel and the postmodern novel. Finally, it reveals the essential elements of the postmodern novel as a genre and attitude. The main hypothesis of the study is that there are criteria that make the novel postmodern and distinguish it from other subgenres, and that if these criteria are present, the novel can be postmodern.

Keywords: Novel, postmodern novel, metafiction, intertextuality.

Giriş

Romanın gücü, özgürlüğündedir. Roman, edebi bir tür olarak anlatı dünyasında özgür olduğu için okurlarca ciddi ölçüde tercih edilmektedir. Michel Butor, "Günümüzde, roman kadar güçlü başka bir yazınsal biçim yoktur." (1991, s. 26) der. 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçiş sürecinde, film gibi bir teknik ve anlatının ortaya çıkması ve yaygınlaşması dahi romanı geri plana alamamıştır. Tam tersine roman, modernizm ile birlikte hiç olmadığı kadar güçlenmiştir. Bu yönüyle roman, *Don Kişot*'tan günümüze kadar karşısına çıkan tüm tehditlere rağmen varlığını güçlü bir şekilde sürdürmüş ve sürdürmektedir.

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 18.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439687

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Özellikle 20. ve 21. yüzyılların sayısız teknolojik meydan okumalarını dahi bertaraf etmiş ve kendisini geliştirerek var olmaya devam etmiştir. Bu yüzden *Robinson Crusoe* (1719), *Sefiller* (1862), *İki Şehrin Hikayesi* (1859), *Suç ve Ceza* (1866) gibi metinlerin ardından, *Buddenbrooklar* (1901), *Kayıp Zamanın İzinde* (1913), *Ulysses* (1922), *Dava* (1925), *Niteliksiz Adam* (1930) gibi ya da sonrasında *Momo* (1973), *Koku* (1985), *Masumiyet Müzesi* (2008) gibi romanlar ortaya çıkmış ve çıkmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde sinema, bilgisayar, tablet, telefon, sosyal medya hikayeleri gibi birçok teknik gelişme, roman için büyük tehditler olabilecekken, romanın teknolojik araçlarına veya romandan materyal olarak beslenen aparatlara dönüşmüşlerdir.

Romanın, anlatı dünyasındaki neredeyse sınırları olmayan özgürlük alanı, kendisini tematik ve teknik açılardan sürekli olarak geliştirmesini sağlamıştır. Normal şartlarda masala atfedilen sınırsızlık durumu romanda farklı bir boyutta okur karşısına çıkmaktadır. Masalın ele alınma biçimi, anlatılanın hiçbir şekilde gerçek olmadığı temel kabulü ile başlar. Ancak roman, Butor'un ifadesiyle "... roman, ayakta durmanızı, her yerden saldıran yarı öfkeli bir dünya içinde akılcı yaşamayı sürdürmenizi sağlayacak olağanüstü bir araçtır." (1991, s. 26-27), Orhan Pamuk'un ifadesiyle "*Romanlar ikinci hayatlardır.*" (2016, s. 9) sözleriyle anlatılmaktadır. Bu yönüyle roman, kurmaca bir metin olsa dahi, gerçek dünyanın belirli açılardan kurmacalaştırılması ya da okurun kurmaca katmanda gerçek olarak ele aldığı bir metin türüdür. Umberto Eco'nun "*kurmaca anlaşması*"na (2019, s. 101) göre de durum böyledir. Bu anlaşmaya göre okur, okuduğu olayın kurmaca olduğunu bilir; ancak somut gerçeklikten uzaklaşarak kurmacaya gerçekmiş gibi yaklaşır. Bu sayede romanda anlatılan olaya, inançsızlığın askıya alınmasından (Eco, 2019, s. 101) ileri gelen bir gerçeklik boyutu kazandırılır. Nitekim romanı, romanstan ya da masaldan ayıran temel özelliğin de bir bakıma bu olduğu söylenebilir. *Don Kişot* romanında Sancho Panza'nın sorduğu "Hangi devler?" sorusu romanın bu yönüne, yani gerçeklik boyutuna olan gönderme olarak ele alınmakta (Stevick, 2017, s. 23-24) ve alınmalıdır da. "*Bu soru Don Quixote'un gerçekten kopuk dünyasını hem karıştıran, hem de tamamlayan çok yumuşatılmış bir ifadedir.*" (Stevick, 2017, s. 24) Dolayısıyla bu soruyu, romanstan romana, aşırı abartıdan gerçeğe davet olarak görmek gerekir.

Roman için, gerçekliğe en uzak türleri de dahil olmak üzere hangi türde olursa olsun, her daim belirli ölçülerde gerçeklik ile baş başa olduğu veya bir yönüyle gerçeklikten tamamen kopuk olmadığı söylenebilir. Fantastik ya da bilim kurgu türleri için dahi bu durum geçerlidir. Belirli bir gerçeklik ya da gerçekleştirilebilirlik zemininde olayın ilerlemesi beklenir. Jules Verne'in *Ay'a Yolculuk* romanına bakıldığında da durum, bu tez ile paralellik göstermektedir. Yazıldığı dönemde romanın gerçekliğe uzak bir türü olarak ele alınabilecek olan bilim kurgu türü özelliklerini gösterirken görece kısa bir zaman sonra bilim kurgu romanı olmaktan çıkmıştır. Tam da insanların içerisinde bulunduğu, dünyanın kendilerine sunduğu bir ortamı ve gelişmeleri anlatan bir roman olarak, farklı bir türün özelliklerini göstermiştir. Dolayısıyla roman gerçeklikten tam anlamıyla kopuk olmamak kaydı ile, özgürlük ekseninde sınırları zorlayan ve gücünü, anlatıdaki bu özgürlük alanından ve anlayışından alan bir türdür.

Azami özgürlük atfedilen ve Jale Parla'nın "*en demokrat tür*" (2015, s. 60) olarak gördüğü bir türe sınırlar çizmek ilk aşamada paradoks olarak görülebilir. Gerçekten de romana sınırlar çizmek, onu belirli duvarların arasına oturtmak, romanın anlatı gücüne zarar verebilecek eylemlerdir. Philip Stevick'in ifadesiyle "... romanı tasvir etmek, tanımlamak ve genellemelere sığdırmak, onun hayat damarlarındaki kanı emmek demektir." (2017, s. 7) Bunlara paralel olarak, sadece tematik açıdan değil, aynı zamanda teknik açıdan da belirli kalıplara uyma gerekliliğinin romanı kısıtladığı düşünülebilir.

Ancak ölçülü olmak kaydıyla bu gerekliliği, romanı sınırlandırma olarak değil, romanı roman yapan ve diğer türlerden ayıran belirli ölçütlerin varlığı olarak ele almak gerekir.

I. Roman çerçevesi

Romanı, diğer metin türlerinden ayıran belirli özellikler vardır. Okur veya araştırmacının bir metni ele aldığında, söz konusu metnin roman olduğuna karar vermesini sağlayan özelliklerdir bunlar. Bu yüzden geniş çerçevede şiir ve tiyatro, dar çerçevede destan ve öykü romandan ayrı tutulur. Öğretici (gerçek) metinler ile edebi (sanatsal) metinlerin en üst katmanda ayrılmasından, alt katmanda anlatmaya dayalı metinler ile göstermeye dayalı metinlerin ayrılmasına ya da daha özele inildiğinde fabl ile masalın ayrı tutulmasına kadar metinler, türsel birtakım özelliklerine göre sınıflandırılır. Bu yüzden öğretici metinler içerisinde anı ile günlük, edebi metinler içerisinde öykü ile roman gibi birbirlerine yakın görünen, ancak detaya inildiğinde farklı özellikler gösterdikleri ortaya çıkan türlerin varlığı söz konusudur.

Roman, metin türleri içerisinde en üst katmanda, edebi/sanatsal/kurmaca metin kategorisine aittir. Bire bir tarihe roman perspektifi açısından olağanüstü sadık bir tarihsel/tarihi roman veya yazarın hayatını bire bir ele alan bir otobiyografik roman olsa dahi, romanın kurmaca metin türü olduğu baştan kabul edilir. Dolayısıyla romanın, öğretici/gerçek metin türüne ait bir metin olarak ele alınması, bu gruba dahil edilmesi olanaksızdır. Eco'nun kurmaca anlaşması tezi (2019, s. 101-102) gereği, somut dünya ve gerçeklik ekseninde metnin kurmaca olduğu baştan kabul edilir; ancak kurmaca dünyası ve edebiyat ekseninde inançsızlık askıya alınır ve olaya, kurmaca katmanında gerçekmiş gibi yaklaşılır. Bu yüzden romanın edebi metin türü olduğuna dair herhangi bir kuşku kuramsal açıdan yoktur.

Yazılı gelenek/aktarım/anlatım ve sözlü gelenek/aktarım/anlatımın, öğretici ile edebi metin türlerinin üzerinde mi, yoksa altında mı konumlandırılması gerektiği tartışmalı bir konu olabilmektedir. Ancak her iki gruptaki bazı metin türlerinin hem yazılı gelenek hem de sözlü gelenek ile aktarılabilir olmaları, bu konuyu daha alt bir noktada konumlandırmayı gerektirmektedir. Romanın sözlü gelenek ile aktarımı söz konusu değildir. Bu tarz bir çaba, romana birtakım asli unsurları kaybettireceği gibi, romanın yakın ilişki içerisinde bulunduğu birtakım türlerin özelliklerini taşımasına neden olabilecektir. Romanın, yazılı gelenek ile oluşturulmuş ve aktarılmış olması, bu açıdan bir zorunluluktur.

Romanın yazı formu, düzyazı/nesir/mensur olmalıdır. Metin içerisinde belirli farklı formlar kolaj ve montaj teknikleriyle yer alabilir; ancak metnin asıl iskeletini oluşturan olayın düzyazı formunda düzenlenmiş olması gerekir. Bunun dışında bir formun, metnin tamamına yayılması kuramsal açıdan olanaksızdır.

Romanın dili, adının da dayandığı nokta olan, herkesin ya da toplumun genelinin anlayabileceği düzeyde olmalıdır. *Lingua Romana* olarak ifade edilen ve Latince bilmeyen sıradan Roma vatandaşlarının diline hitap edebilme zorunluluğu, muhtemelen 21. yüzyıl için ilk bakışta tam anlamıyla geçerli görülmeyebilir. 21. yüzyıl dünyasında bu tür durumlarla 12., 13. ve hatta 15. yüzyıllara kıyasla elbette çok daha az karşılaşılmaktadır. Bunun yanı sıra tercüme konusundaki teknik gelişmeler de anlaşılma ya da çeviriye yönelik yaşanabilecek bu tarz sorunları büyük ölçüde ortadan kaldırmaktadır. Ancak yine de sıradan halkın anlayamayacağı, sınıfsal açıdan üst tabakaya hitap eden veya sadece sınırlı sayıda bir kitle tarafından kullanılan bir dilde roman yazılması mümkün değildir. Başka bir ifadeyle, bu tarz bir yaklaşımla yazılmış olan metnin, roman türüne dahil edilmesi güçtür.

Son olarak roman, görece kapsamlı olmalıdır. Kendisini, öykü ya da uzun öyküden (Novelle, Novella) ayırabilecek bir kapsama sahip olması gerekir. Bunu E. M. Forster'ın önerdiğinin (1985, s. 6, 173) aksine karakter, sözcük ya da sayfa sayısı olarak ifade etmek doğru değildir. Nitekim karakter, sözcük ve sayfa sayısı bakımından oldukça farklı profilde örnekler vardır. Peter Stamm'ın *Agnes* ve Franz Kafka'nın *Dava* romanları gibi, Robert Musil'in *Niteliksiz Adam* ve Paul Auster'in *4 3 2 1* örnekleri de mevcuttur. Nicelik olarak daha kısa ve daha uzun romanlar da kuşkusuz bulunabilir. Farklı profilde bu romanlar göstermektedir ki, herhangi bir nicel ölçüt belirlemek kapsam açısından geçerli değildir. Görece kapsamlı olmalarının genel ölçütü olarak, Kafka ya da Zweig öykülerinin aksine tek hamlede tüketilemeyen metinler olmaları gösterilebilir. Jost Schneider'in ifadesiyle "*Romanlar, öykü veya uzun öykülerden farklı olarak normalde bir tren yolculuğunda okunamazlar ve okunamamaları gerekir.*" (2016, s. 9)

Tüm bunlar romanı anlatı dünyası içinde kısıtlamak, romanın özgürlük alanını daraltmak için ortaya konulmuş sınırlamalar olarak değil, romanı roman kılan ve diğer türlerden ayıran ölçütler olarak ele alınmalıdır. Roman, zaten özgürdür ve özgür olmalıdır da. Kısıtlanmış bir roman, gücünü kaybeder ve her şeyden önce edebiyatta bu denli değer gören ve hatta günümüz edebiyatını da adeta ayakta tutan bir tür olmaktan çıkabilir. Dolayısıyla bu ölçütler, Schneider'in de tasnifine (2016, s. 9-12) göre bir metnin "roman" olarak anılabilmesi için gerekli unsurlardır:

- kurmaca (fiktional),
- yazıya geçirilmiş (schriftlich fixiert),
- düzyazı (Prosatext),
- sadece eğitimlilerin anlayacağı dilde olmamak (nicht nur Gelehrten verständliche Sprache),
- görece kapsamlı (relativ umfangreich).

Bu asgari ölçütlerin varlığı durumunda eldeki metnin, roman olabilme ihtimali söz konusu olmaya başlar. Bu ölçütlerin yanına başkaca unsurlar da kuşkusuz eklenebilir. Ancak modernizm ile birlikte roman tekniklerindeki köklü değişim, klasik romanda olan unsurların yokluğu ya da olmayanların varlığı, eklenebilecek unsurların gerekliliğini tartışmalı kılabilir. Özellikle de günümüzde ortaya çıkan nitelikli roman örnekleri göstermektedir ki, olayı olmayan, zaman bildirilmeyen, silik figürler barındıran anlatılar olabilmektedir. Bundan dolayı, belirtilen asgari ölçütlere bağlı kalmakta fayda vardır.

Herhangi bir metni roman olarak belirledikten sonra, romanın alt türleri tartışması başlamaktadır. Modernite'den önce daha çok dönemsel ayrılan roman, Modernite'den itibaren, özellikle de günümüzde temasına ve tekniğine göre sınıflandırılmaktadır. Romanın tarihsel, sosyal, oluşum, pornografik, suç, macera gibi oldukça farklı türleri gibi "postmodern" olarak nitelendirilebilecek bir türü de vardır.

II. Postmodern roman çerçevesi

Postmodern roman, birçok kişi için belirli bir döneme dair romanları ifade edebilir. Oysaki "postmodern roman" kavramı, bir dönem içerisinde üretilmiş romanları değil, romanlar içerisinde alt bir türü işaret etmektedir. Klasik, romantik, realist veya natüralist roman gibi kullanımlarda genellikle dönem işaret edilir ki, bu kullanımlar da günümüzde yine alt tür olarak kullanılabilir. Diğer bir ifadeyle, günümüzde de realist veya natüralist romanlar yazılabilir. Geçmişe dönüldüğünde ise bunlar, daha çok, dönemleri işaret eden kullanımlardır.

“Postmodernizm” ve “postmodern edebiyat” kavramlarının her Şeye rağmen d6nemsel akım ve edebiyatı ifade eden kullanımları olabilir ve bu kullanımların anlaşılabilir olduğu noktalar da vardır. Ancak aynı durum roman için farklıdır. “Postmodern roman” kavramı genellikle, romanın alt türü olarak kullanılır. Aksi bir kullanımda, 1960’lardan itibaren yayımlanmış her romanı, postmodern roman olarak ele almak gerekir.

“Postmodern roman” kavramının bir türü işaret etmeksizin, yüzeysel kullanımında veya bu kavrama çağdaş romanları gruplamak üzere başvurmada bir sorun bulunmamaktadır. Bu anlamda bir kullanım, okura veya araştırmacıya ağırlıklı olarak 1960’lardan sonra yayımlanmış romanları imler. Fakat detaya inildiğinde ve özellikle bir türü işaret etme amacının varlığı söz konusuysa postmodern roman, tarihsel ya da sosyal roman gibi bir tür kastı ile kullanılmış olur. Bu konu sıkça karıştırlabildiği için, okurun ya da araştırmacının kavramsal kullanımlara dikkat göstermesi gerekir.

Bir türden çok dönem olarak ele alındığında postmodern roman, türlerarasılık kapsamında genellikle birden fazla türe uygun düşen özellikler gösterebilmektedir. Postmodern bir roman aynı anda hem sanatçı, hem oluşum, hem macera hem de suç romanı olabilmektedir. Patrick Süskind’in *Koku* romanı buna örnek olarak gösterilebilir. Dolayısıyla postmodern roman, aslında birden fazla türe uygun düşen romanların üst başlığı olarak da ele alınabilir. Bu kapsamda geçmişe ait, özellikle de 18. ve 19. yüzyıldaki dönemsel romanlar da birer tür olarak postmodern romanın, türlerarasılık ekseninde başvurduğu ya da yer verdiği türler olabilmektedir. Teoride postmodern bir roman, aynı anda romantik ya da natüralist de olabilir. Bu da postmodern romanın, bir roman türünü ve kısmen dönemi işaret etmenin yanı sıra bir üst başlık olarak da kullanılabildiğini göstermektedir.

Postmodern romanın nasıl bir roman olduğu, okur veya araştırmacıya neler sunduğu yönünde soruların yanıtları modern romanla yakından ilişkilidir. Felsefi bir akım olarak postmodernizmin modernizme karşı mı, yoksa modernizmin devamı niteliğinde bir akım mı olduğu veya tamamlanmadığı söylenen (Habermas, 1985, s. 7) modernizmin tamamlayıcısı niteliğinde mi olduğu tartışmaları yapılmaktadır. Edebiyatın tümü açısından bakıldığında da benzer yönde tartışmalar mevcuttur. İhab Hassan retorik, dilbilim, edebiyat kuramı, felsefe, antropoloji, psikanaliz, siyaset bilimi, teoloji gibi bir dizi alanın oluşturduğu düşüncelere dayanarak farklılıkları ortaya koymaktadır. (2019, s. 320) Hassan’ın da önerdiği (2019, s. 319-320) farklılıkların bir kısmı Tablo 1’de sunulduğu gibidir:

Tablo 1. Modernizm ile postmodernizm arasındaki farklılıklar

Modernizm	Postmodernizm
amaç	oyun
hiyerarşi	anarşi
sentez	antitez
toplama	dağıtma
tür/sınır	metin/metinlerarası
hipotaksi	parataksi
anlatı/büyük tarih	karşı-anlatı/küçük tarih
belirti	arzu
paranoya	şizofreni
metafizik	ironi

belirlenmişlik	belirlenmemişlik
----------------	------------------

Edebiyatın tamamı açısından modernizm ve postmodernizm arasında bu tür kıyaslamalar mevcut olsa da ve daha çok aralarındaki farklılıklar konuşulsa da roman özelinde durum böyle değildir. Postmodern roman, net bir şekilde modern romandan beslenmiştir. Modernist romancıların ortaya koydukları ve adeta icat ettikleri yeni teknikler, postmodernist romancıların asıl dayandıkları temel niteliğindedir. Thomas Mann'ın *Buddenbrooklar*'ı olmaksızın, Orhan Pamuk'un *Cevdet Bey ve Oğulları*'nı ele almak güçtür. Robert Musil'in *Niteliksiz Adam*'ını bir kenara itmek Juli Zeh'in *Oyun Dürtüsü*'nü tam olarak anlamama ile sonuçlanabilir. Franz Kafka'nın *Dava*'sı olmaksızın nedensellik ilişkisi sunmayan hiçbir postmodern roman tam anlamıyla anlaşılabilir.

Modernist romancıların yenilikçi tutumları, o güne kadarki tüm meta anlatıları reddetmeleri, Tanrı'yı öldürmeleri postmodernist romancıların günümüz teknik ve tematik yaklaşımlarının ilk adımı niteliğindedir. Modernistlerin o güne kadarki roman yapısını ve içeriğini adeta reddetmelerinin bu olgudaki payı büyüktür. Zira belirli görüşlere göre içerisinde yaşanan dünya, *Üç Silahşörler*'den çok *Ulysses*'e benzemektedir. (Ecevit, 2016, s. 170) Duru ve akıp giden, nedensellik örülü, olay, yer ve zamanı somut bir şekilde belirli olan metinler yerine olay sunmayan, sunduğunda da olayın sonundan başlayıp başlangıcına varan, okura görev veren ve okurun bilgi düzeyine göre açılan bir kurgu, nedensellikten tamamen kopuk anlatılar, postmodern romanın bugünkü tekniklerinin ilkel örnekleridir. Bir Daniel Defoe romanının "*Biri Josef K.'ya iftira atmış olmalıydı, çünkü kötü bir şey yapmadığı halde bir sabah tutuklandı.*" (Kafka, 2017, s. 1) ya da "*Agnes öldü. Bir hikaye onu öldürdü.*" (Stamm, 2017, s. 9) cümlelerinden biri ile başlaması hayal edilemez. Ancak modernist ve postmodernist romancıların romanlarının bu nevi ifadelerle başlaması gerek okurun, gerekse araştırmacının adeta beklentisidir. Zira bu romancıların anlatılarında normal olan budur. Postmodernist romancıların modernist romancılardan beslendiğini iddia etmek, kuramsal olarak postmodern romanın felsefesine aykırı olsa da postmodern romanları, modern romanlardan bağımsız ele almak da güçtür. Aralarındaki somut bağlantı, postmodernizmin anarşisine rağmen ortadadır.

Modernist romancılardan ve modern romanlardan ciddi bir ölçüde beslenen postmodern roman, bu birikim ile yetinmemiş, bu birikimin üzerine ciddi ölçüde katkı sağlamıştır. Bu yüzden günümüz nitelikli postmodern romanların her biri, söylenmesi gereken her şeyin söylenmiş olduğu düsturuna rağmen, birer özgünlük örneği ve birer mimari kurgudur (Ecevit, 2016, s. 165).

Postmodern romanı, diğer roman türlerinden olduğu gibi, oldukça yakın görüldüğü modern romandan da ayıran belirli ölçütler vardır. Bu ölçütlerin varlığı durumunda da herhangi bir romanın, tam anlamıyla postmodern roman olduğunu söylemek için henüz tüm şartlar yerine getirilmemiş olabilmektedir. Roman kuramına hakim bir yazar postmodern roman unsurlarına metninde yer vererek romanın "postmodern" olarak nitelendirilmesini amaçlayabilir ki, günümüzde bu tür yazarların sayısı az değildir. Ancak salt bu unsurlara yer verilmesi, romanı postmodern kılmamaktadır. Postmodern romanlarda genellikle, alt katmanda bir felsefe yatmaktadır ve bu felsefeyi ancak nitelikli romancılar, romanlarına hasredebilmektedirler. Dolayısıyla postmodern roman için önemli bir ölçüt, postmodern roman unsurlarının yanı sıra metnin tamamına yayılacak şekilde postmodernizm felsefesine yer vermektir. Bunu yaparken de romanın, paradoksal olarak bir taraftan "sohbet edebiyatı", diğer taraftan "ciddi edebiyat" arasında bir noktada konumlandırılabilmesi gerekir.

III. Postmodern romanın asli unsurları

Postmodern roman, modernistlerin bazılarının ve postmodernistlerin tümünün yaklaşımına paralel olarak, meta anlatıları reddetmekte ve kabul görmüş bir çok ilkeyi yapıbozuma uğratmaktadır. Dolayısıyla bu yapıda bir romana, özellikle de anarşist yapısı gereği, belirli ölçütler dayatmanın bir paradoks oluşturacağı açıktır. Diğer bir taraftan romanın özgür yapısının çok daha ileri boyutu, postmodern roman için geçerlidir. Mesaj vermek, öğretici olmak ya da özgün olmak gibi genel dahi olsa neredeyse hiçbir kaygı gütmeyen postmodern roman, özünde bunları ve çok daha fazlasını üretmektedir aslında. Bunu yaparken kendi türüne böyle bir görev atfedildiği ve atfedilebileceği için değil, türünün doğası gereği bunu yapmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir taraftan ilkeleri reddetmekte, diğer taraftan ilkeler ortaya koymaktadır. Postmodern romanın genel çerçevesi ve asli unsurlarındaki temel motivasyon da yine doğasının gereğidir. Postmodern romana dair bir çerçeve çizildiği için değil, tavrı gereği ortaya koyduğu sınırların ötesine geçme durumundan ileri gelen bir çerçeveyi, postmodern romanın bizzat kendisi oluşturmuştur. Bu çerçeve içerisinde ise belirli unsurlar göze çarpmaktadır.

Postmodern romanın dikkat çeken ana iki asli unsuru vardır:

- “Üstkurmaca/üst kurmaca” olarak anılan metakurmaca ya da metafiksiyon (Fr.: Métafiction, Alm.: Metafiktion, İng.: Metafiction),
- “metinlerarasılık” olarak anılan intertekstualite (Fr. Intertextualité, Alm.: Intertextualität, İng.: Intertextuality).

Diğer asli unsurlar, genel itibarıyla bunların altında ele alınabilecek konulardır. Sıklıkla karşılaşılan tasnif sorunları burada da söz konusudur. Tasnif sorunları kapsamında, bu iki ana unsurun alt başlığı niteliğinde olmalarına rağmen bunların düzeyinde birer konu olarak ele alınan oyun, gerçekliğin yitimi veya parodi, pastiş gibi örnekler bulmak mümkündür. Dolayısıyla bu tarz tasnif hatalarına kapılmadan, diğer tematik ve teknik unsurları bu iki ana unsurun altında ele almak önemlidir.

Tablo 2. Metakurmaca ve intertekstualite unsurları

Metakurmaca (Üstkurmaca)	İntertekstualite (Metinlerarasılık)
oyun	trans-, meta-, para-, hiper-, arçitekstualite
gerçek ile kurmaca algısının dağıtılması	kolaj
yazarın metne dahil olması	montaj
yazarın, okuru metne dahil etmesi	parodi
metnin yazılış öyküsüne yer verilmesi	pastiş
ironi	
yazma ve okuma edimlerine yer verilmesi	
lineer ve kronik olmayan zaman	

Tablo 2'nin, tasnif eyleminde karşılaşılabilecek hataları önlemek adına önerilmiş bir grupta olduğunu belirtmek gerekir. Kuşkusuz bunun dışında da gruplamalara dair öneriler oluşturulabilir. Ancak burada önemli olan nokta, hangi kavramın, hangi kavramları kapsadığı veya ana başlık olarak ele alınan bir tekniğin aslında, ana tekniği gerçekleştirmek üzere var olan bir alt teknik olduğunun bilinmesidir. Tablo 2'de de fark edilebileceği üzere kavramların, birbirlerinden net olarak ayrılabilmesi güçtür. Örneğin, “Metakurmaca” sütununda yer alan unsurların tümüne yakını, romancının oyun alanı içerisinde eğildiği konular olarak görülebilir. Yani “oyun” adıyla bir başlık açılıp aslında birçok unsur, bu başlığın altında

sıralanabilir. Diğer taraftan yazarın metne dahil olması veya okuru dahil etmesi, metnin yazılış öyküsüne metin içinde yer verilmesi, yazma ve okuma edimlerine yer verilmesi, gerçek ile kurmaca ilişkisinin sorunsallaştırılmasının birer yansıması olarak ele alınabilir. Bu noktada da bu konuları “gerçek ile kurmaca ilişkisinin sorunsallaştırılması” adlı bir başlık açılıp, bunları bu başlık altında sıralamak mümkün olabilir. Son örnekte Newton ve Einstein fizikleri ile olan bağlantısı gereği metakurmaca ile ilgili olan, diğer taraftan metnin bütünlüğünün dağıtılarak, parçaların birleştirilmesi gereği montajla ilgili olan, lineer ve kronolojiden uzak zaman olgusudur. Buna benzer diğer durum ironinin yanı sıra yazma ve okuma edimleri için de geçerlidir. Bu edimler bir yanda, kurmaca metin içerisinde başka bir metnin yer alması nedeniyle metakurmaca ile, diğer yanda, intertekstual bağlantılar nedeniyle intertekstualite ile bağlantılı eylemler olabilmektedir. İroninin ise hem gerçek ve kurmaca ilişkisi bağlamında metakurmaca ile, hem de anlatımda başvuru ve diğer metinlerle muhtemel ilişkiler de doğurabilecek olmasından dolayı intertekstualite ile bağlantıları söz konusudur.

“İntertekstualite” sütununa bakıldığında ise, intertekstualitenin alt kategorileri veya metin ilişkilerini tarif etmek için kullanılan intertekstualite ile aynı düzeyde kavramların yer aldığı görülmektedir. Bunun dışında hem bu kavramlar ile, hem de kolaj ve montaj ile de bağlantılı olan alıntı ve gönderme teknikleridir. Bunlar kolaj ve montajı gerçekleştirme yolunda başvuru teknikler olabildiği gibi, kolaj ve montaj da aslında intertekstual ilişkileri kurmak için gerekli olabilecek tekniklerdir. Başka bir ifade ile alıntı ve göndermeyi, kolaj ve montaj ile aynı düzeyde mi, yoksa bir alt düzeyde mi ele almak gerektiği konusu kuşkuludur. Bunun dışında diğer bir konu, metatekstualitenin tüm bunların üst başlığı niteliğinde olabileceğidir. Son olarak parodi, kaynak metnin bütünü yerine bir kısmını hedef aldığı ve bunu kimi noktalarda doğrudan alıntılama yöntemiyle metne kolaj ve montaj üzerinden yapıştırdığında, düzey açısından kendi konumunu değiştirmiş olur.

Her iki ana unsur için geçerli olan konular göstermektedir ki, kavramların birbirlerine olan geçişkenliği söz konusudur. Okur ve daha çok araştırmacı, yapılmış olan tasnifleri, bu gerçeğin farkında olarak ele almalıdır.

Tasnif konusunda Tablo 2 esas alındığında, postmodern romanın asli unsurlarını, iki ana unsur olarak “metakurmaca” ve “intertekstualite” kavramları altında incelemek gerekir.

Metakurmaca (üstkurmaca), postmodern romanın 20. yüzyıl gerçeklik algısını sorunsallaştırdığı bir alandır. Yüzyılları aşkın bir süre sonunda katı ve tartışılması neredeyse hayal edilemeyen fizik kurallarının, aslında o denli geçerli olmadıkları sonucu ortaya çıkan bir gerçeklik ya da kurmaca algısıyla ilgilidir. Newton fiziğinin, Einstein fiziği ile karşılaşması insanlara, gerçek olarak sunulanın kurmaca olduğu, kurmaca olarak sunulanın da gerçek olabileceği algısını aktarmıştır.

Gerçek ile kurmaca algıları eksenindeki karmaşa ile de bağlantılı olarak Einstein, Heisenberg, Freud, Adler gibi bilim adamları, bir taraftan birbirlerinden bağımsız, diğer taraftan ise dolaylı da olsa insanlığa kolektif bir bellek kazandırmışlardır. Bu belleğe göre;

- katı kurallar yerine izafi değişkenler;
- kesinlik yerine belirsizlik;
- görünenin, derinliklerle olan bağı;
- var olan ile sunulanın çatışması söz konusudur.

Diğer taraftan başta Avrupa olmak üzere, neredeyse tüm dünyada hakim olan gerginlik, her an patlak vermeye hazır dünya savaşı, toplumsal çatışmalar ve birey olamayan ya da olmasına izin verilmeyen kişilerin sorunlu ruh hali söz konusudur. Dolayısıyla insanlığın hayal ettikleri ile var olanlar arasında, gerçek ile kurmacanın çatışmasına derinlemesine maruz kaldığı söylenebilir. Nitekim bir süre sonra gerçekliğin yerini alan simülasyonlar ya da hipergerçeklikler (Baudrillard, 2017, s. 13-14) de konuşulacaktır.

Gerçek ile kurmacanın çatışmasından hareketle romancılar, çökmüş olan 20. yüzyıl gerçekliğini romanlarında sorunsallaştırırlar. Kimi zaman ironinin de yardımıyla oyun düzleminde romancı, neyin gerçek ve neyin kurmaca olduğunu okura adeta unutturur. Bu eylem, bir yandan gerçek ile kurmaca arasındaki çizginin belirgin kılınması, diğer yandan ise muğlaklaştırılmasıdır. Bu tarz bir teknik karşısında okur, bir aşamadan sonra gerçeklik algısını yitirir. Örneğin yazarın, gerçek bir figür olarak kurmaca metinde var olduğunu görür. Yazar somut bir şekilde metinde vardır. Bu yazar, bizzat gerçek figür ya da yazar-anlatıcı olarak veya kurguladığı kurmaca bir anlatıcı üzerinden okuru da metne dahil etmeye çalışır. Okurla konuşur, okura sorumluluklar yükler, okurun bilgisini test eder ve adeta metni okura bağımlı kılar. Okurun profiline göre metin açılır. Sorumlu ve bilgi sahibi bir okurun okuduğu metin ile sorumlulukları reddeden ve sınırlı bilgi düzeyine sahip bir okurun okuduğu metin, farklı metinlerdir adeta. Oysaki metin aynı metindir. Postmodern romanın, ortaya koymaya çalıştığı tavır da tam olarak budur. Romancının çabasına paralel olarak okurun da görev üstlenmesi gerekir.

Metakurmaca kapsamında romancının, gerçek ve kurmaca silikliğini hedef alan diğer bir tekniği de metnin yazılış öyküsüne bizzat aynı metin içerisinde yer vermesidir. Romancı belirli noktalarda okura yönelerek metnin kurmaca olduğunu vurgular. Bir taraftan metnin kurmaca olduğunu vurgularken, diğer taraftan gerçek anlatılara yer verir. Bunu yaparken de ironiden büyük yardım alır. Öte yandan gerçek bir figür olarak metne somut bir şekilde dahil olur ve metni neden yazdığını açıklar. Daha ileri bir teknikte romancı, yazdığı metni hangi süreçlerden geçirip nasıl yayımlayacağını da okura anlatır. Romanın içerisinde editöre notlar düşer. Bu tekniklere paralel ve bu tekniklerle bağlantılı olarak, metinde yazma ve okuma edimlerine başvurur. Kurmaca bir metin içerisinde başka bir kurmaca metin yazılır. Hatta edebi/sanatsal/kurmaca bir metin içerisinde, ironik bir şekilde öğretici metin de yazılabilir. Yani kurmaca bir metnin içerisinde, öğretici/gerçek bir metin yer alır. Okuma edimine de genellikle parçalı halde, küçük anlatıların aktarılması şeklinde yer verilir. Farklı örneklerde roman içinde roman dahi okunabilir ve bu kimi zaman oldukça kapsamlı olabilmektedir. Roman içinde intertekstual bağlantılar üzerinden birtakım gerek öğretici, gerekse edebi metinlere gönderme yapılır. Her halükarda kurmaca katman perspektifinden bakıldığında, gerçek dünyada var olan metinler kurmaca metnin içine dahil olmuş olur. Ancak hiç var olmayan, yani yazar tarafından kurgulanmış olan bir metin de yazılabilir veya okunabilir.

Lineer ya da kronik zaman, modern romana kadarki süreçte genellikle beklenen, olması gereken olgudur. Eğrisel ya da akronik bir roman zamanını, realist veya natüralist romanlarda hayal etmek güçtür. Her olayın nedensellik bağı çerçevesinde birbirleriyle bağlantılı ve sırasıyla olması beklenir. Ancak modern roman ile birlikte değişen bu eğilim, postmodern romanda çok daha ileri boyutta yer alabilmektedir. Hatta romancı, belirli noktalarda anakronik zamana ya da anlatıma dahi başvurabilmektedir. Bunu bir hata veya bilgisizlik sonucu değil, okuru aktif tutmak ya da ironiyi gerçekleştirmek için yaptığını da hissettirir. Çoğu zaman sonrasında okurun fark edip etmediğini de test etmek ister ve açıkça bunu dile getirir veya okurun bunu fark edeceği verileri metne hasreder.

Tüm bu teknikler metakurmacayı gerçekleştirmede, büyük bir ironiyle romancının çoğunlukla başvurduğu yollardır. Ancak hiç kuşkusuz metakurmaca, bu tekniklerle sınırlı değildir ve kalmamaktadır. Her yeni yayımlanan nitelikli postmodern roman, var olan tekniklerin bitmediğini göstermektedir. Bu yönüyle, nitelikli bir postmodern romanın, bir deha ürünü olduğu rahatlıkla iddia edilebilir. Zira postmodern romanlara bakıldığında, alışılmışın aksine sundukları olağandışı metakurmaca teknikleri söz konusudur ve romancının adeta mucitliği konuşmaktadır.

İntertekstualite (metinlerarasılık), temelde meta anlatıların sorusallaştırıldığı bir alan olarak görülebilir. İnsanlık tarihinin tüm meta anlatılarının reddedildiği, yapıbozuma tabi tutulduğu bir ortamda ironik bir şekilde söylenmesi gereken her şeyin söylenmiş olduğuna dair inanç, intertekstualite ihtiyacını doğurmuştur. “Başlangıçta Söz vardı. Söz Tanrı’yla birlikteydi ve Söz Tanrı’ydı.” (Kutsal Kitap, 2002, s. 1332) düşüncesi, yeni bir söylem ortaya koymanın yersizliğine, var olan söylemi yeni bir şekilde ifade etmenin gerekliliğine dair inancı ifade etmektedir. Bu düşünceye göre bir metin, kendinden önceki metinlerden tamamen ayrı, tam anlamıyla bağımsız olamaz. Her metin, kendinden önceki metinler ve hatta kendinden sonraki metinler ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkiler zinciri içerisinde. Bu düşüncenin sorunsallaştırıldığı alanın, postmodern romanın ana unsuru olarak intertekstualite kapsamında olduğu söylenebilir.

İntertekstualitenin genellikle alt unsurları olarak ele alınan, ancak kendisiyle aynı düzeyde olan transtekstualite, metatekstualite, paratekstualite, hipertekstualite, arçitekstualite gibi metin ilişkileri söz konusudur. “İnterdisipliner” veya “intermedial” gibi bu tür kavramlarda genellikle, “inter” üst başlığı ifade etmektedir. Ancak işin temelinde “inter” de, “trans”, “meta”, “para”, “hiper” ve “arç” kavramlarının kullanımına paralel olarak bir ilişki boyutunu, çeşidini ifade etmektedir.

- İntertekstualite, bir metnin başka bir metne dahil veya entegre olmasını;
- transtekstualite, bir metnin kendi metin formundan ayrılıp yeni bir forma dönüşmesini;
- metatekstualite, bir metnin başka bir metni tümüyle ele alması ve değerlendirmesini;
- paratekstualite, bir metnin başka bir metnin ana gövdesi dışında bir kısmında yer alması, adeta tırnak veya parantez açılması;
- hipertekstualite, bir metnin başka bir metni yapısal açıdan taklit etmesini veya bir metnin yapısal açıdan var olan bir metnin yapısına bürünmesini;
- arçitekstualite, bir metnin kendi formundan uzaklaşarak başka bir metin formunda görünmesini kapsar.

Tüm bu kavramlarla birlikte, bir bütün olarak intertekstualiteyi gerçekleştirmenin kuşkusuz birden fazla yolu vardır. Bunlardan ilk göze çarpanlar, alıntı ve göndermedir. Kolaj ve montajla da bağlantılı olan bu tekniklere metin içerisinde, açık ve örtük biçimde başvurulabilmektedir. Açıkça kaynak bildirerek yapılan alıntılar her okurun alımlayabileceği göndermelerdir. Açık verilen, ancak kaynak bildirilmeyen göndermeler, okura yardım niteliğinde gerekli verinin verilmesi ve geri kalanını okurun tespit etmesinin beklenmesi şeklinde yorumlanabilir. Örtük göndermeler ise, tamamıyla okurun bilgi seviyesine göre ortaya çıkmakta ya da keşfedilmemiş olarak kalmaktadır. Okuma edimine yeterli seviyede başvurmuş ve bilgi düzeyi yeterli okur, bunları ortaya çıkarır. Fakat yeterince metin okumamış ve söz konusu metinler hakkında bilgi sahibi olmayan okur, bu göndermeleri keşfedemez ve haliyle metin kendisini belirli bir ölçüde kapatmış olur. Bu nevi gizli göndermelerde amaçlananın da tam olarak, diğer metinler hakkında bilgili ve bilgisiz okuru ayırt etmek olduğunu söylemek mümkündür. Romancı, bu teknik üzerinden metnini çoklu okumalara uygun kılmış olur. Metin, aynı metin olmasına rağmen kendisini, iki farklı okur profiline farklı boyutlarda veya farklı metinler olarak açar.

- Alıntı, başka bir kişiye veya metne ait bir ifadeye herhangi bir değişiklik yapmadan metinde yer vermek olarak tanımlanabilir. Kaynak verilebilir, ancak okurun keşfetmesini bekleyen bir romancı için verilmesi zorunlu değildir.

- Gönderme, kişi, metin, figür, felsefe, tavır, dönem gibi herhangi bir olguya atıfta bulunmak olarak tanımlanabilir. Bu atıflar kimi zaman metne örtük bir şekilde hasredilirken, kimi zaman da bu atıfların birtakım veriler üzerinden kaynağı ima edilir veya açıkça kaynağın adı verilir. Örtük şekilde metinde yer alan atıflar, okurun bilgi düzeyine göre ortaya çıkar. Kaynağı belirli veriler üzerinden ima edilen atıflarda ise okurun az da olsa kaynağa ulaşmada bilgisi ve çabası gereklidir. Açıkça kaynağı belirtilen atıflarda okur, atıfta bulunulan söz konusu olguya doğrudan yönlendirilir.

Alıntı ve gönderme gibi, Tablo 2'de "İntertekstualite" sütununda yer alan tekniklerin de tamamı, temelde intertekstualiteyi gerçekleştirmek üzere başvuru alan yollardır. Bunların birbirlerinin alanına veya düzey açısından alt konumuna geçebileceği açıktır. Alıntı ve gönderme, kolaj ve montaj tekniklerinin yanı sıra okuma ve yazma edimlerine yer verilmesi konusunda da ilgilidir. Metin içerisinde okunan bir metin, başka bir metinden alıntı olabilmektedir. Diğer taraftan yazılan bir metin, var olan bir metne gönderme niteliği taşıyabilir. Dolayısıyla metakurmaca ile de ilişkisi olan okuma ve yazma edimleri, intertekstualiteyi de kolaj ve montaj üzerinden gerçekleştirmenin araçları olarak kullanılabilir. Bununla çok yakından bağlantılı görünmeyen, ancak bağlantılı olabilecek diğer bir teknik parodidir. Özel veya genel olsun, parodi de sonuç itibarıyla bir metinden doğrudan parçalar barındırabilir. Dolayısıyla birbirleri arasında geçişkenlikleri söz konusu olan bu tekniklerin tümünün, esasında intertekstualiteyi gerçekleştirmek için başvuru alan araçlar oldukları söylenebilir. Her birinin ayrı ayrı ne ifade ettiğini bilmek önemlidir. Ancak katı sınırlar çizme çabaları sonuç vermeyebilir.

- Kolaj, metnin özüne ya da kendisine ait olmayan bir unsurun metne yapıştırılması olarak özetlenebilir.

- Montaj, parçalar halinde yazılmış, birbirlerinden kopuk anlatıların bir araya getirilmesi ya da birleştirilmesi şeklinde açıklanabilir.

Kolaj ile montaj sıklıkla birbirlerine karıştırılmakta ya da birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Roman kuramı çerçevesinde de durumun farklı olduğu söylenemez. Öncelikle kolaj ve montajı, birbirlerinden katı sınırlarla ayırmanın güç olduğunu belirtmek gerekir. Hatta metne, metnin özüne ait olmayan bir teknik ya da tematik bir materyalin dahil edilmesi, yapıştırılması, monte edilmesi olarak görüldüğünde her ikisinin de benzer anlamları taşıdıkları söylenebilir. Daha ileri bir yorumda montajı, kolaja başvurma yolunda alt bir teknik olarak ele almak da mümkündür. Ancak detaya inildiğinde somut örnekler üzerinden kolaj, romana bir gazete metni veya bir tablo yapıştırmaktır; montaj ise, farklı anlatı parçalarının bir taraftan bir bütün olacak, diğer taraftan ayrı parçalar oldukları göze çaracak şekilde romanın kurgulanmasıdır. Bu teknik, aynı zamanda Tablo 2'de geçen zamanın lineer ve kronik olmaması ile yakından bağlantılıdır. Montaj tekniği çerçevesinde anlatı parçaları akronik şekilde metne yayılabilir.

- Parodi, daha önce yazılmış bir metnin, yeni bir metinde tamamen veya kısmen yeniden ele alınmasıdır. Söylenmesi gereken her şey daha önce söylenmiş ise, her metin kendinden önceki metinlerin parodisi niteliğindedir. Postmodernist yaklaşımın bu ilkesinden hareketle, parodinin intertekstualite kapsamında önemli bir teknik olduğu söylenebilir.

- Pastiche, bir kişinin veya daha önce yazılmış bir metnin, biçim ve üslup açılarından taklit edilmesi olarak görülebilir.

Parodi ile pastişin ayrıldığı nokta, romanın tematik ve teknik olarak ayrılmasına paraleldir. Parodide tema yeniden ele alınırken, pastişte teknik taklit edilir. Dolayısıyla birbirlerinin alanına müdahaleleri ancak çok sınırlı bir alanda söz konusu olabilir.

Tüm bu teknikler intertekstualiteyi gerçekleştirme yolunda postmodernist romancının başvurduğu ya da başvurabileceği yollardır. Postmodern romanın sınırlandırmalara gelmeyen ve sürekli olarak gelişen yapısı gereği, bu tekniklerin intertekstualite bağlamında bu kadarla sınırlı kalmayacağını da eklemek mümkündür.

Hem metakurmaca hem de intertekstualite postmodernin ana unsurları olarak, kendilerini gerçekleştirme yolunda alt tekniklere başvurabilmektedir. Bunlar, Tablo 2’de sayılan unsurlar ile genel olarak paralellik göstermektedir. Bunlar içerisinde ironinin varlığı ise ayrı bir öneme sahiptir.

İroni, metakurmaca ve intertekstualite ekseninde önemli bir unsur olarak ayrıca ele alınması gereken bir konudur. Metakurmaca bağlamında postmodernist romancının dünyaya ve insana olan yaklaşımının tamamında anahtar bir rol oynar. İntertekstualite bağlamında ise romancının, intertekstualiteyi gerçekleştirmek için mi ironiye başvurduğu, yoksa ironiyi gerçekleştirmek için mi intertekstualiteye başvurduğu konusu tartışılması gereken bir noktadır. Bu sarmal ilişki, ironinin postmodern roman için ifade ettiği önemin boyutunu anlama yolunda önemli bir göstergedir.

- İroni, gerek retorik araçlarla gerekse metnin tamamına yayılan bir tutum ile imalarda bulunma olarak özetlenebilir. Yazar tersini kastetme amacıyla olabileceği gibi alaycı bir yaklaşımı da benimseyebilir.

İroni, bu önermeden de anlaşılabilir üzere, romancının daha çok metakurmaya başvurmadaki felsefesine dayandırılabilir. Çağdaş dünyayı ve insanı sorunsallaştırmasında, gerçeğin yerini alan kurmaca ve kurmacanın yerini alan gerçek eleştirisinde, tarihsel yaşantıların sonuçlarının oluşturduğu 20. yüzyılın ikinci yarısı ve 21. yüzyılın ilk çeyreğindeki genel atmosfere yaklaşımında, romancı için önemli bir araçtır. Okuru metne dahil etme ve ona sorumluluk yükleme eylemlerinde de yine ironi büyük bir rol oynar. Aynı zamanda yine okurla ilişkili olarak, intertekstualite bağlamında romancının metne intertekstual bağlantıları hasretmesi ve bunların okur tarafından keşfi de başlı başına ironi ile örülüdür. Metnin, okurun bilgi düzeyine göre kendisini açması, bilgi düzeyi yüksek bir okur profili ile bilgi düzeyi düşük bir okur profiline aynı metnin sunulmaması ironinin bizzat kendisi olarak görülebilir. Aynı zamanda, metnin tamamına yayılan bir anlatıcı tutumunun ironik olduğu düşünüldüğünde ironi, metnin vazgeçilmez unsuru halini almaktadır. Dolayısıyla ironi, gerek metakurmaca gerekse intertekstualite bağlamında her iki ana unsurunda gerçekleştirilmesinde önemli bir unsurdur ve postmodern roman analizlerinde özellikle irdelenmesi gerekir.

Son olarak, postmodern romanın asli unsurları iki ana unsur (bk.: Tablo 2) altında gruplanarak ele alınabilir. Bunlar, kurgusal anlamda deha ürünü olarak görülebilecek postmodern romanın, bunlarla sınırlı olmayan ve tarihsel gelişiminin gösterdiğine paralel olarak, muhtemelen de sınırlı kalmayacak asli unsurlarıdır. Bu unsurların varlığı durumunda bir romanın, postmodern olup olmadığı tartışması başlatılabilir. Ancak sadece bunların varlığı durumunda da herhangi bir romanın, postmodern olup olmadığı konusunun tartışılması gerekir. Zira günümüzde roman kuramına hakim birtakım yazarların bu tarz uğraşlar içerisinde olabilecekleri unutulmamalıdır. Diğer bir ifadeyle, roman kuramına hakim bu yazarların postmodern roman unsurlarını metne hasretmeleri, metni postmodern kılamayabilir. Nitelikli postmodern romanlarda metnin bütününe yayılan bir tavır söz konusudur ve bunu da ancak sayıca çok olmayan nitelikli postmodernist romancılar başarabilmektedir.

Sonuç ve öneriler

Roman, tarihsel gelişimi boyunca ve özellikle de 20. ve 21. yüzyıllarda karşılaştığı çeşitli tehditlere rağmen, anlatı dünyasının en güçlü türü olarak varlığını sürdürmektedir. 21. yüzyılın ilk çeyreğinin sonuna doğru, dünyaya hakim olan tüketim çılgınlığı, bilgiye en kısa yoldan ve en kısa şekliyle ulaşma arzusu, akıp giden sosyal medya hikayeleri, basılı kaynaklara olan mesafeli duruş ve daha birçok olguya rağmen roman gelişmeye devam etmektedir. Özellikle de neredeyse hiçbir olguya zaman ayırmama gibi bir ortamda günümüz insanın yüzlerce sayfalık romanlara zaman ayırması, günümüz mantık çerçevesiyle örtüşmeyen bir eylemdir. Tam olarak bu nokta, romanın anlatı gücünü çağdaş insana açıklar niteliktedir. Öte yandan roman, günümüz edebiyat disiplinini de adeta ayakta tutan türdür. Romanın olmadığı bir edebiyatın güncel dünyada ne ölçüde varlığını sürdürebileceği konusu tartışılması gereken bir konudur. Romanın, bu denli büyük bir güce sahip olmasının başlıca nedeni, kuşkusuz sunduğu sınırsız özgürlük alanıdır. Bir insanın romanın sunduğu evrene düşünmeden girmesi, bu evren içerisinde kaybolabilmesi ve bu esnada bilincini askıya alabilmesi, romanın tercih edilme nedenleri arasında sıralanabilir. Romanın sahip olduğu özgür ruh ve okurlarına sunduğu aynı olgu, romanı birçok açıdan beslemiş ve başta teknolojik olmak üzere çok boyutlu bir değişim ve dönüşüm süreci olan 20. ve 21. yüzyıllarda dahi tercih edilen bir tür kılmıştır.

Romanın özgür ruhuna bir paradoks zinciri olarak görülebilecek olan bir konu romanın ölçütleridir. Bunlar romanı kısıtlayan ölçütler olarak değil, romanı roman kılan unsurlar olarak ele alınmalıdır. Roman, doğası itibariyle sınırlamalara yanaşamayacak bir türdür. Romanın özgürlükçü yönüne zarar vermeyecek bu ölçütler, onu diğer metinlerden ayıran, yani diğer metin türleri ile olan farklılıklarını ifade eden unsurlardır. Bu unsurların varlığı durumunda söz konusu metnin, roman olduğu tartışması başlatılabilir. Benzer bir durum, postmodern roman için de geçerlidir.

Postmodern romanı, romanın diğer alt türlerinden ayıran belirli ölçütler vardır. Bu ölçütler genel olarak, metakurmaca/üstkurmaca ve intertekstualite/metinlerarasılık şeklinde iki ana unsur altında ele alınabilir. Bu iki ana unsur altında ele alınan unsurların birbirlerinin sınırlarına olan geçişkenliği söz konusudur. Bu yüzden bu unsurları katı çizgiler ile ayırma çabası sonuç vermeyebilir. Ancak genel açıdan bir tasnif yapmak gerekirse, oyun, gerçek ile kurmaca algısının dağıtılması, yazarın metne dahil olması, yazarın okuru metne dahil etmesi, metnin yazılış öyküsüne metin içerisinde yer verilmesi gibi konular metakurmaca kapsamında ele alınabilir. Transtekstualite, metatekstualite, paratekstualite, hipertekstualite ve arçitekstualite gibi metinsel ilişkilerin yanı sıra kolaj, montaj, parodi, pastiş gibi teknikler de intertekstualite kapsamında incelenebilir. Postmodern romanda kapsamlı bir yer tutan ironiyi, her iki ana unsur altında konumlandırmak mümkündür. İroni gibi yazma ve okuma edimlerine metin içerisinde yer verilmesi, lineer ve kronik olmayan anlatı zamanına başvurma, her iki ana unsuru da ilgilendiren konulardır. Bundan dolayı, bunları katı çizgilerle ayıran bir tasnif, sağlıklı sonuç vermeyebilir. Postmodern romanı teknik ve tematik açıdan kurgulamada başvurulan bu teknikler, genellikle romanın postmodern olduğu yönünde bir izlenim oluşturur. Ancak genellikle postmodern roman için bunların gerekliliği ile birlikte, bir tavır da gereklidir. Bu tavır genellikle postmodernizm felsefesidir ve romanın bütününe hasredilmiş olması beklenir. Günümüz teknoloji, tüketim ve hızına rağmen postmodern romanın okurlarca sahiplenilmesinin başlıca nedeninin bu felsefe olduğu ortaya atılabilir.

Sonuç olarak postmodern romanın nitelikli örnekleri, salt teknik ve tematik unsurlar dışında genellikle bir tavır ya da felsefe barındırır. Bu tavır veya felsefe, romanın, sırf “postmodern” olarak anılabilmesi için metne hasredilmiş birtakım unsurlardan ibaret olmadığını okura ya da araştırmacıya hissettirir. Bu

durumda roman, paradoksal bir şekilde, bir taraftan “sohbet edebiyatı”, diğer taraftan “ciddi edebiyat” ürünü olur.

- Romanın, 21. yüzyıl dünyasında edebiyatın varlık dayanağı olduğu bilinmelidir.
- Romanı, gerçek dünyanın yansıması olarak ele alınması gerekir.
- Bir taraftan romanın özgürlükçü ruhu gözetilmeli, diğer taraftan bir metni roman kılan ölçütler korunmalıdır.
- Postmodern romanın, genel olarak romana, öte yandan romanın diğer alt türlerine kıyasla daha geniş bir özgürlük alanına gereksinim duyduğu unutulmamalıdır.
- Postmodern romanı, diğer roman türlerinden ayıran ölçütlerin varlığı bilinmelidir.
- Postmodern roman unsurlarını katı çizgilerle ayırmamak gerekir.
- Postmodern roman incelemesinde, salt teknikler dışında bir tavrın varlığı irdelenmelidir.

Kaynakça

- Baudrillard, J. (2017). *Simülakrlar ve Simülasyon*. (Çev.: Oğuz Adanır). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Butor, M. (1991). *Roman Üstüne Denemeler*. (Çev.: Mehmet Rifat, Sema Rifat). İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Ecevit, Y. (2016). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Eco, U. (2019). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. (Çev.: Kemal Atakay). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Forster, E. M. (1985). *Aspects of the Novel*. USA: A Harvest Book.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hassan, I. (2019). *Orpheus'un Parçalanışı*. (Çev.: Emel Aras). Ankara: Hece Yayınları.
- Kafka, F. (2017). *Dava*. (Çev.: Gülperi Sert). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kutsal Kitap* (2002). İstanbul: Ohan Matbaacılık.
- Pamuk, O. (2016). *Saf ve Düşünceli Romancı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Parla, J. (2015). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Schneider, J. (2016). *Einführung in die Roman-Analyse*. Darmstadt: WBG.
- Stamm, P. (2017). *Agnes*. Frankfurt am Main: FISCHER.
- Stevick, P. (2017). *Roman Teorisi*. (Çev.: Sevim Kantarcıoğlu). Ankara: Akçağ Yayınları.

33. Manzum Siyer Geleneğine Ek: Şîrâzî'nin *Habb'ün-Nebât'ı*¹

Rahman MAZILIGÜNEY²

Kamil Ali GIYNAŞ³

APA: Mazılıgüney, R. & Gıynaş, K. A. (2024). Manzum Siyer Geleneğine Ek: Şîrâzî'nin *Habb'ün-Nebât'ı*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 563-576. DOI: 10.29000/rumelide.1439698.

Öz

Siyer, Hz. Muhammed'in (sav) biyografisini ele alan eserlerin ve bilim dalının adıdır. Siyerler dini-didaktik eserler olup manzum ve mensur olarak kaleme alınmıştır. Hz. Muhammed'in (sav) hayatını konu edinen eserler öncelikle Arap edebiyatında "sire" veya "siyer" gibi adlarla ortaya çıkmıştır. Edebiyatımızda ise "siyer" sözcüğü daha çok tercih edilmiştir. 8. yüzyılda İslamiyet'le tanışan, 9-10. yüzyıllarda toplu olarak Müslümanlığı seçmeye başlayan Türkler de edebiyatlarında siyer konusunu çokça işlemişlerdir. Bu eserler, İslamiyet'in öğrenilmesinde ve halklar arasında yayılmasında önemli bir kaynak haline gelmiştir. Makalenin konusu olan Şîrâzî'nin *Habb'ün-Nebât'ı* da 16. yüzyılda kaleme alınmış manzum bir siyerdir. Eser, mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır. Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Dönemi Türk dili çalışmalarına, manzum siyer geleneği çalışmalarına katkı sağlayacağı düşüncesiyle ele alınmıştır. Eser hakkında daha önce herhangi bir akademik çalışma yapılmamış olması da Şîrâzî'nin eserinin incelenmesinde bizi teşvik edici olmuştur. Eser Hz. Muhammed'in (sav) hayatını kronolojik bir şekilde ele almaktadır. Hz. Muhammed'in (sav) nurunun yaratılmasından başlanarak ölümüne kadar olan dönem, detaya girmeden sade bir dille anlatılmıştır. Döneminin dil hususiyetlerini üzerinde barındıran eser, klasik Türk edebiyatının mesnevi yazım geleneğine uygun olarak yazılmıştır. Makalenin Türk edebiyatında siyer ve mesnevi konulu çalışmalara önemli bir kaynak olacağı öngörülmektedir. Bu amaçla makalenin giriş kısmında siyer ilminden bahsedilmiş ve Türk edebiyatında yazılan siyerler hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Ayrıca siyerle ilgili yapılan akademik çalışmalardan örnekler verilmiştir. İkinci kısımda eserin detaylı incelemesi yapılmıştır. Makalenin son kısmına eserden transkripsiyonlu metin örnekleri eklenmiştir.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, siyer, Şîrâzî, Habbü'n-Nebât, mesnevi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında devam eden aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439698

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² YL Öğrencisi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD / MA., Karamanoğlu Mehmetbey University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Karaman, Türkiye), rahmanmaziliguney@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0001-0875-3045, **ROR ID:** https://ror.org/037vfv096, **ISNI:** 0000 0004 1755 486X, **Crossreff Funder ID:** 501100018717

³ Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Letters, Department of Turkish Language and Literature (Karaman, Türkiye), kagiyinas@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5872-2899, **ROR ID:** https://ror.org/037vfv096, **ISNI:** 0000 0004 1755 486X, **Crossreff Funder ID:** 501100018717

Supplement to the Verse Sira Tradition: Şîrâzî's *Habb'ün-Nebât*⁴

Abstract

Sira is the name of the works and branch of science dealing with the biography of Muhammad. Siras are religious-didactic works and were written in verse and prose. Hz. Works about the life of Muhammad appeared primarily in Arabic literature with names such as "sira" or "siyer". In our literature, the word "siyer" is more preferred. Turks, who were introduced to Islam in the 8th century and started to convert to Islam en masse in the 9th-10th centuries, also discussed the subject of Sira a lot in their literature. These works have become an important source in learning Islam and spreading it among people. Sirazi's *Habbu'n-Nebât*, which is the subject of the article, is a verse poem written in the 16th century. The work was written in mesnavi verse form. It has been discussed with the idea that it will contribute to the studies of Old Anatolian Turkish and the Turkish language of the Ottoman Period, as well as to the studies of the poetic sira tradition. The fact that no academic study has been done on the work before has encouraged us to examine Sirazi's work. The work is It deals with the life of Muhammad in a chronological manner. In *Habbu'n-Nebât* the period starting from the creation of Muhammad's light until his death is described in simple language without going into detail. *Habbu'n-Nebât*, which has the linguistic characteristics of its period, was written in accordance with the mesnavi writing tradition of Classical Turkish literature. It is anticipated that the article will be an important resource for studies on sira and mesnavi in Turkish literature. For this purpose, in the introduction part of the article, the science of sira was mentioned and brief information was given about the siras written in Turkish literature. Additionally, examples from academic studies on sira are given. In the second part, a detailed introduction of the work is made. Transcribed text examples from the work are added to the last part of the article.

Keywords: Classical Turkish literature, sira, Sirazi, *Habbu'n-Nebât*, Mesnavi

Giriş

İslam peygamberi Hz. Muhammed'le (sav) ilgili birçok edebî tür kaleme alınmıştır. Bu türlerden biri de siyerdir. Siyer, sözlükte "davranış, tavır, hâl, yol, gidişat, hayat hikâyesi" gibi anlamlara gelen sîret (sîre) kelimesinin çoğuludur (Güneş, 2010 : 606) ve Hz. Peygamber'in biyografisini ele alan eserlerin ve bilim dalının adıdır (Yardım, 1998 : 220). "Savaş yeri, savaş ve savaş hikâyeleri" anlamındaki "mağzât" kelimesinin çoğulu olan megâzî Resûl-i Ekrem'in gazve ve seriyyelerinin tarihine ve bu konuda yazılan kitaplara isim olmuş; siyer kelimesinin eş anlamlısı hâlinde hem kendi başına hem siyerle birlikte kullanılmıştır (Fayda, 2009: 319).

⁴ **Statement (Thesis/Paper):** This study is derived from a master's thesis with the same title under the supervision of the second author.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 21.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439698

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

İlk megâzî ve siyer faaliyetleri tâbiîn döneminde başlamıştır. Ebû Muhammed Said b. Müseyyeb al Mahzumî (öl. 94/713), Ebû Fadala Ubeydullah b. Kab b. Malik el-Ensârî (öl. 97/715), Ebû Amr Amir b. Sarahil eş-Şa'î (öl. 103/721) bu sahadaki ilkler arasında zikredilebilir (Ay, 2007: 12).

Türkler, İslamiyet'i kabulleriyle birlikte, ilgilerini yeni dinin kutsal kitabına ve peygamberine yöneltmişlerdir. Öyle ki İslamiyet'i, geniş halk kitlelerine konuştukları dille anlatma zarureti daha ilk yıllarda hissedilmiş; Kur'an'ın Türkçeye çevirileri başta olmak üzere dinî alanda Müslümanlarca bilinmesi zaruri olan her türlü bilgiyi ihtiva eden telif ve tercüme eserler meydana getirilmiştir (Öztürk, 2007: 213). Hz. Peygamber'in hayatı, şemali, ahlaki özellikleri, methi, gazve ve seriyyeleri gibi daha birçok alanla ilgili sayısız eser yazmışlardır. Bu eserlerin birçoğu Arapça ve Farsçadan tercüme olup telif eserler ilerleyen dönemlerde verilmeye başlanmıştır (Tergip, 2010: 15).

Özellikle İslami ilimler ve tarih disiplinlerinde konu olarak kendine yer bulan siyer, edebiyat alanında da kendine geniş bir yer bulmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi ölümünden sonra Hz. Peygamber'e ait en ufak detayları dahi not etmekten geri durmayan sahabeler ve tâbiîn, onun örnek hayatını ve yaşayışını sonraki nesillere aktarmak için hem manzum hem de mensur şekilde siyerler kaleme almışlardır.

“Sîrelerde Hz. Peygamber'in doğumu, çocukluğu, Hz. Hatice ile evlenmesi, peygamberlikle görevlendirilmesi, mucizeleri, mi'racı, hicreti ve gazaları ele alınmıştır” (Yeniterzi 1993: 38). Edebiyat tarihimizde bu türe ait ilk eser Erzurumlu Mustafa Darir'in (ö.795/1393'ten sonra) Ebu'I-Hasan Ahmed b. Abdullah el-Bekri'nin *el-Envar ve Miftahhü's-Sürur ve'l-Efkar fi Mevlidi'n-Nebiyi'l-Muhtar* isimli eserinden tercüme ettiği *Siretü'n-Nebi* isimli eseridir. Darir bu eserini 790/1388 yılında tamamlamıştır. Eser mensur olarak yazılmakla birlikte içerisinde manzum parçalar da vardır (Öztürk, 2007: 214).

Türkçede ilk telif siyer olarak ise Veysi'nin Siyer-i Nebî'si kabul edilmektedir. Yazıcıoğlu Mehmed'in Muhammediye'si 15. yüzyılda yazılmış, siyer türünde olduğu kabul edilen önemli eserlerden bir diğeridir. 16. yüzyılın başında yazılan, 33 bin beyitten oluşan en hacimli manzum siyer, Amasyalı Münîrî Mehmed Çelebi'nin Siyer-i Nebî'sidir. Bu isimler dışında manzum siyer türünde Molla Velî'nin Manzum Siyer-i Nebî, Abdurrahman'ın (Muhammed) Siyerü'n-Nebî, İbrahim Hanif b. Mehmed Kâzım'ın Manzum Siyer-i Nebî, Abdülfettâh Şefkat Efendi el-Bağdâdî'nin Manzum Siyer-i Nebî, Abdullah Zahidî'nin Manzum Siyer-i Nebî, Abdurrahim b. Hüseyin'in Manzum Siyer, Mehmet'in Manzum Siretü'n-Nebî Tercümesi, Hafız Mehmed Zühdü Efendi'nin Nazmu's-Siyer adlı eserleri sayılabilir (Öztoprak, 2010: 70).

Türk edebiyatında Darir ile başlayan siyer yazma geleneği, tercüme eserlerden telif eserlere dönüşmüş, manzum ve mensur birçok siyer kaleme alınmıştır. Siyer konusunda makalede ele alınan Şîrâzî'nin *Habb'ün-Nebât* adlı eseri de 16. asırda yazılmış bir manzum siyerdir.

Eserin Tanıtılması

1. Müellifi

Eserin müellifi Şîrâzî'dir. Müellifin hayatı ve eserleri hakkında uzunca bir araştırma yapılmıştır. Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Milli Kütüphane Yazma Eserler Koleksiyonu e-arşivi, Kültür Turizm Bakanlığı e-Kitap arşivi, e-kütüphaneler ve YÖKTEZ temel alınarak yaptığımız bu araştırmalarda Şîrâzî mahlaslı birçok yazar, şair, mutasavvif, müderris, devlet adamı, din âlimi, hattat, matematikçi, tarihçi, hekim tespit edilmiştir. Bunlardan

bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz: Şeyh Elvân-ı Şîrâzî (15.yüzyıl sonları, şeyh), Muzaffereddîn Şîrâzî (16.yüzyıl, müderris, âlim), Şîrazî (Yüzyılı Beli Değil, Şair-Âşık), Şîrazî-Zuhûrî (16.yüzyıl, Şair)

Tespit edilen bu kişiler; doğum-ölüm tarihleri, meslekleri, yazdıkları eserler, yaşadıkları yerler gibi esaslar dikkate alınarak incelenmiştir. İnceleme sonunda Şîrâzî mahlaslı bu kişilerin *Habbün-Nebât*'ın yazarı olmadığı belirlenmiştir. Bu tarama yapılırken sadece Şîrâzî mahlaslı şairler taranmamış, eser adı ile de araştırmalar yapılmıştır. *Habbün - Nebât – Habbu'n-Nebât - Habbün-Nebât - Habb-ı Nebât – Habb u Nebât* gibi farklı isim varyantlarıyla araştırma yapılmıştır. Ancak *Habbün-Nebât* adlı esere ait de herhangi bir bilgi bulunamamıştır.

Sonuç olarak şu an için Şîrâzî'ye ait bilgiler eserinden yola çıkarak şöyle sıralanabilir: 16. yüzyılın ilk çeyreğinde hayattadır, *Habbün-Nebât* adlı mesnevinin müellifidir, dinî ilimleri haizdir, mahlasına nispetle Şîrazlıdır.

2. Adı ve Yazılış Sebebi

Habbün-Nebât, Arapça “habb” ve “nebât” kelimelerinden müteşekkil bir terkip olup habb; tane, tahıl tanesi, tohum, çekirdek (Devellioğlu, 2017 : 348) nebât; bitki (Devellioğlu, 2017 : 953) manasına gelmektedir. Eserin adının bitki tohumu, bitki çekirdeği anlamına geldiği söylenebilir. Şîrâzî'nin, eserine verdiği bu isim 49. beyitte şu şekilde zikredilir:

Bu kitâbuñ adıdur Habbü'n-Nebât / Cisme cân bağışlar u câna hayât (b.49)

Beytin ikinci dizesinden yola çıkarak Şîrâzî'nin eserine bu ismi vermesinin sebebi, Hz. Peygamber'in hayatı hakkında bilgi sahibi olmanın insanlara yeni bir doğuş sağlayacağı fikridir. Şair; bitkilerin tohumdan çıkması, yeşermesi gibi bu eserin de insanlara hayat olacağını bildirir.

Eserin ismi M2 nüshasında iki kez zikredilmiştir. M1 nüshadan farklı olarak Habb-ı Nebât şeklinde Farsça terkiple yazılmıştır. Eserin ismi M2 nüshada şu şekilde zikredilir:

Bu kitâbuñ adıdur Habb-ı Nebât / Cisme cân bağışlar u câna hayât (b. 49)

Eserin ismi M2 nüshasının son beytinde 49. beytin farklı bir şekilde söylenişi ile tekrar edilmiştir:

Bu kitâbuñ adıdur Habb-ı Nebât / Cân bağışlar cisme vü câna hayât (b.2766)

Mesnevilerde sebep-i telif bölümünün yazarın sosyal hayatını, yaşadığı dönemi anlamak için önemli bir kaynak olduğu muhakkaktır. Mesnevilerde bu bölümün yazılması, oluşturulması, başlıklandırılması, mesnevinin tam olarak neresinde yazılacağı gibi hususlar yüzyıllar boyunca yazılan binlerce mesnevide farklı uygulamalar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Mesnevilerin sebep-i telif bölümünün ayrı bir başlık altında detaylı bir şekilde yazıldığı örnekleri olduğu gibi bu bölümün hiç olmadığı ya da birkaç beyitle iktifa edilerek yazıldığı örnekleri de vardır. Şairin bu bölümü ayrı bir başlık altında yazdığı gibi diğer başlıklar içinde zikrettiği de olmuştur. İncelemeye konu olan *Habbün-Nebât*'ta da müstakil bir sebep-i telif bölümü yoktur.

3. Yazılış Tarihi

Eserin tespit edilebilen iki nüshası bulunmaktadır. Eserin yazım tarihleri iki nüshada da farklıdır. 06 Mil Yz A 9904 arşiv numaralı M1 nüshasında eserin yazılış tarihi son beyitte şu şekilde belirtilmiştir:

Çün toköz yüz otuz üçde bu kitâb / Oldı hâtm Allâhu a' lem bi's-şavâb (b. 2765)

Görüldüğü üzere Şîrâzî eserini H. 933'te (1527) yazdığını, mesnevinin son kısmında belirtmektedir. Eserin müstensihisi, tahrir kaydında eseri "Fî-tâb' sene sittin ü tis'a mi'e fî-hicretin'n-nübüvveti şallallâhu 'aleyhi ve sellem" ifadesiyle H. 960 (1552) senesinde tamamladığını ifade etmektedir.

Eserin 06 Mil Yz A 3645 arşiv numaralı M2 nüshasında ise eserin yazım tarihi dört yıllık bir farkla verilmiştir:

Toköz yüz otuz yidide bu kitâb / Oldı hâtm Allâhu a' lem bi's-şavâb (b. 2765)

Nüshada eserin H. 937'de (1531) yazıldığı belirtilmiştir. M2 nüshasında eserin müstensihisi tahrir kaydında eseri "Tahrîr fî-şehr-i rebî'îl-âhîr fî-13 m. (Muharrem) şühûri sene 'işrin ve elf (1020)" ifadesiyle H. 1020 (1611) yılının 13 Muharrem'inde tamamladığını belirtmektedir.

Bu bilgilerden yola çıkarak eserin en erken H. 933 (1527) yılında yazıldığı sonucuna ulaşılabilir.

4. Vezni

Habbün-Nebât, Türkçe mesnevilerde en çok benimsenen ve kullanılan (Kartal, 2018: 96) aruzun remel bahri'nin Fâ' ilâtün / Fâ' ilâtün / Fâ' ilün (_ . _ _ / _ . _ _ / _ . _) kalıbıyla nazmedilmiştir. Eserde na' tlar da dâhil olmak üzere yalnızca bu kalıp kullanılmıştır.

5. Beyit Sayısı

Habbün-Nebât, 2766 beyitten müteşekkildir. Eser, giriş bölümü ve 9 meclisten oluşmaktadır. Eserde toplam 8 na' t vardır. Bu na' tlar toplamda 48 beyittir. M1 nüsha, başlangıç ve bitiş kısımları dikkate alındığında ve konu bütünlüğü açısından bakıldığında tam ve eksiksizdir. M2 nüshasında 99 beyit maddi hasara uğramıştır, eksiktir. Eksik beyitler şunlardır: M2 nüshanın baş kısmından ilk 3 sayfası (1b-2a-2b varaklar: toplam 38 beyit) ve 965-1025 arası beyitler (34 a-36a varaklar: toplam 61 beyit).

6. Nazım Şekli ve Türü

Makaleye konu olan *Habbün-Nebât*, Hz. Muhammed'in (sav) hayatını, mucizelerini, mahiyetini, şahsiyetini öğretmek için mesnevi nazım şekliyle yazılmış manzum bir siyerdir. Eserin muhtevası; Hz. Muhammed'in (sav) nurunun yaratılmasından, ölümüne kadar olan dönemdir.

7. Dil ve Anlatım Özellikleri

Habbün-Nebât'ın dil özelliklerini tespit edebilmek için evvela dönem olarak Türkçenin hangi devresine dâhil olduğunu ortaya koymak gerekmektedir.

Yazıldığı tarihin H. 933 (1527) olması itibarıyla *Habbün-Nebât*, bir geçiş dönemi eseri olarak kabul edilmelidir. Çünkü Eski Anadolu Türkçesinin (13-15. yüzyıl) yerini Osmanlı Türkçesine (16-20. yüzyıl) bırakmaya başladığı bir dönemde yazılmıştır. Bu nedenle eserde, Eski Anadolu Türkçesine ait dil özellikleri yaygın biçimde görülmektedir. Eserde Eski Anadolu Türkçesi özelliği gösteren bazı arkaik sözcükler ve kullanıldığı beyitler şunlardır. Toylamak (b. 122), andağı (b. 159), kiçi (b. 217), ton giydi (b. 2169), bigi (b. 233-421-432), men (b. 396-1351-1684-2736), maña (b. 251-261-12556-2659-2671), munca (b. 99-444-621-2486)

Habbû'n-Nebât'ın dönem olarak Eski Anadolu Türkçesinin özelliklerini taşıması, eserde Türkçe söz varlığına ait bazı arkaik kelimelerin varlığı, eserin dil bakımından değerini artırmıştır. Bu nedenle eserin dil açısından incelenmesi önem arz etmektedir.

Şîrâzî, eserinden anlaşılacağı üzere Türkçeye hâkim bir şairdir. Eserinde Arapça ve Farsçadan geçmiş çok sayıda kelime olsa da *Habbû'n-Nebât* Türkçe söyleyiş açısından başarılıdır. Abartılı söz sanatlarından, gösterişten uzak, sade bir Türkçeyle yazılmıştır.

Habbû'n-Nebât, manzum bir siyerdur. Eser, dinî-ahlâkî ve didaktik bir mahiyette olduğundan halka hitap eden bir üslup kullanılması gerekliliği de göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla sade ve anlaşılır bir dille yazılması çok tabiidir. Mesnevinin giriş kısmında, besmele, tevhid, münacat, na' t bölümlerinde üslubun ağırlaştığı, Arapça ve Farsçadan geçmiş çok sayıda kelime kullanıldığı görülür. Ancak eserin asıl konunun anlatıldığı bölümlerinde dil sadedir.

M1 nüshası, harekesiz nesih yazı ile yazılmıştır. İlk 52 beyit harekeli, sonrasındakiler harekesiz olarak yazılmıştır. Nüshada ayetler harekeli. Ayrıca birkaç kelimenin de harekeli yazıldığı görülmektedir. M2 nüshasının ise tamamı harekeli olarak yazılmıştır.

Şîrâzî'nin yer yer sohbet üslubuyla olayları kahramanların ağzından anlattığı, okuyucuya öğüt vermeyi hedeflediği bölümler vardır. Bu bölümlerde "eydür-eyitdüm, didüm-didi" şeklinde diyaloglar görülür. Bu bölümlerde akıcı ve sürükleyici bir anlatım kendini gösterir.

Sonuç olarak *Habbû'n-Nebât* dinî-ahlaki nitelikli bir eserdir. Yer yer dili ağırlaşırsa da genel itibarıyla halkın kolay anlayacağı sade bir dille yazılmıştır. 16. yüzyıl Eski Anadolu Türkçesi ile Osmanlı Türkçesinin bir arada kullanıldığı bir dönem olup her iki döneme ait özellikler eserde mevcuttur.

8. Muhteva Özellikleri

Habbû'n-Nebât; Hz. Peygamber'in hayatını, şahsiyetini öğretmek için yer yer sanatlı da olsa genel itibarıyla sade bir üslupla, mesnevi nazım şekliyle yazılmış manzum bir siyerdur. Eserin muhtevası, kronolojik bir sıra ile tahkiyeli bir üslupla Hz. Muhammed'in (sav) yaratılması, doğumu, sütanneye verilmesi, gençlik dönemi, kendisine peygamberlik görevinin verilmesi, tebliğ süreci ve ölümüne kadar olan dönemdir. Eser; giriş, konunun işlendiği bölüm ve hatimeden oluşur. Asıl konunun işlendiği bölüm dokuz meclisten oluşmuştur. Aşağıda eserin bölümleri ve içerikleri verilmiştir.

8.1. Giriş bölümü

Eserin giriş bölümü, kırk dokuz beyit ve bir na' ttan oluşmaktadır. Na' t, yedi beyittir. Eserin giriş bölümünün tertibine bakıldığında İslami geleneğe uygun olarak besmele ile başlandığı görülmektedir.

İsm-i Allāh ism-i ā' zamdır tamām / Ḥayy u Ḳayyūm u Vedūd u lā-yenām (b. 1)

İsm-i Allāh olduġ-içün ism-i zāt / Mündericdür anda esmā vü şifāt (b. 2)

Ancak daha sonraki beyitlerde tahmid, tevhid, münacat bölümlerinin iç içe girdiği görülmektedir. Müstakil olarak tahmid, tevhid, münacat bölümleri bulunmamakla birlikte 26. beyte kadar Allah esma ve sıfatlarıyla övülmüştür:

Mişli yok mānendi yok Ḥayy u ' Alīm / Zātı bigidür şifātı kādīm (b. 6)

Ol münezzeħ cismi cismânî degül / Ol müberrâ rûhı rûhânî degül (b. 7)

49. beyitte eserin adı zikredilir. Eserin adı bitki tohumu, çekirdeği anlamına gelen *Habb'ün-Nebât'*tır. Eserin ismi, M2 nüshada *Habb-ı Nebât* şeklinde geçmektedir. Şîrâzî, bitkilerin tohumdan çıkması, yeşermesi gibi bu eserin de insanlara hayat olacağını bildirir. Bu vecihle 49. beyte eserin sebep-i telif beyti denilebilir:

Bu kıtâbuñ âdîdır Habbü'n-Nebât / Cisme cân bağışlar u câna ĥayât (b. 49)

Daha sonra yedi beyitlik bir na'ıt vardır. Na'ıtın bitiminden sonra esas konunun işlendiği bölüme geçilmiştir. Eserde toplamda sekiz na'ıt bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi giriş altı tanesi asıl konunun işlendiği bölümdedir. 56. beyitte şairin mahlası ilk kez zikredilmektedir:

İşbu ma' nî şüreti Şîrâzî'ye / Külli anuñ luţf u iĥsâmidur (b. 56)

Özetle, eser klasik mesnevi tertip özellikleri yönünden besmele ile başlamıştır. Tevhid, tahmid ve münacat bölümleri iç içe geçmiştir. Müstakil olarak bir na'ıt bölümü vardır. Okunulan kısımda, miraç ve din ulularına övgü bölümleri yoktur.

Klasik mesnevilerde sıklıkla karşılaşılan mi' rac, mu' cizat, din ulularına övgü, medh-i çihar-yâr-i güzîn bölümleri müstakil olarak bulunmamaktadır. Ancak asıl konunun işlendiği bölümde mi' rac hadisesi ve Hz. Muhammed'in (sav) mucizeleri birer başlık halinde uzunca anlatılmıştır. Ayrıca Hz. Muhammed'in (sav) âl-i beyti, ashab-ı kirâm, sahabeler, peygamber eşleri ve özellikle dört halife sıklıkla farklı bölümlerde övülmüş ve yüceltilmiştir.

8.2. Asıl Konunun İşlendiği Bölüm

Na'ıttan sonra konunun işlendiği asıl bölüm başlamaktadır. Toplam dokuz meclisten oluşan eserin meclisleri ve içerikleri şu şekildedir:

1. Meclis (57-333. Beyitler): Meclis, 277 beyitten oluşmaktadır. Şîrâzî, mesnevinin asıl konusunun işlendiği bölüme Hz. Muhammed'in (sav) nurunun yaratılmasıyla başlamıştır. Birinci mecliste Hz. Muhammed'in (sav) nurunun yaratılması, diğer âlemlerde bulunan varlıkların onun nurunu fark etmesi ve hayretler içinde kalmaları anlatılmaktadır. Şair, bunu anlatırken diğer meclislerde de sık sık başvurduğu tahkiye üslubuna başvurmuştur. Birinci meclis şu şekilde başlamaktadır:

Evvel-i meclis nedür mevlüd-ı nûr / Kim anıñdur evvel ü âĥir zuħûr (b. 2765)

2. Meclis (334-522. Beyitler): Meclis, 189 beyitten oluşmaktadır. Bu kısımda Hz. Muhammed'in (sav) uzuvlarının her birinin bir kemale mazhar olduğu, Kur'an'da Hz. Muhammed'in (sav) endamının, vücut azalarının, siretinin ve suretinin, isimlerinin zikredildiği anlatılır. Meclisin uzunca bir kısmı Hz. Peygamber'in isimleriyle ilgilidir. Şair, Allah'ın Hz. Peygamber'i doksan dokuz isimle övdüğünü belirtip bu isimleri şiirsel bir ifadeyle anlatır. Şair, ikinci meclise şu beyitle başlamaktadır:

Ey dîl ü cân hem-demi dîn münisi / Şevĥ-ile dinle ikinci meclisi (b.334)

3. Meclis (523-788. Beyitler): Meclis, 266 beyitten oluşmaktadır. Hz. Muhammed'in (sav) sütanneye verilışı, sütanesi yanında geçirdiği sürede gerçekleşen olaylar, kalbinin çıkarılarak temizlenmesi, öldürölmek istenmesi, diğer mucizeler, annesinin vefatı, Abdulmuttalip'in onu Ebu

Talip'e emanet etmesi anlatılmaktadır. Meclis, üçüncü meclisin başladığını haber veren bir beyitle başlamaktadır:

Çün üçüncü meclise kıldık şurū' / Çün anadan toğdı ol aşıl furū' (b.523)

4. Meclis (789-930. Beyitler): Meclis, 142 beyitten oluşmaktadır. Bu mecliste Hz. Peygamber'in mucizelerinin geçmiş peygamberlerin mucizelerinden daha üstün olduğundan bahsedilmektedir. Meclis, şu şekilde bir giriş beytiyle başlamaktadır:

Feth idelüm yine bir dürlü varak / Bu varakdan zāhir ola luṭf-ı Hāk (b.789)

5. Meclis (931-1183. Beyitler): Meclis, 253 beyitten oluşmaktadır. Mecliste Hz. Peygamber'in ticaret için on iki yaşında amcası Ebu Talip'le Şam'a gitmesi, Rahip Bahira'nın kendisindeki peygamberlik işaretlerini görmesi, yirmi beş yaşında Hz. Hatice ile evlenmesi, kırk yaşında peygamberliğin gelmesi ve Mekke halkının İslam'a daveti anlatılmaktadır. Meclis, şu beyitle başlamıştır:

Diñlegil beşinci meclis kışşāsın / Kim gidere cān u gönül guşşāsın (b.931)

6. Meclis (1184-1530. Beyitler): Miraç hadisesinin anlatıldığı altıncı meclis, 347 beyitten oluşmaktadır. Meclis'in giriş beyti şöyledir:

Ey kadem uran şeri' at ḥavline / Gūş ur altıncı meclis kavline (b.1184)

7. Meclis (1531-1796. Beyitler): Yedinci meclis, 266 beyitten oluşmaktadır. Altıncı meclisin devamıdır. Bu bölümde miraç hadisesi ayrıntılı biçimde anlatılmaktadır. Meclis, Hz. Muhammed'in (sav) yedinci göğe ve Sidretü'l-Münteha'ya çıktığını haber veren şu beyitle başlamaktadır:

Çün yedinci göge geçdi Muştafā / Sidre'ye irdi kim oldur müntehā (b.1531)

8. Meclis (1797-2143. Beyitler): Meclis, 347 beyitten oluşmaktadır. Mecliste Hz. Muhammed'in (sav) amcasının vefatıyla birlikte korumasız kalması, ona inananlara gördükleri zulümden dolayı hicretin emredilmesi, hicret esnasında yaşadığı mucizeler anlatılmaktadır. Meclis, şu beyitle başlamaktadır:

Sekizinci meclisün gel cem' ine / Cānı kıl pervāne anuñ şem' ine (b.1797)

9. Meclis (2144-2763. Beyitler): Meclis, 620 beyitten oluşmaktadır. Sekizinci meclisin devamı niteliğindedir. Hz. Peygamber'in hicreti tamamlayıp Medine'ye girişiyle başlar. Mekke'nin fethi bir beyitle haber verildikten sonra, veda haccı ve veda hutbesi anlatılır. Uzunca bir kısımda peygamberin vefatı, kefenlenmesi, defni, vefatından sonra sahabelerinin üzüntüsü ve yaşanan kargaşalar anlatılır. Daha sonra şair, ayrı bir başlıkta Muaz Bin Cebel'in Hz. Peygamber'in vefatından sonra yaşadıklarını anlatır. Meclisin son kısmında ise dört halife döneminden kısaca bahsedilir. Şair, sonuncu meclise şu beyitlerle giriş yapmaktadır:

Çün Medīne mehbıṭ-ı envārdur / Buḳ' alarda menzil-i muḥtārdur (b.2144)

8.3. Bitiş Bölümü

Eserin bitiş bölümü, M1 nüshasında 90b'dedir. Bir beyitten oluşmaktadır. Bitiş bölümünü belirten ayrı bir başlık yoktur. Bitiş bölümünde şair, eserini Allah'ın inayetiyle hicri 933'te (1527) tamamladığını belirtmiştir:

Cün toköz yüz otuz üçde bu kitâb / Oldı hâtm Allâhu a'lem bi's-şavâb

M1 nüshasında, M2 nüshasından farklı olarak müstensih Mehmed Zârî Şîrvânî hatimede ismini zikretmiştir. İstinsah tarihi olarak da H. 960 (1552) notunu düşmüştür. Eserin tamamlandığı yer olarak bugün İran sınırlarında bulunan Kirman Eyaleti'nin Sincan karyesi belirtilmiştir. Bu nüshada "Temmetü'l-Kitâb" bitiş yazısı beyit düzeninde mesnevinin geri kalan kısmıyla uyumlu ve bitişik olarak yazılmıştır:

Temmetü'l-Kitâb bi-'avnilâhi'l-Melikü'l-Vehhâb 'alâ yed-i ahkârü'l-ibâd u turabü'l-akdâmi'l-ümmet
Mehmed Zârî Şîrvânî fî-vilâyet-i Kirmân maşşûsü-leh karye-i Sincân gâfera'llâhu zünûbe velivâlideyi ve
ahsene ileyhim fî-tâb' sene Sittin ü tis' a mie (960) fî-hicretin'n-nübüvveti şalla'llâhu aleyhi ve sellam.

M2 nüshasında ise bitiş bölümü 114a'dadır. Bitiş bölümünü belirten bir başlık yoktur. İki beyitten oluşmaktadır. Bitiş bölümünde şair, eseri Allah'ın inayetiyle hicri 937'de tamamladığını söylemektedir. M1 nüshasından farklı olarak bu nüshada kitabın ismi son beyitte tekrar edilmiştir. Bu beyit, 49. beytin aynısıdır:

Toköz yüz otuz yidide bu kitâb / Oldı hâtm Allâhu 'alem bi's-şavâb
Bu kitâbuñ âdîdır Habbü'n-Nebât / Cân bağışlar cisme vü câna hayât

M2 nüshada "Temmetü'l-Kitâb" bitiş yazısı beyit düzeninden ayrı olarak yazılmıştır. Nüshanın istinsah kaydı şu şekildedir:

Temmete'l-Kitâb bi-'avnilâhi'l-Melikü'l-Vehhâb mine'l-hicretin'n-nübüvveti efzali'l-tahiyyati ve's-şalavâtü ve's-selâm 'ale'n-nebiyyine Muhammedin şallallâhu 'aleyh ve 'alâ âlihi ve aşhâbihi ecma'in vesellem teslîmâ. Et-tahrîru dest-i Muhammed yazan-içün Fâtîha okuyana yüz rahmet. Tahrîr fî-şehr-i rebî'î'l-ahîr fî-13 Muharrem şuhuri sene es-şubh 'işrîn ve elfin (1020)

9. Nüshaları

Esere ait tespit edilebilen iki nüsha bulunmaktadır: 1. Ankara Millî Kütüphaneden temin edilen, Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu "06 Mil Yz A 9904" arşiv numaralı yazma nüsha; bu nüsha makalede "M1 nüsha" olarak adlandırılmıştır. 2. Ankara Millî Kütüphaneden temin edilen, Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu "06 Mil Yz A 3645" arşiv numaralı yazma nüsha; bu nüsha makalede "M2 nüsha" olarak adlandırılmıştır. Bu nüshalar müstensih nüshası olup müellif nüshası elde değildir.

9.1. Nüsha Künyeleri

9.1.1. M1 nüsha: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu (06 Mil Yz A 9904)

Demirbaş /DVD No: 2116

Yazar: Şîrâzî

Eser Adı: *Habbü'n-Nebât*

Eserin Yazım Tarihi: H. 933 (1527)

Müstensih: Mehmed Zârî Şirvanî

İstinsah Tarihi: H. 960 (1552)

İstinsah Yeri: İran'ın Kirman Vilayeti Sincan karyesi

Satır Sayısı: 16 (Yazma nüshanın ilk 9 varaklık kısmında 13 satır kullanılmıştır.)

Yaprak Sayısı: 1b-90b

Ölçüleri: 200x115-145x100 mm.

Yazı Türü: Nesih

Kağıt Türü: Krem rengi yıldız filigranlı

Başı: İsm-i Allâh ism-i a'zamdır tamam / Hıyy u Kayyüm u Vedüd u lâ-yenâm

Sonu: Çün doğuz yüz otuz üçde bu kîtab / Oldı hatm Allâhu 'alem bi's-şavâb

Genel Notlar: Sırtı ve sertabı kahverengi meşin, üzeri aşınmış ebru kâğıt kaplı mukavva cilt. Bu Türkçe manzum eserin H. 933 (1526-27) yılında tamamlandığı hatimede yazılıdır.

9.1.2 M2 nüsha: Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu (06 Mil Yz A 3645)

Demirbaş /DVD No: 197

Yazar: Şîrâzî

Eser Adı: *Habb-i Nebât*

Müstensih: Belirtilmemiş

İstinsah Tarihi: H. 1020 (1611)

İstinsah Yeri: Belirtilmemiş

Satır Sayısı: 13

Yaprak Sayısı: 2a-114a

Ölçüleri: 200x140 - 160x100 mm.

Yazı Türü: Harekeli nesih

Kağıt Türü: Suyolu filigranlı

Baş: Oldı mevlüdi bularuñ nârdan / Hattı bütten oldı hem zünnârdan

Sonu: Bu kitâbuñ adıdur Habb-ı Nebât / Cân bağışlar cisme vü câna hayât

10. Metinden örnek sayfalar

Örnek metinler; metnin giriş bölümü, asıl konunun işlendiği bölüm ve bitiş bölümlerinden alınmıştır. Asıl konunun işlendiği bölümde bulunan 9 meclisten her bir meclisin ilk iki beyti örnek olarak alınmıştır. Eserde bulunan sekiz na' ttan ilki örnek olarak alınmıştır.

Hâzâ Kitâb-ı Habbü'n-Nebât

‘Aleyhi Tevekkeli ve İ'timâdî Bismi'llâhi'r-rahmâni'r-rahîm⁵

Fâ'ilâtün / Fâ'ilâtün / Fâ'ilün

İsm-i Allâh ism-i a'zamdır tamâm

Hây u Kayyüm u Vedüd u lâ-yenâm

İsm-i Allâh olduğ-içün ism-i zât

Mündericdür anda esmâ ü şîfât (b.1-2)

Bu kitâbuñ adıdur Habbü'n-Nebât

Cisme cân bağışlar u câna hayât (b.49)

Der-Na't-ı Muḥammed Muṣṭafâ 'Aleyhi's-Şalavâtü ve's-selâm⁶

Oİ Muḥammed kim cihânuñ cânıdır

Bil ki cümle cânlaruñ cânânıdır

Oİ Muḥammed'dür kim anuñ dergehi

Ḳudsilerüñ ravza-yı rıdvânıdır

Gevheridür ol ḥaḳîḳat baḥrinüñ

Oİ Muḥammed kim muḥabbet kânıdır

Oİ Muḥammed'dür ki 'arş [u] ferş anıñ

Cümle cevlangâh ü meydânıdır

Oİ Muḥammed'dür ki 'arş uçmağınuñ

Gülşeninde bülbül-i rabbânîdür

⁵ M2 nüshanın baş kısmından ilk 3 sayfası (1b-2a-2b varaklar: toplam 38 beyit) eksiktir.

⁶ Eserin ilk na'tıdır. Toplamda 8 na't bulunmaktadır.

O! Muḥammed'dür ki İslâm ehlinüñ
Cân u dâlden dîni vü îmânıdır

İşbu ma' nî şüreti Şîrâzî'ye

Küllî anuñ luḫ u ihsânıdır

(b. 50-56)

Meclis-i Evvel Der-Mevlûd-ı Nûr-ı Hazret-i Resûl Şallallâhu 'Aleyhi Vesellem ve 'Alâ-Âlihi

Evvel-i meclis nedür mevlûd-ı nûr

Kim anıñdur evvel ü âḫir zuḫûr

Çünkü Ḥaḫ yaratdı bir rûşen güher

'Ayn-ı mihrinden aña kıldı naḫar

(b. 57-58)

Ey dîl ü cân hem-demi dîn münisi

Şevḫ-ile dinle ikinci meclisi

Ḳırḫ peygamberce vâ-ıdı kuvveti

Aña görüñdi 'ulüvv-i himmeti

(b. 334-335)

Çün üçüñcü meclise kıldıḫ şurû'

Çün anadan toḫdı ol aşıl furû'

O! müfessirler şehri-i 'amm-i Resûl

Kân-ı ma' nî ma' den-i 'ilm-i uşûl

(b. 523-524)

Feth idelüm yine bir dürlü varaḫ

Bu varaḫdan zâhir ola luḫ-ı Ḥaḫ

Güş ur dördüñcü meclis fethine

Muştafâ'nuñ mu' cizât u medḫine

(b. 789-790)

Diñlegil bişüñcü meclis kışşāsın

Kim gidere cân u gönül güşşāsın

Ehl-i Mekke bir yıl içinde meger

Bir kış u bir yaz iderlerdi sefer

(b. 931-932)

Ey ḫadem uran şeri' at ḫavline

Güş ur altıñcı meclis ḫavline

Muştafâ Mi' râcını eyler 'ayân
Vâkı' olan hâletin eyler beyân (b. 1184-1185)

Çün yedinci göge geçdi Muştafâ
Sidre'ye irdi kim oldur münteha

Cebrâîl anda iletđi ol şehî
Ondadur a' mâl halkınuñ müntehi (b. 1531-1532)

Sekizinci Meclisüñ gel cem' ine
Câni kııl pervâne anuñ şem' ine

Ta Ebü Tâlib dirdi Mekke'de
Kimse el uzatmaz idi Aħmed'e (b. 1797-1798)

Çün Medîne mehbıtı-ı envârdur
Buķ'alarda menzil-i muħtârdur

Eyledi aña teveccüh Muştafâ
Ol Resül-i müctebâ vü murtażâ (b. 2144-2145)

Pes hilâfet oldu otuz yıl tamâm
Kıldı andan şoñra beglik hâş u 'âmm

Çün toķuz yüz otuz üçde bu kitâb
Oldı ħatm Allâhu a' lem bi'ş-şavâb (b. 2764-2765)

Sonuç

Hız. Peygamberin "Size iki şey bıraktım ki onlara sarıldığımız sürece sapıtmazsınız: Allah'ın kitabı ve Peygamber'inin sünneti"⁷ hadisi, Hız. Muhammed'in (sav) hayatının ve sünnetinin öğrenilmesinin ne kadar kıymetli olduğunu apaçık göstermektedir. Bu şuurla yüzyıllar boyunca edebiyatımızda onun hayatı, ahlakı manzum ve mensur eserlerde yer bulmuştur. Bulmaya da devam etmektedir. Biz de çalışmamızda Şîrâzî'ye ait 16. yüzyıl eserlerinden mesnevi nazım şekliyle yazılmış manzum bir siyer olan *Habb'ün-Nebât'*ın iki ayrı mestensih nüshalarını inceledik

Eser incelemesi yapılırken müellifi, eserin adı, yazılış tarihi, nüshaları, nazım şekli, nazım türü, muhteva özellikleri, meclis içerikleri, vezni, dil ve anlatım özellikleri gibi hususlar dikkate alınmıştır. Eser incelendiğinde şekil olarak klasik mesnevi tertip özelliklerine uygun olarak yazıldığı tespit edilmiştir. 2766 beyitten oluşmaktadır. Eserin ismi, 49. beyitte; şairin mahlası ilk kez 56. beyitte geçmektedir. Eserin tespit edilen 2 nüshası bulunmaktadır. Yazarı hakkında kaynaklarda tespit edebildiğimiz bir bilgi bulunmamaktadır. Eser, muhteva bakımından, dinî – didaktik özellik göstermektedir. Kronolojik bir sıra

⁷ Mâlik, Kader 3, II. 899.

ile Hz. Muhammed'in (sav) nurunun yaratılması, doğumu, sütanneye verilmesi, gençlik dönemi, kendisine peygamberlik görevinin verilmesi ve ölümüne kadar olan dönemi anlatmaktadır. Dili genel olarak sade ve anlaşılırdır. 16. yüzyıl dil özelliklerini barındıran metin, Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi özelliklerini barındırmaktadır.

Habb'ün-nebât hakkında daha önce akademik bir çalışma yapılmamıştır. Bu makale eserle ilgili yapılan ilk akademik çalışmadır. Eserle ilgili elde edilen bulgular daha sonra yapılacak akademik çalışmalara kaynaklık edecektir. Sonuç olarak, bu makalenin klasik Türk edebiyatı alanında mesnevi ve manzum siyer çalışmalarına, 16. yüzyıl Türk dili araştırmalarına katkı sağlayacağını, kaynaklık edeceğini düşünüyoruz.

Kaynakça

- Ay, Ü. (2007). *Müniri'nin manzum siyer-i nebî'si Cilt.1 (İnceleme-Metin)*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Devellioğlu, F. (2017). *Osmanlıca –Türkçe ansiklopedik lügat*, 33. Baskı, Ankara : Aydın Kitabevi
- Fayda, M. (2009). *Siyer ve megâzî*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi, (Cilt. 37, ss. 319-324.)
- Güneş, K. (2010). *Arapça-Türkçe sözlük*. İstanbul: Mektep Yayınları.
- Kartal, A. (2001). Türkçe mesnevîlerin tertip özellikleri, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 69-119.
- Kartal, A. (2018). *Doğunun uzun hikâyesi*, 3. Baskı İstanbul: Doğu kütüphanesi yayınları.
- Çağbayır, Y. (2007). Orhun Yazıtlarından Günümüze Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı Ötüken Türkçe Sözlük, İstanbul: Ötüken Neşriyat, (Cilt. 5, ss. 5744)
- Öztoprak, N. (2010). Türk edebiyatında manzum siyerler, *Bir Kutlu Doğum Şaheseri Mevlid ve Süleyman Çelebi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları
- Öztürk, A. (2007). *Türk edebiyatında manzum siyerler*, Hz. Muhammed (sav) ve Evrensel Mesajı Sempozyumu, (Cilt 1, ss. 213-216.) Çorum,
- Tergip, A. (2010). *Siyer yazıcılığı ve Türklerin siyer ilmine katkıları*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, (Cilt .3, ss. 15).
- Yardım, A. (1998). *Hz. Peygamber'i anlatan ilim dalları ve şemâil nev'i*, Diyanet Dergisi, Peygamberimiz (sav) Özel Sayısı, (Cilt. 25, Sayı: 4, ss. 213-220.)
- Yeniterzi, E. (1993). *Divan Şiirinde Na't*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

34. Ahkâm-ı Dîvâzde Bürûc Tercümesi¹

Ahmet ÇOLAK²

APA: Çolak, A. (2024). Ahkâm-ı Dîvâzde Bürûc Tercümesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 577-596. DOI: 10.29000/rumelide.1439701.

Öz

İlk insandan bu yana gökyüzü ve gökyüzünde yer alanlar insanoğlunun ilgisini çekmiştir. Hemen her toplumda olduğu gibi Türklerin eski çağlardan itibaren doğaya farklı özellikler atfetmesi, gökyüzünü kutsallaştırması gökyüzüne duyulan bu ilginin bir göstergesidir. Yükseklik, ulaşılmazlık ve bilinmezlik gibi özellikleriyle gökyüzü her zaman keşfe hazır bir alandır. Gökyüzündeki gezegenler, yıldızlar, bunların adetleri, şekilleri ve döngüleri burçlara yüklenen anlamlara da bir referans olmuştur. Hem günlük pratiklerde, hem İslamî gelenekte hem de kültürel hayatta gökyüzündeki cisimler farklı yorumlamalara alan açmış, yönlendirici olmuştur. Özellikle burçlar etrafında gelişen bu inanışlar bugün için de ilgililerince ciddi manada önemsenir. Gökyüzünde yer alan hemen hemen her cismin birbirleri ile olan etkileşimlerinin yeryüzünde yer alan maddi ve manevi pek çok unsurun üstünde etkisi olduğu inancı vardır. Yeraltı, yeryüzü ve gökyüzü daima birbiri ile ilişkide olmuştur. Nitekim halk inanışında, pek çok hastalığın çözümü bile gökyüzündeki cisimlerin hareketlerine göre bulunur durumdadır. Bu inanış geçmiş çağlardan günümüze dek etkisini devam ettirmektedir. Geleneksel astrolojinin bir parçası olan bu inanışlar zaman zaman yazılı metinler hâline gelmiştir. Farklı kültürlerde farklı isimleri olan burçlar, maksadı itibariyle birbirlerine benzer özellikler gösterir. Geleneksel astroloji diğer bütün kültürlerde olduğu gibi Türk kültür ve edebiyatı açısından da dikkate alınmış, sözlü ve yazılı kültürde yerini almıştır. Burçlara Klasik Edebiyat içerisinde de oldukça geniş yer ayrılmıştır. Bunlar içerisinde müstakil olarak burçlarla ilgili yazılan eserlere “dîv-nâme, yıldız-nâme” gibi isimler verilmiştir. Bunların dışında, divanlar içerisinde yer alan gazellerde, kasidelerde veya mesnevi türündeki eserlerde burçlar etrafında gelişen inanışlara dair örnekleri sıkça görmek mümkündür. Çalışmaya esas eser ise Nasirüddîn-i Tûsî'nin (579-672 H.) 38 beyitlik Farsça mesnevisinin Türkçe tercümesi olup Kayseri Râşid Efendi Yazma Eser Kütüphanesinde 578/10 numarada kayıtlıdır. Eser sırası ile 12 burcu Farsça ve Türkçe olarak açıklamaktadır. Her burç için önce Farsça beyitler yer alır. Akabinde ise yine bu Farsça beyitlerin Türkçe manzum çevirisi gelmektedir. Nüşhada müellif veya müstensihine dair bir bilgi yer almaz.

Anahtar Kelimeler: Burç, Nasirüddîn Tûsî, dîv-nâme, yıldız-nâme, melheme

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %10

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439701

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. (Samsun, Türkiye), ahmetsafacolak@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1133-7402.

The Translate of Ahkâm-ı Dîvâz Bürûc³

Abstract

The sky and its objects have attracted the attention of human beings since the first man. As in almost every society, the fact that Turks have attributed different characteristics to nature and sanctified the sky since ancient times is an indication of this interest in the sky. With its features such as height, inaccessibility and obscurity, the sky is an area always ready for exploration. The planets and stars in the sky, their customs, shapes and cycles have also been a reference to the meanings attributed to the zodiac signs. Objects in the sky have opened up space for different interpretations and have been guiding in both daily practices, Islamic tradition and cultural life. These beliefs, especially those developed around zodiac signs, are still taken seriously by those concerned today. There is a belief that the interactions of almost every object in the sky have an impact on many material and spiritual elements on earth. Underground, earth and sky have always been in relationship with each other. As a matter of fact, according to popular belief, even the solutions to many diseases can be found according to the movements of objects in the sky. This belief continues its influence from past ages to the present day. These beliefs, which are a part of traditional astrology, have sometimes become written texts. Zodiac signs, which have different names in different cultures, show similar characteristics in terms of their purpose. Traditional astrology has been taken into consideration in Turkish culture and literature, as in all other cultures, and has taken its place in oral and written culture. Zodiac signs are given a wide place in Classical Literature. Among these, the works written individually about the zodiac signs were given names such as "dîv-nâme, Yıldız-nâme". Apart from these, it is possible to frequently see examples of beliefs developing around zodiac signs in ghazals, odes or mesnevi-type works in divans. The main work of the study is the Turkish translation of the 38-couplet Persian masnavi of Nasîrüddîn-i Tûsî (579-672 H.) and is registered in Kayseri Râşîd Efendi Manuscript Library under number 578/10. The work explains the 12 zodiac signs in Persian and Turkish, respectively. For each zodiac sign, there are Persian couplets first. Following this, the Turkish verse translation of these Persian couplets comes. There is no information about the author or copyist in the copy.

Keywords: Burç, Nasîrüddin Tûsî, dîv-nâme, yıldız-nâme, melheme

Giriş

Klasik şiirin en temel konusu insan ve insana dair unsurlardır. Bunlardan biri de insanlığın geleceğidir. Bilinmezi öğrenmek, muallak olanı keşfetmek her zaman insanı cezbetmiş; gelecek bu açıdan en çok merak edilen ve bir şekilde öğrenilmeye çalışılan bir kavram olmuştur. Özellikle halk kültürü içerisinde yer alan çeşitli yöntemler, gelecek merakını gidermek için başvuru yolu olmuştur. İnsaınar, geleceğin

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 10

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 02.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439701

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

dışında, hayat içerisinde yer alan problemlere çözüm bulma, yarınlara yönelik yol gösterme, karar almada yardımcı olma gibi meselelerde bir işaret aramıştır. Bu işareti de kutsallık atfedilen, dokunulmaz ve mucizevî kabul edilen gökyüzünden almak elbette makul bulunur. Gökyüzünü keşfeden insanlık, yıldızların, ayın ve güneşin konum ve döngüsü ile bir bakıma sistem oluşturduğuna inanmışlardır. Bu inanış etrafında gelecek, an ve geçmişe yönelik bilgi edinmenin imkân dâhilinde olduğuna kani gelmişlerdir. Astroloji olarak da anılan bu sistem, astronominin metafiziği olarak kabul görür.

Astronomi, gök cisimlerinin insanlığı her zaman hayret içerisinde bırakmasından dolayı ilk çağlardan beri insanların yöneldiği, geliştirdiği ve üzerine çalışmalar yaptığı bir bilimdir. Bugün için de geçerliliğini ve ilgi açısından tazeliğini koruyan bu cisimler, zamanla din ile kaynaşmış ve farklı yorumlamalar getirilmesine sebep olmuştur. Bütün dünya edebiyatlarının yanı sıra İslamî edebiyatlarla beraber İslami Türk edebiyatı içerisinde de gök cisimleri ile alakalı hem manzum hem mensur eserler kaleme alınmıştır.

Gök cisimleri etrafında gelişen bu inanış ve edebi ürünler genel anlamı ile bu cisimlerin şekilleri ve hareketleri etrafında gelişmiştir. Bazı burçların isimlendirmeleri de yine şekil bakımından benzerliği ile yaygınlaşmıştır. Öyle ki zaman zaman toplumlar başlarına gelen olayları dahi gökyüzüne, gök cisimlerine veya dünyanın dönüşüne bağlamışlardır. Gelecekle alakalı olarak karar alacakları zaman da yine bunları gözeterek hareket etmişlerdir. Bu geleneğin edebiyatımızda ziyadesiyle yer edindiğini daha önce belirtmiştik. Müstakil eserler, mesneviler, divanlar içerisinde yer alan kasideler ve gazeller gök cisimleri ile alakalı remizlerle örülüdür. Bu bağlamda konu üzerine de etraflıca hazırlanmış çalışmalar yer almaktadır ki bu sebeple bu mevzu üzerine daha fazla değinmeyeceğiz.

Ahkâm-ı Dîvâzde Bürûc Tercümesi Hakkında

Eser, Nasîrüddîn-i Tûsî'nin aynı başlığa sahip eserinden tercüme edilmiş ve mesnevi formunda kaleme alınmıştır. 38 beyitten müşekkel olan eser, 12 burcun üçer beyit Farsça aslı ve üçer beyit Türkçe manzum çevirisinden ibarettir. Kayseri Râşîd Efendi Yazma Eser Kütüphanesi kataloğunu hazırlayan Ali Rıza Karabulut, eser hakkında “Bu günkü gazetelerde yayınlanan faldan başka bir şey değildir.” şeklinde bir değerlendirme yapar (1995, 150). Eser incelendiğinde ayın konumundaki değişiklikler üzerine müellifin tavsiyelerde bulunduğu görülür. Bir burç döneminde ne yapılıp ne yapılmaması gerektiğine dair verilen bu tavsiyelere şair “hükümler” adı vermiştir. Bu tavsiyelerin bir kısmına pozitif mantık açısından bakıldığı akla yatkın olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Örneğin koç burcunda “yeni gömlek” giyilmesi tavsiye edilir. Koç burcu bilindiği gibi 21 Mart ile 20 Nisan arasındaki dönemi kapsamaktadır. Yani ilkbaharın yaşandığı, havaların nispeten güzelleştiği bir zaman dilimidir. Yeni kıyafet giymenin psikoloji üzerindeki etkisi bilimsel makalelerce de ortaya konmuş bir gerçektir (Onurlubaş ve Gümüş, 2022, 150). Bahar başlangıcı ile beraber düşünüldüğünde bu tavsiyenin açıklanabilir bir yanının olduğu varsayılabilir. Özellikle tohum ekmekle alakalı tavsiyeleri de bu açıdan değerlendirmek mümkündür. Koç burcunda tohum ekmeği tavsiye eden müellif, yay burcunda ekilecek olan tohumun boşuna olduğu ifade eder. Yay burcu 23 Kasım ile başlarken 21 Aralıkta bitmektedir. Kış ayı olarak değerlendirilen bu süreç içinde ekilen tohumdan elbette verim beklenemez. Bunun gibi birkaç husus daha zaman/fayda ikilemi açısından bakıldığında mantıklı değerlendirmeler olarak görülebilir. Ancak bazı hükümleri de mantık çerçevesinde değerlendirmek güçtür. Söz gelimi “cariye satın almak” ile alakalı hüküm bunlardan biridir. Belki eserin kaleme alındığı zaman içerisinde değerlendiremediğimiz için bu sonuca varıyor da olabiliriz. Ayın boğa burcuna geldiğinde “cariye satın almayı” tavsiye eden müellif 21 nisan-20 mayıs arasındaki zaman dilimini işaret etmektedir. Bu zaman dilimi belki de o devirde köle pazarlarının kurulduğu dönemlerdir.

Diğer bir açıdan bakıldığında toprak ile doğum arasında da bir bağ söz konusudur. Yine aynı sebeple kadın ile toprak arasındaki bu bağdan ötürü doğum, toprağın üstüne çıkış olarak değerlendirilir. Ana rahmindeki dönem toprak altına benzetilir ve baharla beraber de doğum gerçekleşir. Hamile bir kadının karnının büyümesi ile toprağın ilkbaharda kabarması, bebeğin doğması ve toprak altına ekilenlerin toprak üstüne çıkması kadın ile toprak bereketi illiyetinin kurulmasında etkin olmuştur. Kadının doğurma yetisi böylece bereket olarak görülmeye başlanmıştır. Cariye satın almak da bu çerçevede değerlendirildiğinde doğum/bereket ilişkisinin halk içinde genelgeçer inanışa göre olumlu görülebilir (Koca, 2017, 541-542). Çünkü bu dönemde satın alınan cariyenin benzer şekilde doğurganlık açısından daha bereketli olduğu düşüncesine yol açmaktadır. Tabi bütün bu yorumlar da bir değerlendirme olup kati şekilde ispat edilebilir nitelikte değildir. Ancak kataloğu hazırlayan Ali Rıza Karabulut'un aktarmış olduğu gibi fal metni kadar geniş ve boşluklu tavsiyelerin olmadığını söyleyebiliriz.

Eser, Kayseri Râşîd Efendi Yazma Eser Kütüphanesi'nde 578 numaralı Mecmûatü'r-Resâil adlı yazmanın 76b-79b varakları arasında yer almaktadır. İlgili risale H. 869/M. 1465 yılında telif edilmiştir. 15 satır şeklinde kaleme alınan eserde başlıklar kırmızıdır. Eserin sonunda "hikâyet" başlığı altında Farsça bir hikâye anlatılmaktadır. Yine aynı şekilde 79b nolu varakta derkenar olarak iki parça Arapça metin yer alır. Bunlardan biri bir hikâyenin rivayeti olup ikincisi ise hadis-i şeriftir. Derkenar başlığı ile metin sonunda Arapça hâli ve dipnotta Türkçe tercümesi verilmiştir. Talik yazı stili ile kaleme alınan eserde 78a nolu varakta metnin tamamlandığını belirten "mim" kaydı düşülmüştür. *Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* vezniyle ve mesnevi nazım şekliyle kaleme alınan eserde aruz kusurları da göze çarpar.

Çalışmaya esas eserin müellifi veya müstensihî hakkında 76b-79b varakları arasında bir bilgi yer almaz. Ahkâm-ı Dîvâzde Bürûc Tercümesi'nin içinde yer aldığı Mecmûatü'r-Resâil adlı mecmuanın tamamının aynı kaleminden çıktığı görülmektedir. Yine aynı mecmuanın 44b-49a varakları arasında yer alan Risâle-i Aruz adlı eserin müstensihinin *Pîr Ahmed b. Ahî Ali b. Fazlullâh* olduğu yazma eserde belirtilmektedir (Karabulut, 1995, 150). Mecmuanın içinde yer alan eserlerin aynı kaleminden çıktığı düşünüldüğünde Ahkâm-ı Dîvâzde Bürûc'un da aynı kişi tarafından yazıldığı kabul edilebilir. Ancak bu tercümenin telif mi ya da bir başkasından mı istinsah edildiğini söylemek şu an için güçtür. Çünkü mecmua içerisinde Bedreddîn Câcermî'nin İhrilâc-nâme'sinin (63b-72a) ve Alâüddeve Ahmed Semnânî'nin Risâle fi'l- Akl ve ve'l-İlm'i (80b-83b) gibi eserlerin de istinsah edildiği görülmektedir.

Pîr Ahmed b. Ahî Ali b. Fazlullâh, Amasyalıdır. Fatih Sultan Mehmed Hân zamanında saray kâtipleri arasında yer almıştır. II. Bayezid zamanında da görevine devam eder. Fatih Sultan Mehmed için Şerh-i Çağmini ve Şerh-i Mevâfık adlı eserlerini kaleme almıştır. Kâtip, hattât, edip ve âlim bir kişiliğe sahip olan *Pîr Ahmed Çelebi*, H. 891 yılında vefat etmiştir (Yaşar, 2022, 440). Babası *Ahî Ali Çelebi* ise Huylu Oğlu namıyla meşhur olup devrinin önde gelen kişileri arasındadır (Yaşar, 2022, 267). Aynı kaynakta oğlu olarak ise Mevlânâ Muhyiddin Mehmed Çelebi anılmaktadır. Mevlânâ Muhyiddin Mehmed Çelebi ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında babasının adı Abdülhamid'dir. Amasya sancağına bağlı Ladik kasabasından olduğu da net bilinen Muhyiddin Mehmed Çelebi ile *Pîr Ahmed Çelebi*'nin oğlunun aynı kişi olması muhtemeldir (Pekşen, 2002, 8-9). Muhyiddin Mehmed Çelebi ile *Pîr Ahmed Çelebi*'nin hem yaşadıkları devir hem coğrafya benzemektedir. Aynı zamanda kaleme aldıkları eserler de göstermektedir ki âlim bir aileden gelmişlerdir. Recep Uslu da Mehmed Çelebi'nin asıl adının Muhyiddin Mehmed olduğunu dile getirmiştir (Uslu, 2003, 449).

Nasîrüddîn-i Tûsî

1201 yılında İran'ın Tus şehrinde dünyaya gelen müellif, Ebu Abdullah şeklinde de anılmaktadır. Farklı şekillerde anılan Tûsî, en çok Hâce Nasîrüddin olarak bilinir (Şirinov, 2012, 437). Bilim insanı olarak matematik, astronomi ve metafizik konularıyla ilgilenmiştir. Orta Çağ İslam dünyasında özellikle astronomi alanında öncü olarak kabul edilmektedir. Astronomi dışında, fizik, kimya ve mühendislikle ilgili de çalışmaları bulunmaktadır.

Sayırsız eser kaleme alan Tûsî, şöhretini Ahlak-ı Nasîrî adlı telifiyle kazanmıştır. İnsanlığın ruhî yönden iyileştirilmesi üzerine olan çalışmaları hikmet, ilim ve tecrübeler etrafında gelişmiştir. Bireysel ve toplumsal olarak geçerli olan problemlerle ilgilenerek "toplum bilimi" üzerine eğilmiştir. Bu yönüyle hem kendi coğrafyasında hem batıdan doğuya hemen hemen her kültürde etki bırakmış, eserleri bu dillere çevrilmiş ve modern yöntemlerle eserleri üzerine çalışmalar yapılmıştır (Bkz: Taştan, 2001).

Nasîrüddin Tûsî'nin belli başlı eserleri şunlardır:

- Risâletü'ş-Şâfiye ani'ş-Şek fi Hutûti'l-Mütevâziye, matematikle ilgilidir.
- Cevâmiu'l-Hisâb, bi't-Tahti ve't-Turab: Matematikle ilgili olup H. 664'te telif edilmiştir.
- Risâle der Hesâb-ı Cebr ve Mukâbele: Matematikle ilgilidir.
- Risâle-i Muiniye: Astronomiyle ilgilidir.
- Halli Müşkilât-i Risâle-i Muiniye: Astronomiyle ilgilidir.
- Zübdetü'l-Hey'e: Astronomi ile ilgilidir.
- Zîc-i İlhanî: Astronomik takvim. H. 657'de telif edilmiştir.
- Bist Bab der Marifet-i Usturlab: Astronomiyle ilgilidir.
- Cevab-ı Hâce be Sual-i Yeki ez Hukema derbare-i Teneffüs: Tıpla ilgilidir.
- Et-Tezkire fi İlmi'l-Hey'e: Astronomiyle ilgilidir.
- Tecdü'l-itikâd: Kelam ilmiyle ilgilidir.
- Telhisü'l-Muhassal: Fahreddin Er-Râzî'nin Muhassalü Efkarî'l-Mütekaddimîn ve'l-müte'ahhirîn adlı eserinin tenkitli şerhidir.
- Kavâ'idü'l-Akâid: Kelamla ilgilidir.
- el-Fusûl: Kelam alanında Farsça kaleme almış olduğu eseridir.
- İsbât-ı Vâcib Risâleleri: Öğrencisi Necmeddin Ali b. Ömer El-Kâtîbî ile olan yazışmalarıdır.
- Risâletü'l-İmâme: İmâmiyye Şîası ile alakalıdır.

- Risâle-i Cebr ve Kader: İnsan iradesi üzerine yazılmıştır.
- Şerhu'l-İşârât: İbn Sînâ'nın el-İşârât ve't-tenbîhât adlı eseri üzerine yazılmış şerhtir.
- Musâri'u'l-Musâri': Şehristânî'nin Musâra'atü'l-felâsife adlı eserine reddiye mahiyetinde kaleme alınmıştır.
- Ahlâk-ı Nâsirî: Nâsirüddin Abdürrahîm b. Ebû Mansûr Muhteşem'in isteğiyle kaleme alıp ona ithaf etmiştir. Eser; insanın kişiliği, ahlakı, faziletleri gibi konular üzerine yazılmış olup kişinin kendini keşfini hedeflemektedir.

Nasîrüddin Tûsî, kelam, felsefe, mantık, ahlak, geometri, aritmetik, astronomi gibi çeşitli konularda 150'de fazla eser telif ettiği kaynaklarca dile getirilmektedir (Demirkol, 2007, 128). Bunların dışında Tûsî'nin farklı bilim insanlarının eserlerine yazmış olduğu tahrirler de vardır.

Ahkâm-ı Dûvazde Burûc Hakkında

Nasîrüddin Tûsî'nin burçlarla alakalı bu manzumesi, müellifin “Miyârü'l-eş'âr (Şîr ve Şâ'irî der Âsâr-ı Hâce Nasîreddîn-i Tûsî)” adlı eserinin içinde yer almaktadır (İkbâlî, 1370). Yazma eser kataloğunda belirtildiği gibi tercümenin aynı adlı eserden değil de ilgili eserin içindeki bir bölümden tercüme edildiği intibai uyanmaktadır. Zira Nasîrüddin Tûsî'nin çalışmaları içerisinde bu adla anılan bir esere rastlayamadık. Nüshada yer alan Farsça şiirlerin küçük farklarla da olsa İkbâlî tarafından hazırlanan “Şîr ü Şâ'irî Der-Âsâr-ı Nasîreddîn-i Tûsî” adlı çalışmada da yer aldığı görülür (İkbâlî, 1370, 134).

[76b]

Ağkâm-ı düvazdeh burûc ez-goftâr hâ'ce Naşîreçddîn elçtûsî ۴aleyh ecr-rahme velçrızvâne⁴

Bâb-ı rubâ'î

der-m̄arîfet-i kâmer ki der-kodâm burc est⁵

هر چه از ماه شد مثنی کن
پنج دیگر فزای بر سر آن
پس بهر پنج ازان ز موضع شمس
گیر برجی و جای مه کن آن⁶

Her çe ez-mâh şod muşenna kon

Penc-i diger fezâ-yı ber-ser-i ân

Bes behr-i penc ez-ân zi-mevzi-i şems

⁴ Hâce Nasîrüddin Tûsî'nin ağzından on iki burcun hükümleri.

⁵ Rubai bölümü

Ayın yorumlanması hakkında -ki ay hangi burçtadır-

⁶ Bu hesaplama geleneksel olarak burcu bulmak için kullanılmaktadır. Hesaplama şu şekilde yapılır: Öncelikle içinde olunan günün ayın kaçında olduğu tespit edilir. Tespit edilen sayı iki ile çarpılır. İki ile çarpımdan çıkan sonuca beş eklenir. Çıkan rakam hangi ayı işaret ediyorsa o tarihte Güneş'in hangi burçta olduğu tespit edilmiş olur. Güneş'in o anda bulunduğu burçtan sonra beş burç sayılır. Altıncı burca gelindiğinde durulur. Ay o altıncı burçtadır.

Gır burc-ı o cāy-i meh kçonân⁷**Hamel (Koç) Burcu**

Koç burcu 5. katmanda yer alır, gezegeni Mars'tır. Yıldızların gökyüzünde koç şekline benzemesinden ötürü bu adı almıştır ve elementi ateştir. Koç burcu "Burc-ı bere" ve "Bere-i felek" olarak da anılmaktadır. 21 Mart ile 20 Nisan tarihleri arasında kapsayan bu burç baharın başlatması nedeniyle nevrüz ile sık sık bir arada anılmaktadır (Yıldırım, 2015, 345). Mars (Merih) gezegeni uğursuz kabul edilir. Kamer bu burca gelmişse uğurlu olduğuna inanılır. Bu burçta avlanmak ve sefere gitmek olumlu olarak yorumlanır (And, 2007, 336).

هر مهی کآید بتأیید خدای لم یزل

جرم مه در خانه مریخ یعنی در حمل

Her mehí kçāyed be teçyíd-i ħudā-yı lemyezel

Cirm-i meh der-ĥāne-yi merríĥ yaʔni der-ĥamel

نیک باشد هم سفر هم دیدن روی امیر

جامه پوشیدن حریر و صید افکندن بتیر

Ník bāşed hem sefer hem دیدen-i rüy-i emír

Cāme pūşiden ĥarír ü şayd efkenden be-tír

گرچه نیکست ابتدای کار و خون برداشتن

بد بود بنیاد کردن خاصه تخمی کاشتن

Gerçe ník est ibtidā-yı kār ve ĥün ber-dāşten

Bed boved bünyād kerden ĥāşşe toĥmı kāşten

Tercüme⁸

Çün ĥudā-yı lemyezel ĥükmiyle ay-ı muʔteber

Ger ĥamel burcına gelse gökdeki cirm-i ĥamer

Ĥoş-durur naĥl u sefer hem görmege şāh-ı emír

Hem oĥ atmak hem şikār u hem yeñi giymek ĥarír

Gerçi kim faşd u ĥacāmat ĥoş-durur ey pür-ʔfšā

Lík bünyād eylemek yoĥ ĥaşşa toĥm ekmek ĥaĥā

⁷ Yeni elde ettiğın sonucu beşe böl, güneş takviminde burcu bul, ay oradadır. Ay takviminde bulunduğın günü ikiye çarp, çıkan sonuca beş ekle.

⁸ İtibarlı ay, baki olan Allah'ın hükmüyle koç burcuna geldiğinde taşınmak ve yolculuk yapmak, sultanı görmek, ok atmak, avlanmak ve yeni elbise giymek güzeldir. Ey çok veren, gerçi kan aldırarak ve hacamat yaptırmak da güzel olur. Ancak bina yapmak ve tohum ekme hatadır.

Sevr (Boğa) Burcu

3. katmanda yer alır ve gezegeni Venüs (Zühre) yıldızıdır. Elementi toprak olan boğa burcu, 21 Nisan ile 21 Mayıs tarihleri arasında kapsamaktadır (Yıldırım, 2015, 346). “Burc-ı Süreyye” ve “Burc-ı Gâv” olarak da anılır. Bu burçta güneşin doğarken kızıl olmasından dolayı ayın kurban edildiğine ve kızılığın ayın kanı olduğuna inanılır. Bu burca gelindiğinde evlenmek, mal-mülk edinmek, ekin ekmek, misafir ağırlamak, yeni giyinmek olumlu yorumlanır (And, 2007, 337).

ثور

[77a]

ماه چون در ثور آید عقد بستن را نکوست

تخم افکندن بیباغ و نامه بنوشتن بدوست

Mâh çün der-ševr âyed ʔaqd besten râ nigüst

Toḥm efkenden be-bâg u nâme benevišten be-düst

خوبتر دیدار خاتونان و عطر آمیختن

از جدل ، بگریختن در خرمی آویختن

Ḥübter دیدâr-ı ḥâtunân u ʔıtr âmîḫten

Ez-cedel begirîḫten der-ḥurremî âvîḫten

گرد شاید شرکت و بیع سمن رویان چین

فصد کردن بد بود گرمابه رفتن همچنین

Gerçe şâyed şirket u beyyʔ-i semen rüyân-ı çin

Faşd kerden bed boved germ-âbe reften hemçenín

Tercüme⁹

Ay eger ševre gelirse ʔahd ü peymân eylemek

Ḥoş olur hem nâme yazmak bâg u bostân eylemek

ʔıtr tøkib eylemek ḥâtunları görmek revâ

İḫtirâz itmek cedelden eylemek zevk u şafâ

Gerçi şirket-i kul-ı karaveş beyyʔi hoşdur bil 'tʔayín

İllâ kim faşd u ḥacâmat müşşil içmekden saqın

Cevza (İkizler) Burcu

“Burc-ı dü-peker” adıyla da bilinen burç, yükseklik ve yüceliği temsil etmektedir. 2. katmanda yer alır ve gezegeni Merkür (Utarid) yıldızıdır. Bu yıldızlar sarılmış iki çocuğa benzediği için ikizler adını alır.

⁹ Ay eğer boğa burcuna gelirse yeminleşmek ve sözleşmek, mektup yazmak, bağ ve bostan işlemek, güzel koku sürünüp kadınları görmek, münakaşadan kaçınmak, eğlenmek ve zevk almak güzel olur. Bil ki aslında cariyeye sözleşmesiyle satın almak da güzeldir. Ancak kan aldırarak, hacamat yaptırmak ve ilaç içmekten sakın.

İlkbaharın son burcu olan ikizler, 21 Mayıs ile 22 Haziran arasını kapsar. Ay, bu burca girince haber göndermek, mektup yazmak, ilimle uğraşmak, şiir okumak, vezir görmek olumlu olarak yorumlanır (And, 2007, 338).

جوزا

چون فتد در برج جوزا جرم نور ماهتاب
بیع ترکان خطایی وه که چون باشد صواب

Çün feted der-burc-ı cevzâ cirm-i nûr-i mâh-tâb
Beyyâ-i terk ân hâţâyî veh ki çûn bâşed şevâb

هم توان خواندن کتاب و هم توان دیدن دبیر
هم توان نامه نوشتن هم توان انداخت تیر

Hem tüvân h̄vândan-ı kitâb u hem tüvân dîden-i emîr
Hem tüvân nâme nevişten hem tüvân endaht tîr

جامه نو پوشیدن و عزم سفر کردن رواست
لیک ناخن چیدن و فصد و حجامت را خطاست

Câme-yi nev pûşîden u çazm-i sefer kerden revâst
Lîk nâhon çîden u faşd u gâcâmat râ hâţâst

Tercüme¹⁰

Ây eger cevzâya gelse ey emîr-i kâmyâb
Şatun al terk-i hâţâyî görünce olur şevâb

Oğumak yazmak kitâb u kâţîbi görmek dürüst
Hem şikâr itmek oğ atmak olmak çâlâk u cüst

Hem yeni giymekde şâd ol hem sefer kılmakda gül
İllâ dırnağ kesmek ü faşd u gâcâmat hoş degil

[77b]

Seretân (Yengeç) Burcu

“Burc-ı herçeng” veya “Burc-ı hilal” olarak da bilinir. 22 Haziran ile 22 Temmuz arasında etkindir. Gezegeni ay olan seretân burcunun elementi ise sudur. 1. katmanda yer alan yengeç burcunda (Işıkhan, 2014, 112) olan kişiler hassas ve beceriklidir. Yıldızların şeklinden ötürü yengeç adını almıştır. Bu burçta

¹⁰ (Ey) olgun kişi, ay eğer ikizler burcuna gelirse alışveriş yap ve hatayı terk ederek sevap kazan. Okumak, yazmak, kitap ve kâtip görmek doğrudur. Avlanmak, ok atmak, hareketli olmak ve araştırmak da (doğrudur). Yeni elbiseler giyinmek mutlu eder. Yolculuk yapmak güldürür. Tırnak kesmek, kan aldırma ve hacamat yaptırmak ise doğru değildir.

mektup göndermek, elçi yollamak olumlu karşılandığına inanılır. Su kuşları avlamak, yeni kıyafetler biçmek, temizlenmek, şerbet içmek de güzel işler olarak kabul edilir (And, 2007, 339).

سرطان

ماه چون در برج خویش آید نکو باشد نکو

جامه پوشیدن سفر کردن روا باشد در او

Mâh çün der burc-i hevîş âyed negû bâşed negû

Câme pûşiden sefer kerden revâ bâşed derû

داروی مسهل درو خوردن عجب در خور بُود

نامه بنوشتن چگویم کز همه بهتر بُود

Dârû-yı mushil ender-i o ħorden maceb der-ħor boved

Nâme be-nevišten çe güyem kez heme bihter boved

می سزد گرمابه رفتن موی بگشادن ولیک

فصد و تزویج و بنای نو نهادن نیست نیک

Mîsezed germ âbe reften mûy-ı [bisterden] velîk

Faşd u tezvîc u binâ-yı nev nihâden nist nîk

Tercüme¹¹

Ay eger sertâna gelse hoş-durur ey pür hüner

Hem yeni giymek mübarekdür dañı naql ü sefer

Dârû-yı müşhil içerse derde nâfi'dür devâ

Nâme yazmak hoş risâlet eylemek gâyet revâ

Hem yarar ħammâma varmak saç yülütmek illâkîm

Faşd ü tezvîc ü binâ câiz degildür ey hekim

Esed (Arslan) Burcu

Esed burcu 4. katmanda yer alır ve Burc-ı şîr olarak da bilinir. Elementi ateş olan burcun gezegeni ise güneştir. Güneş ise uğurlu gezegen olarak kabul edilir. 23 Temmuz ile 22 Ağustos arasını kapsayan arslan burcunu, âşıkla sevgilinin yan yana olması şeklinde ilişkilendirmişlerdir (Yıldırım, 2015, 348). Kamer, bu burcu geldiğinde işe girişmek, ulu kişi görmek, cenge çıkmak, savaş aletleri üretmek, tılsım kaleme almak, yemin etmek olumlu olarak değerlendirilir (And, 2007, 340).

اسد

ماه آهوسیر چون جرم افکند بر برج شیر

¹¹ Ey hünerli kişi! Ay yengeç burcuna gelince taşınmak, yolculuk etmek ve yeni elbiseler giymek mübarektir ve güzel davranıştır. İlaç içerse derdine deva olur ve faydalıdır. Mektup yazmak güzeldir ve risale kaleme almak gayet yerinde olur. Hamama gitmek ve tıraş olmak iyi gelir. Ey hekim! Kan almak, evlenmek ve ev yapmak ise caiz değildir.

نیک باشد عهد بستن شغل بگرفتن دلیر

Mah-ı âhû sîr çün cirm efkend ber burc-i sîr

Ník bâşed eahd besten şuğl be-giriften delîr

فصد و کار آتش و حاجت ز شاهان خواستن

وز برای تاجداران روی تخت آراستن

Faşd u kâr âteş u hâcet zi-şâhân h'vâsten

Vez berâ-yı tâcdârân-ı rûy-ı taht ârâsten

بیع ترکان خطابی اندرو عین صفاست

لیک نو پوشیدن و جای سفر کردن خطاست

Beyyâ-i terkân haţâ-yı ender u eayn-ı şafâst

Lík nev pûşiden ü cây-ı sefer kerden haţâst

Tercüme¹²

Ay esed burcına gelse hoşdur ey merd-i dil[î]r

eAhd ü peymân eylemek şuğl u eamel hod bî-nażîr

Faşd kılmak od-ı âteş düzmek dilemek hâceti

Tâc u taht u memleket tedbîr çün hoşdur çatı

[78a]

Gerçi kim hoşdur bu günler beyyâ-i terkân haţâ

İllâkim naql ü sefer kılmak yeñi giymek haţâ

Sünbüle (Başak) Burcu

Bu burç 3. katmanda yer alır. “Burc-ı hûşe” veya “hûşe-i çarh” olarak da anılır. 24 Ağustos ile 23 Eylül arasını kapsayan başak burcunun elementi toprak olup gezegeni Merkür’dür. Bu burca sahip olanların temiz, titiz ve düzenli oldukları düşünülür. Gökyüzünde yer alan sabit yıldızların şeklinin başağa benzemesinden ötürü bu isimle anılır. Kamer, bu burca geldiğinde bilimle iştigal etmek, mektup yazmak, düşman üzerine yürümek, resim çizmek, yeni kıyafetler giyinmek olumlu kabul edilir (And, 2007, 341).

سنبله

چون مه از برج اسد آید به سوی سنبله

بر ره هامون همی باید شدن هر قافله

Çün meh ez-burc-ı esed âyed be-süy-ı sünbüle

Ber reh-i hâmun hemi bâyed şoden her kâfile

¹² Ey cesur ve mert kişi! Ay eğer arslan burcuna gelirse sözleşmek, yemin etmek, kendine iş ve uğraş bulmak benzersizdir. Kan vermek, dostlarla bir araya gelmek, ihtiyacını istemek; padişah, taht ve devlet için tedbir almak kesinlikle güzeldir. Bugünler gerçi güzeldir ama alışveriş yapmak, taşınmak, yolculuk etmek ve yeni giyinmek hatadır.

نو بریدن شاید و شاید از این خوشتر دو کار
 خاصه را تعلیم کردن عامیانرا کشت و کار
 Nev borîden şâyed u şâyed ez-în hoşter dü kâr
 Hâşşe râ tʻalîm kerden ʻâmîfîyân râ keşt u kâr

خوش بود خوش بیع سیمین بر بتان سرو قد
 بد بود برزیگری خاصه علاج و فصد و عقد
 Hôş boved hoş beyyʻ-i símen ber botân ser u qad
 Bed boved be-zerger-i hâşşe ʻilâc u faşd u ʻaqd

Tercüme¹³

Ay çünkü sünbüle burcuna gelse ey ʻazîz
 Bes sefer kılmak revâdur karada illâ deniz

Hem yeni giymek mübârek hâşşe kim ey nâmdâr
 Hâş-çün tʻalîm-i ʻilm ü ʻâmçün kesbile kâr

Çul-ı karâvaş şatun almak hoş-durur sîm olsa naqd
 İllâ tohm ekmeç hâçâdır hem ʻilâc u faşd u ʻaqd

Mizân (Terazi) Burcu

3. katmanda yer alır. Elementi hava olan burcun gezegeni Venüs'tür. Divan şiirinde genellikle Zühre ile beraber anılır. 23 Eylül ile 23 Ekim arasında kapsayan Mizân burcunda olanların sanata yatkın olduğu değerlendirilmiştir. Kamer, terazi burcuna geldiğinde mektup yazmak, sefere çıkmak, kadınlarla bir arada olmak, çocukları okula götürmek, düğün yapmak olumlu kabul edilir. Savaşmak ve alışveriş yapmak ise uğursuz olarak yorumlanır.

میزان

مه چو در میزان بود نیکو بود یک روز و نیم
 هم سفر هم عقد و هم جوهر خری بی ترس و بیم
 Meh çü der-mîzân boved nîkû boved yek rûz u nîm
 Hem sefer hem ʻaqd u hem cevher herî bî ters ü bîm

جامه نو پوشیدن و نوشیدن آنگه جام می
 خاصه بر بانگ سماع جان فزای چنگ و نی
 Câme nev pûşîden ü nûşîden ângeh câm-ı mey

¹³ Ey aziz kişi! Ay başak burcuna gelince deniz dışında karada yolculuğa çıkmak çok yerinde olur. Ey ünlü kişi! Yeni elbiseler giymek sevaptır. Özellikle seçkinlerden olmak için ilme yönelmek ve halk için de çalışarak kazanmak kârlıdır. Eğer gümüş para hazırsa kul satın almak güzeldir. Bunun dışında tohum ekmeç, ilaç kullanmak, kan vermek ve evlenmek yanlıştır.

Haşşe ber bang-i semâ¹⁴ cânfezâ-yı çeng u ney

لیک چون مه بگذرد از عقد او هجده درج
هر که کاری کرد بی شک دید رنجی بی فرج

Lîk çün meh beguzered ez-¹⁴aqđ-ı o hicdeh derec

Her ki kârî kerd bî-şek-i dîd rencî bî-ferec

Tercüme¹⁴

Ay eger mîzâna gelse bir buçuğ gün hoş-durur

Kim cevâhir beyy¹⁴ iderse ya sefer ışı görür

[78b]

Hem yeni giymek şafâdur nûş kılamak câm-ı mey

Haşşe kim rakş u semâ¹⁴ çengle şeştâ vü ney

¹⁴Aqde-i mîzândan ol çün geçse on sekiz derec

Ki saqın her kim iş işler bulmaya fetḥ ü ferec

Akrep Burcu

5. katmanda yer alır. Gökyüzündeki yıldızların akrep şeklinde olmasından dolayı bu isimle anılmıştır. “Kejdüm-i felek” olarak da anılan bu burcun elementi su, gezegeni Merih’tir. 24 Ekim ile 21 Kasım tarihleri arasında kapsamaktadır. Merih gezegeni uğursuz kabul edilir. Bu burçta yapılan işlerden hayır beklenmemesi gerektiğine yönelik inanışlar da vardır (Çelebioğlu, 1988, 204). Kamer, akrep burcuna geldiğinde bilimsel işlerle meşgul olmak, çocuğu okula göndermek, cinsel ilişkide bulunmak, yetkili kişileri görmek, geometri ve astronomi ile meşgul olmak olumlu yorumlanır. Ancak sefere çıkmak ve hamama gitmek olumsuz değerlendirilir.

عقرب

ماه چون در عقرب آید نیک باشد یکسره

خوردن دارو و رد کردن طعام از غرغره

Mah çün der-¹⁴akreb âyed nîk bâşed yeksere

Ḥorden-i dârû vü red kerden-i t¹⁴aâm ez-ğargare

هم جراحیست بست باید هم معاجین ساختن

هم شدن گرمابه هم بر خصم بردن تاختن

Hem cerâhet best bâyed hem me¹⁴âcîn sâhten

Hem şoden germ-âbe hem ber-ḥaşm borden tâhten

¹⁴ Ay eğer terazi burcuna geldiğinde günün yarısında (öğlen) bir yolcuğu görüp değerli taşları ona satarsa güzeldir. Yeni elbise giyinmek mutlu eder. Şarap içmek, ney ve beş telli sazla dans etmek, dönmek de öyle. Eğer terazi burcundan 18 derece geçerse sakın. Her kim ki bir iş işler, ferahlık ve sevinç bulmaz.

اسب را شاید ریاضت داد و ناخن را فکند
 لیک دیگر کارها هرگز نباشد سودمند
 Esb rā šāyed riyāzet dād u nāḥon rā fekend
 Lîk dîger karhâ hergiz nebâşed sûdmend

Tercüme¹⁵

Ay eger aḳrebde olsa hoşdur ey merd-i sere
 Dārū-yı müşhil içerse kıy kıllarsa gargare

 Hem ceraḥāt emlemek hoşdur ilâc-ı zaḥm u derd
 Hem daḥı ğammâma varmaḳ oynamaḳ şaṭranc u nerd

 At yırağ itmek eyüdü r dırnağın kesmek revâ
 İllâ ayruḳ işlere kaşd eylemek ğāyet ḫaṭâ

Kavs (Yay) Burcu

6. katmanda yer alır. Elementi ateş, gezegeni Jüpiter'dir. Bu burçta yıldızların şeklinin kavisli olmasından dolayı yay adını almıştır. Benzerlik ilişkisinden dolayı sevgilinin kaşu da yay burcu ile beraber anılmaktadır. 22 Kasım ile 2 Aralık tarihlerini kapsamaktadır. "Burc-ı kemân" ve "hân-ı kemân" adlarıyla da kullanılmaktadır. Kamer bu burçta iken hamama gitmek, kimya ile uğraşmak, ev yapmak, cinsel ilişkide bulunmak, ilaç içmek, mektup yazmak ve düşmana saldırmak uğurlu kabul edilir (And, 2007, 344).

قوس

ماه چون در قوس باشد نغز باشد چار کار
 اولش تزویج و تعلیم آخرش فصد و شکار
 Mâh çün der ḳavs bâşed nağz bâşed çâr kâr
 Evveleş tezvîc u t'âlîm âḫereş ḳaşd u şîkâr

هرکه بیع جوهر و حیوان کند ناید خجل
 خاصه نو پوشد بر قاضی رود، سازد سجل
 Her ki beyyâ-i cevher ü ḫeyvân koned bâyed ḫacel
 Ḥâşşe nev pûşed ber-i ḳâzi reved sâzed se[h]el

قرض دادن مو ستردن تخم کشتن بد بود
 گر کسی مسهل خورد لاشک عدوی خود بود
 Ḳarḻ dâden mü-ı seturden toḫm keşten bed boved

¹⁵ Ey mertlerin başu! Ay eğer akrep burcuna gelirse ilaç içmek, gargara yapıp kusmak iyidir. İrin akıtmak, yara ve dert için ilaç sürmek, hamama gitmek, satranç ve tavla oynamak güzeldir. Atı uzunca koşturmak ve tırnağın kesmek çok yerinde olur. Çok fazla/çeşitli işlere yönelmek ise hatadır.

Ger kesî müşhil hored lâ-şek madû-yı hod boved

Tercüme¹⁶

[79a]

Ay eger kavsa gelirse hoş ola dört dürlü kâr

Evveli tezvîc ü t̄alîm âheri faşd u şikâr

Beyy-i hayvân u cevâhir kılma kim eyler hacel

Hem yeñi giymek huşümet eylemek yazmağ se[h]el

Karz virmek saç yülütme tohm ekmekdür ziyân

Müşhil içmek kendüye kaçd eylemekdür bil-hemân

Cedî (Oğlak) Burcu

7. katmandadır. Burçları yüksek kuleler gibi değerlendiren divan şairleri bu kulelerin en üstünde bulunması sebebiyle gece gözücü anlamına elen “pasbân” olarak da şiirlerde işlemişlerdir (Özer, 2015, 107). Elementi toprak, gezegeni ise Satürn’dür (Zühal). 21 Aralıkta başlayan Cedî burcu 20 Ocakta son bulur. “Burc-ı buzgâle” veya “burc-ı büz” olarak da bilinir. Kamer, cedî burcuna gelince sefere çıkmak, avlanmak, yüce kişileri görmek, ev yapmak, ata binmek olumlu olarak değerlendirilir.

جدی

ماه چون در جدی شد کاریز راندن در خورست

جامه پوشیدن خوش است و صید کردن خوشترست

Mâh çün der-cedî şod kârîz rânden der-horest

Câme pûşîden hoş-est ü şayd kerden hoşterest

جادویی و ساحری را با خدا بردن پناه

می سزد خاصه عطارد را نظر باشد بماه

Cādū-yı o sâheri rā bā-hudâ borden penâh

Misezed haşşe nuṭārid-râ naẓar bâşed be-mâh

نیک باشد نیک مکر و قصد و حرب و عقد را

بد بود بد دیدن شاهان و فصد و عقد را

Nîk bâşed nîk mekr ü kaçd u harb u hıkd-râ

Bed boved bed dîden-i şâhân u faşd u ııkd-râ

¹⁶ Ay eğer yay burcuna gelirse dört çeşit kazanım olur. İlki evlenmek ve ilimdir. Diğeri kan vermek ve avlanmak. Hayvan ve mücevher alma ki utanmayasın. Yeni elbise giyinmek, düşmanlık etmek ve yazmak çok kolaydır. Ödünç vermek, saç kestirmek ve tohum ekmek boşunadır. İlaç içmek ise kendine düşmanlık etmektir. Bunu bil.

Tercüme¹⁷

Ay eger cedfye gelirse hoşdur ey aşl-ı şerif
Nağb urub kâriz kızmağ hem yeni giymek laţif

Şayd kılamak sıhr ü nârencât yıрмаğ mağber
Hâşşe kim ide maşşâre ide dostluğdan nağar

Hem iyidür mağd u peymân eylemek hem mazm ü kaçd
İllâ kim sulţân görmek mağd[i]le tezvîc ü faşd

Delv (Kova) Burcu

7. katmanda yer alır. “Delv-i sipihr” veya “Sâkibü’l-mâ” olarak da anılmaktadır. Elementi hava olan kova burcunun gezegeni ise Satürn’dür. 21 Ocak ile 19 Şubat tarihleri arasını kapsamaktadır. Kova burcu, divan şiirinde karşımıza genellikle yeryüzünün kuyusuna inmiş bir kova ve ayın ya da güneşin bu kovayı çıkarmak için çengel gibi tasvir edilişi şeklinde çıkmaktadır (Deniz, 1992, 149). Bu burçta tarımsal faaliyette bulunmak, içki içmek olumlu olarak değerlendirilmektedir.

دلو

ماه چون در دلو آید کرد شاید جد و جهد
از برای کشت و کار و بستن میثاق و عهد

Mah çün der-delv âyed kerd şâyed cedd u cehd
Ez berâ-yı geşt u kar u besten-i mişâğ u mağd

نیک باشد نیک اگر یاری دهد اقبال و بخت
بندهء هندو خریدن یا نشانیدن درخت

Ník bâşed ník eger yârî dehed iğbâl u bağt
Bende-yi Hindû ħarîden yâ neşânîden dırağt

حصنها و قلعهها شاید درو کردن بنا
لیک نقل و فصد و تزویج زن روشن عنا
Hışnhâ u ħalmağâ şâyed der u kerden benâ
Lík nağl u faşd u tezvîc-i zen-i rüşen menâ

Tercüme¹⁸

Ay eger delve gelirse hoşdur etmek cidd ü cehd

¹⁷ Ey şerefliilerin ilki! Ay eğer oğlak burcuna gelirse lağım açmak, atık su kanalı kazmak, yeni ve güzel giyinmek hoş olur. Avlanmayı, sihir yapmayı, turuncgil ayırmayı bırak. Özellikle güzel kokulularla arkadaşlık edinmeye bak. Ayrıca söz vermek, yemin etmek, bir işi yapmaya karar vermek ve niyet etmek de güzeldir. Ancak sultanı görmek, düzen kurmak, evlenmek ve kan aldirmek (hoş değildir).

¹⁸ Ay eğer kova burcuna gelirse çalışmak ve çabalamak güzeldir. Kazanç ve iş için yönelip söz verip yemin etmek de öyle. Eğer kısmetse devlet, gelecek ve güzellikler için Hintli kul almak, bina yapmak, ağaç dikmek, hisarlar yapmak, kaleler inşa etmek hoştur. Ancak taşınmak, yolculuk etmek ve evlenmek hayırlı değildir.

Kesb ü kâr u şuğl için hem bağlamak peymân ü mahd

Hoş ola ger yâri kılsa devlet ü iqbâl ü baht
Hindü kıl almak şatun bünyâd urub dikmek dıraht

Sıgıncak yirler düzetmek kalıaya örmek binâ
İllâ kim nakl u sefer tezvîc-i bîkr itmek anâ

Hût (Balık) Burcu

6. katmanda yer almaktadır. “Burc-ı mâhî” veya “hût-ı felek” olarak da anılmaktadır. Elementi su olan balık burcunun gezegeni ise Jüpiter’dir (Müşteri). 20 Şubat ile 20 Mart arasını kapsamaktadır. Şiirlerde ise adından dolayı deniz, derya, gemi gibi terimlerle beraber anılır (Açıkgöz, 2019, 199). Kamer, bu burca geldiğinde hamama gitmek, din büyüklerini görmek, yüksek mevkilerden istekte bulunmak, ibadet etmek, dostları misafir etmek, tarımla ilgilenmek olumlu yorumlanmıştır.

حوت

چون قمر در حوت باشد نیک نبود بی شگفت
فصد کردن دست را و پای را ناخن گرفت

Çün kamer der-ğût bâşed nîk neboved bî-şegeft

Faşd kerden dest-râ vü pây-râ nâhon gereft

لیک دعوی نیک باشد دیدن اشراف نیز

کوری چرخ کهن پوشیدن از نو چار چیز

Lîk dâvî-yi nîk bâşed دیدen-i eşrâf tîz

Kûrî-yi çerğ-i kuhen pûşîden ez-nev çâr-çîz

هم قبا و هم کاه و هم کمر هم پیرهن

و آنچه در تن باشد آنرا نیز بخشیدن بمن

Hem kebâ u hem külâh u hem kemer hem pîrehen

Vçançe der-ten bâşed an-râ nîz bahşîden be-men

Tercüme¹⁹

Ay eger hûta gelirse hüküm ânjâ eyler delîl

Faşd kılmak dırnağın kesmek haţâdur bellü bil

İllâ eşrâf u ekâbir görmege hoşdur çatı

¹⁹ Ay eğer balık burcuna gelirse kan vermek, tırnak kesmek hatadır, iyi bil. Bu hükümlere delildir. Önemli ve yüceleri görmek kadar feleğin inadına dört türlü kıyafeti giymek de kesinlikle güzeldir. Külâh, kaftan, kuşak ve gömleği yeni giymek sana; eskisini de duacıya ver ki ona helal olsun.

Hem felek rağmına giymek dört dürlü hilâti

Börk ü kaftân u kuşak gönlek yeni giymek saña

Eskisin dañfe virgil kim helâl olsun aña

[79b]

Hikâyet:²⁰

Âverde-end ki vaqtı azızı be-der-i hâne-yi Kabe resid dest-i niyâz râ der-çalğa-yı Kabe zad ve ez-ser-i niyâz ín kelemât mí-goft ki meleka ín hâne râ hac hânend ve hac du harfest hâ ve cim hâ hilm-i to ve cim cürm-i men be-helmet ke cürmem der-guzâr hâteff âvâz dâd ki ey bende-yi âşî ve garke der-deryâ-yı meâşî nîkû münâcât kerdî bâz-güy cevânmerd bîbâret begerdânîd ve goft ey gaffârî ki deryâ-yı mağfiretet cüz berâ-yı mâşîyân nîst ve hazâne-yı rahmetet cüz berâ-yı saillân ní ín hâne râ hac hânend ve hac dü harfest hâ ve cim hâ hâcât-i men ve cim cüd-ı to be-cüd-ı to ke hâcetem revâ konî hâtef âvâz dâd ki ey cevânmerd bâz gû ki nîkû goftî cevânmerd goft ey hâdicî ki libâs-ı hidâyet der-ser-i mu'mînân to efkenî ve ey settârî ki setr-i mâfiyet ber-heme kes püşânî ín hâne râ hac hânend ve hac du harfest hâ ve cim hâ helâvet-i îmân ve cim celâlet ve cihândârî be-celâl ve cehândârî-yi to ke helâvet-i îmân-ı men nigâhdârî be-her çe hast icâbet âmed.

[Derkenar-Sol]:²¹

Hikanî: Nizâmüçl-Mülk²² kâne yuşallî külli leyletin şelâse mietin ruketun fe-mişli lehu İblis leylete fealte yâ İblis ene escudu li Rabbî külli leyletin şemâmetin secdeten lem yûni bihâ ve gad ev kâne Allâhu secdetin vahidetin feebyete gâle İblis yâ Nizâmüçl-Mülk lâ tudavvere külli ve unzur ummüçl Kurân men lem yekun li'lvuşali emelen fe külli egane zûnûb.

[Derkenar-Alt]:²³

Çale Resüllullâh şallialeyhe ve sellem. semitün râhiben tegülü fiçl-İncil men teveêea kâne fı-imânillâh.

Sonuç

Gökyüzünde bulunan ve sayılamayacak kadar çeşitliliğe sahip olan yıldızların gruplanmış halleri olan burçlar; dünü, bugünü ve yarını çözümlenmeye çalışan insanların, tarih boyunca yöneldiği, ilgilendiği ve kendilerince sistemleştirdikleri bir olgu olmuştur. Dolayısıyla hayat içerisinde bu kadar fazla yer

²⁰ Rivayet olundu ki; Allah'ın sevgili bir kulu Kabe'nin kapısına ulaştı. Muhtaç eli Kabe'nin kapısındaki halkadan tuttu ve şöyle yakarıştı bulundu: "Ey sultanlar sultanı bu eve hac evi derler ve hac iki harften oluşur he ve cim. H senin helmin (sabr) ve cim benim cürmüm (günahımı), sabrın hatrına günahımı başışla." Gaipen bir ses: "Ey asi ve günah içinde boğulmuş kul, iyi bir yakarıştı bulundun. Tekrar söyle." dedi. Delikanlı cümlelerini değiştirdi ve şöyle dedi: "Ey başışlayıcı senin başışlaman asiler içindir ve senin rahmet hazinen ihtiyaç sahipleri içindir. Bu eve hac evi derler. He ve cim h benim hâcetim ve cim senin cüd'un (başışın), başışların hatrına hacetlerimi bana ver." Ses şöyle dedi: "Ey delikanlı tekrar söyle ki iyi söyledin." Delikanlı şöyle dedi: "Ey hidayete erdiren ki müminleri sen hidayete erdirirsin ve hastalara sen şifa verirsin, bu eve hac evi derler ve hac iki harftir he ve cim. H imanın helaveti (tatlılığı) ve cim senin celalet ve cihandarlığıdır. Celalet ve cihandarlığın hatrına imanımın helavetini koru." Her ne istediye yerine geldi.

²¹ Hikâye edilir: Nizâmü'l-mülk her gece 300 rekât namaz kılıyordu. İblis de gece onun yaptığı gibi yaptı. Ey İblis, ben her gece Rabbime 300 secde ediyorum ama bu Allah katında tek bir secde olmadı. Bunun üzerine İblis dedi ki: Ey Nizâmü'l-mülk gelişmiyor. ...Ümmü'l Kur'an'a bakan kimseden emellerine ulaşmayan olmamıştır. Bütün günahlarından arınır.

²² Nizâmülmülk, M. 1018 yılında doğmuştur. Büyük Selçuklu Devleti zamanında Sultan Alparslan'ın veziridir. Orta Çağ İslam dünyasının en başarılı devlet adamlarından biri olarak kabul edilmektedir. İyi bir eğitim alan Nizâmülmülk âlim, edip ve şairlerin meclislerinde bulunan, Kur'an'ı ezbere bilen başarılı bir kişiliğe sahiptir. (Bkz: Özyayın, 2007, 194-196)

²³ Hz. Peygamber (s.a.v) şöyle buyurdu: Bir rahipten duydum ki İncil'de şöyle diyor "Her kim abdest alırsa Allah onun kuruyucusudur."

almaları, gündelik yaşama, dinlere, edebiyata ve kültüre etkilerini fazlalaştırmış ve her fırsatta insanın karşısına çıkmasına neden olmuştur.

Birer bilim olan astronomi ve astroloji ile meşgul olanlar bu gök cisimleri ve uzak alanla ilgili olarak pek çok somut veriyi kaydetmişlerdir. Bu bilgiler yıllarca bilim ve din eksenli olarak uzun süreler tartışılmıştır. Tartışmalarla beraber bu bilimlere olan ilgi artmış ve süreç içerisinde çeşitli eserler kaleme alınmıştır.

13. yüzyılın başında doğan Nasîrüddin Tûsî de bu alanda çeşitli çalışmaları ve eserleri olan en önemli düşünürler arasında yer alır. Fau Mun Jî, Fahreddîn-i Merâgî, İbn Ebü's-Şükr gibi isimlerden etkilenen Tûsî, Zîc-i İlhânî adlı eserini yazmaya başlamış ancak bitiremeden vefat etmiştir. Her ne kadar yarım kalsa da bütün Asya'ya tesir etmiş bir eser olarak anılmaktadır. Mecmû'r-resâ'il, Risâle-i Sî Fasl, Zübdetü'l-idrâk fi heyeti'l-eflâk, Risâle der Beyân-ı Subh-i Kâzib, Risâle der Tahkîk-i Kavs ve Kuzah, Tezkiretü'n-Nasîriyye fi'l-hey'e, Şerhu's-Semere fi ahkâmî'n-nücûm li-Batlamyus, Risâle fi in'ikâsi's-şu'ât, Bîst Bâb der Ma'rîfet-i Usturlâb, İhtiyârâtü Mesîri'l-kamer, Şerh-i Mu'niyye, Takvîm-i 'Alâî, Kitâbü'l-Bârî der 'İlm-i Takvîm, Tahsîl der 'İlm-i Nücûm, Nasîrüddin Tûsî'nin astromiyle ilgili olarak kaleme almış olduğu eserler olarak kaynaklarca aktarılmaktadır.

Çalışmanın esasını teşkil eden Türkçe ve manzum Ahkâm-ı Dîvâzde Bürûc Tercümesi adlı eser de Nasîrüddin Tûsî'nin Farsça kaleme almış olduğu ve burçlarla alakalı hükümlerin çevirisi şeklindedir. Tûsî'nin her burçla ilgili Farsça/manzum olarak aktardığı hükümler Türkçe/manzum olarak tercüme edilmiştir. Tûsî'nin aynı adlı eserinden tercüme değil de Mî'yârü'l-eş'âr adlı eserinin içinde yer alan bölüm olduğu anlaşılmaktadır. Dîv-nâme, yıldız-nâme veya melheme olarak anılan bu tür eserlerde olduğu gibi Ay'ın hangi burçta olduğunun nasıl bulunacağını belirten bir hesaplama ile başlar. Akabinde sırası ile on iki burcu daire hükümler verilir. Yazmanın sonunda biri Farsça ve ikisi Arapça olmak üzere metinden bağımsız üç ayrı mensur metin yer alır. Arapça ifadelerden biri ise hadis-i şeriftir.

Ahkâm-ı Dîvâzde Bürûc Tercümesi, Kayseri Râşid Efendi Yazma Eser Kütüphanesinde 578 numarada kayıtlı olan ve Hicri 869 yılında istinsah edilen Mecmûatü'r-Resâil adlı nüshanın içerisinde yer almaktadır. Bütün mecmuanın aynı kalemde çıktığı anlaşılmaktadır. 44b-49a varakları arasında yer alan Risâle-i Aruz adlı eserin müstensihinin *Pîr Ahmed b. Ahî Ali b. Fazullâh*'ın olduğu ilgili kütüphanenin katalogunda yer alır ki bu da çalışmaya esas metnin de aynı kişi tarafından yazıldığını düşündürmektedir. Ancak eserin müellifi mi yoksa müstensihini mi diyebilmek eldeki bilgiler ışığında güçtür.

13. yüzyılın başında dünyaya gelmiş ve 1274 yılında vefat etmiş önemli bir bilim insanının Farsça olarak kaleme almış olduğu eserin 15. yüzyılın son çeyreğinde Türkçeye çevrilmesi oldukça önemlidir. Zira Osmanlı'nın yükseliş devri başlamış ve bu yükseliş ile beraber gelişen kültür, bilim ve edebî teşekkül ilerlemiştir. Özellikle bu devirde tercüme yoluyla çeşitli müstakil eserler Türkçeye kazandırılmıştır. Ahkâm-ı Dîvâzde Bürûc, her ne kadar müstakil bir eser olmasa da tercüme edilmeye layık görülmüş bir mesnevidir.

Kaynakça

Açıköz, C. (2019). Klasik Türk şiirinde balık. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 8(1), 197-229.

Akbayar, N. (1996). *Mehmed Süreyyâ sicill-i 'Osmânî*, 5 Cilt. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

And, M. (2007). *Minyatürlerle Osmanlı-İslam mitologyası*. İstanbul: YKY Yayınları.

- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli büyük Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Baytop, T. (1994). *Türkçe bitki adları sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Çelebioğlu, A. (1988). Fuzûlî'nin bir beyti üzerine bazı düşünceler. *Osmanlı Araştırmaları, Cilt: 7-8*, 199-210.
- Demirkol, M. (2007). *Nasîruddin Tûsî'nin İbn inâcılığı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, S. (1992). *16. yüzyıl bazı divan şairlerinin Türkçe divanlarında kozmik unsurlar (Baki-Fuzuli-Hayali Beğ-Nev'i-Yahya Beğ)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Develioğlu, F. (2003). *Osmanlıca Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Golkarian, G. (1385). *Farsça-Türkçe, Türkçe-Farsça*. Tabriz: Akhtar Publication.
- Hafsanur, Y. (2015). Divan şairlerine göre burçlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 41*, 340-353.
- Işıkhan, D. (2014). Divân şâirlerinde ilm-i tencîm tesîri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Sayı: 16 (Özel Sayı II)*, 110-114.
- İkbâlî, M. (1370). *Şîr ü şâ'ir-i der-âsâr-ı Nasîreddîn-i Tûsî*. Tahran: İslam Kültürü ve Eğitimi Bakanlığı, Basım ve Yayım Müessesesi.
- Karabulut, A. R. (1995). *Kayseri Râşîd efendi eski eserler kütüphanesindeki Türkçe Farsça Arapça yazmalar kataloğu I-II*. Kayseri: Mektebe.
- Koca, S. K. (2017). Türk kültürünün gelecek kuşaklara aktarılmasında sembollerin önemi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, Sayı: 11*, 530-554.
- Muallim Nâcî. (2009). *Lügat-ı Nâcî*. (A. Kartal, Haz.) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onurlubaş, E. ve Gümüş, N. (2022). Algılanan risk boyutlarının ikinci el kıyafet satın alma niyetine etkisi: z kuşağı üzerine bir araştırma. *Tekstil ve Mühendis, Sayı: 29 (126)*, 106-114.
- Özaydın, A. (2007). *Nizâmülmülk. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Cilt: 33*, 194-196. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1971). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü, Cilt: 1*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1971). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü, Cilt: 2*. İstanbul: MEB Yayınları
- Pakalın, M. Z. (1972). *Osmanlı Tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü, Cilt: 3*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Pekşen, A. (2002). *Zeynü'l-Elhân isimli eserin metin ve sözlük çalışması (Ladikli Mehmed Çelebi)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Şirinov, A. (2012). Tûsî, Nasîruddin. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Cilt: 41*, 437-442. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları,.
- Taştan, V. (2001). Nasreddin Tusi: hayatı, eserleri, din ve toplum görüşü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 1*, 1-13.
- Uslu, R. (2003). Mehmed Çelebi, Lâdikli. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, Cilt: 28*, 449. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yaşar, A. H. H. (2022). *Amasya tarihi, Cilt: 7*, (S. K. Kurt, R. O. Özel, M. Hakverdioğlu, Ed). Samsun: Amasya Belediyesi Yayınları.

35. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma stratejileri: Nitel bir çalışma¹

Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ²

Aybala ÇAYIR³

APA: Değirmenci Gündoğmuş, H. & Çayır, A. (2024). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma stratejileri: Nitel bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 597-607. DOI: 10.29000/rumelide.1393614.

Öz

Okuduğunu anlama, çocukların ilköğretim döneminde edindiğı en önemli bilişsel yeteneklerden biridir. Bilgiye ulaşmak, bilgiyi anlamak, yorumlamak ve ihtiyaç duyulan alanda kullanabilmek için okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma becerilerinin temel amacı olan okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde kullandıkları stratejilerin ayrıntılı olarak incelemek amacıyla bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Aksaray ilidir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubu ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022 - 2023 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda görev yapmakta olan ve görevi boyunca 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenliği yapmış 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde en fazla kullandığı stratejinin amaç belirleme, en az kullandığı stratejinin ise güdüleme olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında en fazla kullandığı stratejinin sesli okuma, en az kullandığı stratejinin ise eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrasında en fazla kullandığı stratejinin özetleme, en az kullandığı stratejinin ise görselleştirme olduğu bulunmuştur. Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili diğer üst kademelerde, ilkokul düzeyinde ve başka sınıf düzeyinde öğrencilerin katıldığı çalışmalar yapılabilir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Aksaray Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 27.12.2022 tarihli, 19 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %22

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1393614

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi ABD/ Assoc. Prof., Aksaray University, Faculty of Education, Elementary Education, Department of Classroom Education (Aksaray, Türkiye), haticedegirmenci07@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4583-7854, **ROR ID:** https://ror.org/026db3d50, **ISNI:** 0000 0004 0384 345X, **Crossreff Funder ID:** 501100009972

³ Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi ABD/ Assoc. Prof., Aksaray University, Faculty of Education, Elementary Education, Department of Classroom Education (Aksaray, Türkiye), aybalacayir@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3621-9736, **ROR ID:** https://ror.org/026db3d50, **ISNI:** 0000 0004 0384 345X, **Crossreff Funder ID:** 501100009972

Anahtar kelimeler: Okuma, anlama, okuduğunu anlama stratejileri

Primary school teachers' strategies for teaching reading comprehension skills to their students: A qualitative study⁴

Abstract

Reading comprehension is one of the most important cognitive skills that children acquire during primary school. Reading comprehension skills need to be developed in order to access information, understand it, interpret it and use it in the required area. Phenomenology pattern, one of the qualitative research techniques, was used in this study to examine in detail the strategies used by classroom teachers in the process of helping their students gain reading comprehension skills, which is the main purpose of reading skills. The population of the research is Aksaray province. The study was conducted with a study group determined by the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. The study group of the research consists of 30 classroom teachers who are working in a public school in the 2022 - 2023 academic year and have taught 1st, 2nd, 3rd and 4th grades throughout their career. "Semi-structured interview form" developed by the researcher was used as a data collection tool. The data obtained was analyzed using content analysis. In the study, it was determined that the strategy used most by classroom teachers before reading was goal setting, and the strategy they used least was motivation. It was observed that the most used strategy by classroom teachers during reading was reading aloud, and the least used strategy was finding synonyms and antonyms. It was found that the most used strategy by classroom teachers after reading was summarizing, and the least used strategy was visualization. Studies on reading comprehension strategies can be conducted at other upper levels, at the primary school level and with students at other grade levels.

Keywords: Reading, comprehension, reading comprehension strategies

Giriş

Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği, bilginin ve bilgi kaynaklarının hızla değiştiği günümüzde doğru bilgiye ulaşmanın, bilgiyi öğrenmenin ve hayata aktarmanın en etkili yolu okumaktır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015'te okumayı; bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların zihinsel kavramlara dönüştürülerek gruplandırılması ve anlamlandırılması süreci olarak tanımlamıştır. Proust (2017) okumayı bireyin ruhsal dünyasında ulaşamadığı alanlara ulaşmasında bir kılavuz olarak görmüş ve bireyin kişiliğinin biçimlenmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

⁴ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 22

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 01.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1393614

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Okuma anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Okumanın amacını ve temelini okuduğunu anlama becerisi oluşturmaktadır. Okuma ve anlama becerisi kendiliğinden gelişen bir süreç değildir. Yazılı, görsel ve elektronik metinleri anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek için okuma ve anlama becerilerini geliştirmek gerekmektedir.

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olmasının temelleri erken çocukluk dönemlerinden itibaren atılmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama çocuğun pek çok okul dersinde temel bir beceri olduğundan, zayıf okuduğunu anlama, eğitimsel başarıları ve dolayısıyla sonraki toplumsal kariyerleri üzerinde ciddi etkilere sahiptir. Bu nedenle 1980'lerden itibaren okuma programları okuduğunu anlamayı geliştirmek amacıyla okuma stratejilerini öğretmeye odaklanmıştır (Raphael, George, Weber ve Nies, 2009). Okul başarısı düşük ergenlerin çoğu okuduğunu anlama konusunda zorluk çekiyor (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2014).

Okuduğunu anlama sürecinin nasıl gerçekleştiğini, okumanın bileşenlerini ve sürece etki eden etmenleri açıklamak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle ilköğretimde okuma becerisinin kazandırılmasıyla birlikte ele alınması gereken en önemli konulardan biri okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasıdır.

Okuduğunu anlama, çocukların ilköğretim döneminde edindiği en önemli bilişsel yeteneklerden biridir. Okuduğunu anlamada belirleyici olan bileşenler, bu becerinin daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi açısından önem taşır. Ulusal Okuma Paneli'nde (National Reading Panel, 2000), okumanın bileşenleri ses farkındalığı, ses bilgisi, sözcük dağarcığı, akıcılık ve kavrama olmak üzere beş faktör olarak açıklanmıştır. Okurun okuduğunu anlayabilmesi, metinden anlam çıkarabilmesi ve metni bilişsel olarak yapılandırabilmesi için birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekir (Hamzadayı ve Batmaz, 2022).

Öğrencilerin bilgiyi kullanabilme ve problem çözüme becerilerini etkileyerek okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi düşünüldüğünden okuduğunu anlama stratejilerini öğretmek için birçok stratejiden yararlanılmıştır. Okuma stratejisi, okuyucunun anlamayı izlemek, onarmak veya güçlendirmek için bilinçli olarak kullandığı zihinsel bir araçtır (Afflerbach ve Cho, 2009). Bir yandan okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için strateji öğretiminin etkili bir yöntem olduğu ifade edilirken (Ulusal Okuma Paneli, 2000) diğer yandan bazı yeni çalışmalarda okuduğunu anlama stratejilerine yönelik yapılan müdahalelerinin etkisinin çok az olduğu hatta hiç etkisinin olmadığı (Droop, van Elsacker, Voeten ve Verhoeven, 2016; Scammacca, Roberts, Vaughn ve Stuebing, 2015; Wassenburg, Bos, de Koning ve van der Schoot, 2015) belirtilmektedir.

Okuma stratejilerinin kullanımı, metnin anlamını oluşturmaya yönelik kasıtlı ve hedefe yönelik bir girişimdir (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008) ve bu nedenle, okuma sürecine yardımcı olan hem üstbilişsel hem de bilişsel stratejilere atıfta bulunabilir (Dole, Nokes ve Drets, 2009).

Araştırmacılar okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okuma esnasında kullanılacak birçok farklı strateji önermişlerdir (Pressley ve Afflerbach, 1995). Önemli stratejiler arasında açık okuma hedefleri belirlemek, ilgili arka plan bilgisini harekete geçirmek, ilgisiz ayrıntıları göz ardı ederek dikkati ana içeriğe vermek, metin içeriğinin geçerliliğini değerlendirmek, anlamayı izlemek ve yorumlar, tahminler yapmak ve test etmek ve sonuçlar çıkarmak yer alır (Palincsar ve Brown, 1984).

Metinler üzerinde kullanım durumlarına göre farklılık gösteren okuduğunu anlama stratejilerinin temel amacı okuduğunu anlamayı geliştirmektir. İfade edilen duruma uygun kullanılabilen beş okuma

stratejisi tahmin etme, açıklama, bağlantı kurma, sorgulama ve özetlemedir (CED-groep, 2012). Örneğin; tahminde çocuklar metnin başlığını, metin içi başlıkları ve metnin resimlerini inceleyerek konuya yönelir. Daha sonra metnin konusunun ne olduğuna dair tahminde bulunurlar. Açıklamada çocuklara metindeki zor bir kelime veya pasajla nasıl başa çıkacakları öğretilir. Çocuklar zihinlerinde metinle bağlantı kurarken metnin yapısını; metindeki kelimeler, cümleler ve pasajlar arasındaki ilişkileri öğrenirler. Soru sorma sırasında çocuklar kendilerine metinle ilgili sorular sorarak metni anlamaya dair motive edilir. Özetlemede çocuklara metnin özeti nasıl yapılacağı öğretilir.

İlkokul dönemi öğrencilerin hayat boyu kullandığı temel dil becerilerini kazandıkları ve geliştirdikleri süreci içermektedir. Bilgiye ulaşmak, bilgiyi anlamak, yorumlamak ve ihtiyaç duyulan alanda kullanabilmek için okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde sınıf içi ve sınıf dışında yaptıkları etkinlikler öğrencinin düşünme becerilerini aktif hale getirerek zihinsel modeller oluşturmaları açısından önemlidir.

Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun metinle etkileşim içinde olmasını, stratejiler kullanmasını gerektiren bir süreç olarak düşünülmektedir. Okuyucunun bir amacının olması, metni okuma esnasında zihinsel bir performans göstermesi, metni okurken sorular sorması, okuduklarının arasında ilişkiler kurması, yazarın metni oluşturma amacını anlaması gibi stratejiler kullanması gerekmektedir.

Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili literatür incelendiğinde; okuduğunu anlama stratejilerinin her birinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerindeki olumlu etkisini ifade eden çalışmaların yanı sıra okuma öncesi kullanılan stratejilerin önemine yönelik çalışmalara da yer verildiği görülmektedir (Sayar, 2020; Bayraktar, 2019; Özbek, 2019; Aktaş ve Bayram, 2018; Batmaz, 2017; Berber, 2016)

Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilere öğrenme sürecinin sorumluluğunu veren, okuduklarının farkına varmalarını sağlayan etkinliklerdir (Susar Kırmızı, 2006). Yapılandırıcı yaklaşımın temelinde öğretmen öğrenmenin sorumluluğunu öğrenciye vermelidir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmaktır. Araştırmada ilkökul öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejilerin neler olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırmanın yöntemi

Bu bölümünde araştırmanın deseni, katılımcıların özellikleri, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma becerilerinin temel amacı olan okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde kullandıkları stratejilerin ayrıntılı olarak inceleneceği için bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni Aksaray ilidir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ile belirlenen çalışma grubu ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında bir devlet okulunda görev yapmakta olan ve görevi boyunca 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenliği yapmış 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin sunulmasında öğretmenlerin kimlik bilgilerinin gizli kalması amacıyla katılımcılara K1, K2 şeklinde kod

adlar verilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan kişilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan kişilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>
Kadın	16
Erkek	14
Toplam	30

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 30 öğretmenden 16’sının kadın ve 14’ünün erkek olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları

İlkokul öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullandığı stratejileri belirlemek için araştırma tarafından geliştirilen “Yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış protokole bağlı olarak sürdürülmesidir. Bu nedenle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler elde edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken literatür taraması yapılmış ve okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde kullanılan stratejiler belirlenmiştir. Oluşturulan taslak form, iki alan uzmanının görüşü ile pilot uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Görüşmede kullanılan soruların pilot uygulaması 40 öğretmen ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında görüşme soruları düzenlenerek formun son şekli oluşturulmuştur. “İlkokul öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullandığı stratejiler nelerdir? Lütfen belirtiniz.” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan açık uçlu sorudan oluşan formu yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Katılımcının gizlilik hakları ve buna saygı duyulacağı belirtilerek gönüllü olan öğretmenler çalışmaya katılmıştır.

Verilerin analizi

Elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizi tekniği; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel verilerin içerik analizi yapılırken, önce kodlar belirlenecek ve bu kodlara uygun kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen veriler araştırmacılar tarafından okunmuştur. Çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak için veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve tutarlılık sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994)’ın Güvenirlik = (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak yeterli güvenilirlik katsayısına (.95) ulaşılmıştır.

Araştırma ve yayın etiği

Çalışmanın Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesinde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna 2022/08-67 protokol numaralı başvuru 27.12.2022 tarihli belge ile karar verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilkökul öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde kullandıkları stratejiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Öncesinde Kullandıkları Stratejiler

Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler	<i>f</i>
Amaç belirleme	23
Göz atma	15
Ön bilgileri harekete geçirme	20
Tahmin etme	22
Görselleri yorumlama	16
Güdüleme	12
Toplam	108

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde kullandığı 6 stratejinin toplam 108 kez kullanıldığı, bu stratejilerden amaç belirleme stratejisinin 23 kez, göz atma stratejisinin 15 kez, ön bilgileri harekete geçirme stratejisinin 20 kez, tahmin etme stratejisinin 22 kez, görselleri yorumlama stratejisinin 16 kez, güdüleme stratejisinin 12 kez kullanıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde en fazla kullandığı stratejinin amaç belirleme, en az kullandığı stratejinin ise güdüleme olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında kullandıkları stratejiler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sırasında Kullandıkları Stratejiler

Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	<i>f</i>
Sesli okuma	25
Sessiz okuma	23
Tekrar okuma	16
Not alma	11
Canlandırma yapma	12
Kelime anlamını bulma	14
Eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma	10
Toplam	111

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında kullandığı 7 stratejinin toplam 111 kez kullanıldığı, bu stratejilerden sesli okuma stratejisinin 25 kez, sessiz okuma stratejisinin 23 kez, tekrar

okuma stratejisinin 16 kez, not alma stratejisinin 11 kez, canlandırma yapma stratejisinin 12 kez, kelime anlamını bulma stratejisinin 14 kez, eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma stratejisinin 10 kez kullanıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında en fazla kullandığı stratejinin sesli okuma, en az kullandığı stratejinin ise eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrasında kullandıkları stratejiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Sonrasında Kullandıkları Stratejiler

Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler	f
Özetleme	27
Görselleştirme	10
Soru sorma ve yanıtlama	18
Okuduklarını paylaşma	22
Drama yapma	20
Toplam	97

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma sonrasında kullandığı 5 stratejinin toplam 97 kez kullanıldığı, bu stratejilerden özetleme stratejisinin 27 kez, görselleştirme stratejisinin 10 kez, ön bilgileri harekete geçirme stratejisinin 20 kez, tahmin etme stratejisinin 22 kez, soru sorma ve yanıtlama stratejisinin 18 kez, Okuduklarını paylaşma stratejisinin 22 kez, Drama yapma stratejisinin 20 kez kullanıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrasında en fazla kullandığı stratejinin özetleme, en az kullandığı stratejinin ise görselleştirme olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullandığı stratejileri ifade eden sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden bazıları kod sırasında göre aşağıda verilmiştir.

K1: “Bir sınıf öğretmeni olarak öğrencilerime okuduklarını anlama becerisi kazandırırken okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullandığım stratejiler vardır.” “Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yapılan etkinlikler öğrencilerimin okuduğunun anlama becerilerini geliştirmek için önemlidir.”

K5: “İyi bir okuyucu yetiştirmek için öğrencinin ilk olarak bir metni neden okuyacağını bilmesi önemlidir.”

K7: “Öğrencilerim okuduğu metni anlayabilmek için ilk olarak verilen metni gözden geçirmeli. Ön bilgilerinden yararlanarak metnin konusu için ön hazırlık yapmalı. Görsellerden ve başlıklardan yola çıkarak metnin konusu ile ilgili tahminlerde bulunmalıdır.”

K9: “Öğrencilerim öncelikle metni gözden geçirmeli ve metnin kaç alt başlığı olduğunu tespit etmeli. Her alt başlık için zihninde hangi düşüncelerin uyandığını ve alt başlıkta ele alınan konu ile ilgili neler bildiğini yazabilmeli.”

K13: “Öğrencilerimden metnin başlık, alt başlık ve resim gibi özelliklerinden yola çıkarak okuma öncesinde metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunmalarını, okuma sırasında da tahminlerini kontrol etmelerini isterim.”

K18: “Öğrencilerime metnin tamamını sesli bir şekilde okurum ve onların da bir kez sessiz okuma yapmalarını isterim. Sonra onlardan metni paragraf paragraf okumalarını ve her paragrafta en önemli bilgilerin altını çizmelerini isterim. Altını çizdiği kelimeleri kullanarak her paragraf için onu özetleyen bir veya iki cümle yazmalarını sağlarım.”

K21: “Okuma sırasında öğrencilerime metni sesli ve sessiz okumaları gerektiğini söylerim. Akıcı okuyabilmeleri yani uygun hızda, doğru ve prozodik okumaları çok önemlidir. Gerekirse tekrar okumalarını sağlarım. Okurken akıllarına gelen en az dört soruyu not etmelerini isterim. Sonra o soruların yanıtlarını vermelerini sağlarım.”

K24: “Öğrencilerimden metindeki zor kelimeleri bulmalarını isterim. Bazı ipuçlarını kullanarak bilinmeyen kelimenin anlamlarını buldurmaya çalışırım. Mesela metindeki resimlere bakmalarını, kelimeye tekrar bakmalarını isterim öncelikle ön bilgilerini kullandırmaya çalışırım. En son sözlüğe bakmalarını isterim.”

K27: “Okuma sonrasında öğrencilerimden metnin bölümlerini özetlemelerini isterim. Öğrencilerimin ana fikre odaklanmasını sağlayarak ve gereksiz ayrıntıları göz ardı etmeye teşvik ederek metni anlayıp anlamadıklarını kontrol ederim.”

K30: “Okudukları metinleri canlandırmalarını isterim. O zaman daha iyi anladıklarını görebiliyorum.”

Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, öğrencilerine okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullandığı stratejileri belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda tahmin etme, özetleme, kendini sorgulama, açıklığa kavuşturma ve bağlaçların yorumlanması gibi sınıf içinde kullanılabilen stratejilerin öğretilmesinin okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Dole vd., 1991; Palincsar ve Brown, 1984; Pressley ve Afflerbach, 1995).

Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisi kazandırma sürecinde öğrencilerine okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuduğunu anlama stratejileri uyguladıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer bir bulgu olarak öğretmenlerin sınıflarında okuduğunu anlama stratejileri uyguladıkları tespit edilmiştir (Lupa, Tortorelli, Invernizzi, Ryoo ve Strong, 2019)

Öğretmenlerin; okuma öncesinde, amaç belirleme, göz atma, ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, görselleri yorumlama, güdüleme stratejilerini uyguladıkları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma öncesinde en fazla kullandığı stratejinin amaç belirleme, en az kullandığı stratejinin ise güdüleme olduğu tespit edilmiştir. Mathews, (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler sınıflarında okuduğunu anlama stratejilerinden en çok amaç belirleme, göz atma ve ön bilgileri harekete geçirme stratejilerini kullanmaktadır.

Okuma sırasında; sesli okuma, sessiz okuma, tekrar okuma, not alma, canlandırma yapma, kelime anlamını bulma, eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma stratejilerinin kullandığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma sırasında en fazla kullandığı stratejinin sesli okuma, en az kullandığı stratejinin ise eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Afflerbach vd. (2008)

tarafından yapılan çalışmada okuma sırasında öğretmenlerin sıklıkla sesli okuma ve sessiz okuma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir.

Okuma sonrasında ise; özetleme, görselleştirme, soru sorma ve yanıtlama, okuduklarını paylaşma, drama yapma stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okuma sonrasında en fazla kullandığı stratejinin özetleme, en az kullandığı stratejinin ise görselleştirme olduğu bulunmuştur. Pesa, Somers (2007) tarafından yapılan çalışmada okuma sonrasında öğretmenlerin sınıflarında en çok özetleme, görselleştirme ve soru sorma stratejilerini kullandıkları belirtilmiştir.

Öğrencinin ileriki dönem akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için sınıf öğretmenlerinin kullandığı stratejileri destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yazar (2001), Doğan (2002), Temizkan (2007) ve Pesa ve Somers (2007) tarafından yapılan çalışmalarda okuma stratejileriyle yapılan okuma öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonucundan hareketle; okuma ve anlama stratejilerinin öğretiminden birinci derecede sorumlu olan eğitim fakültelerinin ilgili bölüm ve anabilim dallarında okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilgi ve beceriler, lisans düzeyinde öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır. İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanımı ve anlama becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ile okuma tutum ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi belirleyen çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). *Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading*. In: S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routledge.
- Afflerbach, P., Pearson P., & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. doi: 10.1598/RT.61.5.1
- Aktaş, E., & Bayram. B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401- 1414.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A., & DüNDAR, S. A. (2017). Okuma Stratejileri Öğretiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi*, 5(2) 259-271. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.302672>
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batmaz, O. (2017). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinden okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Bayraktar, R. (2019). *Stratejik not almanın 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Block, C. C., Lacina, J., (2009). Comprehension Instruction in Kindergarten through Grade Three . S. E. Israel & G. G. Duffy, *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 494-509). New York: Routledge.
- Berber, S. (2016). *Bil-iste-öğren-anla stratejisinin ortaokul 3. Sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerine ve akademik başarılarına olan etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

- Cecil, L.N., Lozano, A., Chaplin, M. (2020). *Striking a Balance : A Comprehensive Approach to Early Literacy*. Abingdon: Taylor & Francis Group.
- Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Gündü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239-264. doi: 10.2307/1170536
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Driets, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 347- 372). New York: Routledge.
- Droop, M., van Elsacker, W., Voeten, M. J. M., & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9, 77–102. doi:10.1080/19345747.2015.1065528
- Epçaçan, C. (2008). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duygusal öğrenme ürünlerine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hamzadayı, E., & Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenlere Yönelik Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190-209.
- Lupa, S. M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J. H. & Strong, J. Z. (2019). An exploration of text difficulty and knowledge support on adolescents' comprehension, *Reading Research Quarterly*, 54(4), 457-479.
- Mathews, K. (2018). *The Impact of Collaborative Strategic Reading on Students' Comprehension of Secondary Social Studies Texts* (Ph. D Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10752207)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Dept. of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2014). "Profile of student performance in reading", in *PISA 2012 Results: What students know and can do (Volume I, Revised edition, February 2014)*: Student performance in mathematics, reading and science, OECD Publishing.
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175. doi: 10.1207/s1532690xcio102_1
- Pesa, N., Somers S. (2007). *Improving Reading Comprehension Through Application and Transfer of Reading Strategies*. Chicago: Saint Xavier University.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Proust, M. (2017). *Okuma üzerine*. (I. Ergüden, çev.). İstanbul: Notos Kitap. Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66. doi: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s2m

- Raphael, T.E., George, M., Weber, C.M., & Nies, A. (2009). *Approaches to teaching reading comprehension*. In: S.E. Israel & G.G. Duffy (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routledge.
- Sayar, N. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde bil iste öğren (K-W-L) stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osman Gazi Üniversitesi.
- Scammacca, N. K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in Grades 4–12: 1980–2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48, 369–390. doi:10.1177/0022219413504995
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişiş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Temizkan, M. (2007). *Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Dersinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12982>
- Wassenburg, S. I., Bos, L. T., de Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2015). Effects of an inconsistency-detection training aimed at improving comprehension monitoring in primary school children. *Discourse Processes*, 52, 463–488. doi:10.1080/0163853X.2015.1025203
- Yazar, U. (2001). *Teaching Reading Effectively With Reading Strategies*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

36. İlkokul Öğrencilerinin Etik Değer Tutumlarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Fırat YARDİMCİEL²

APA: Yardimciel, F. (2024). İlkokul Öğrencilerinin Etik Değer Tutumlarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 608-624. DOI: 10.29000/rumelide.1439708.

Öz

Değerler eğitimi ve akademik başarı, bireyin zihinsel gelişimiyle yakından ilişkilidir. Ahlak gelişiminin yalnızca sosyal ve dini oluşumun bir ürünü olmadığı, ahlakın aynı zamanda beyindeki hormonal aktivitelerden de etkilendiği belirtilebilir. Araştırma, ilkokul öğrencilerinin etik değer tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması amaçlanmaktadır. Yapılan araştırmanın aynı zamanda 2023 Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme vizyon programındaki değerler eğitimine ve 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasında yer alan hedeflere de hizmet edeceği düşünülmektedir. Çalışmanın örneklem grubu belirlenirken uygulanan ölçekteki soru sayısı dikkate alınmıştır. Bu bağlamda çalışmanın örneklem grubu 300 kişilik 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan normallik testi sonuçlarına göre sınıf, kardeş sayısı ve akademik ortalama değişkenlerin normal dağılım gösterdiği; ancak cinsiyet ve yaş değişkenlerinin normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygılarının ölçek toplam puanları ve ölçek alt boyutlarının tamamında sınıf değişkeninde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygılarının ölçek toplam puanları ve ölçek alt boyutlarının tamamında akademik ortalama değişkeni bağlamında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça etik değer tutum ölçeğinde aldıkları puanlarda artış göstermiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin akademik başarıları ile etik değer tutumları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu da göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Akademik Ortalama, Başarı, Etik Değer Kaygısı, Aidiyet Duygusu.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %14

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439708

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² Öğr. Gör. Dr., Ardahan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı / Lecturer Dr., Ardahan University, Vocational School of Health Services, Child Development Program (Ardahan, Türkiye), firatyardimciel@ardahan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6163-1349, **ROR ID:** https://ror.org/042ejbk14, **ISNI:** 0000 0004 0399 2738.

Examining the Relationship Between Ethical Value Attitudes and Academic Achievement of Primary School Students³

Abstract

Values education and academic success are closely related to the mental development of the individual. He states that moral development is not only a product of social and religious formation, but also is affected by hormonal activities in the brain. The research aims to reveal the relationship between ethical value attitudes and academic achievements of primary school students. It is thought that the research conducted will also serve the values education in the 2023 Ministry of National Education teacher training vision program and the goals set out in the 18th National Education Council held in 2010. The number of questions in the applied scale was taken into account when determining the sample group of the study. In this context, the sample of the study consists of 300 2nd, 3rd and 4th grade students. The data of the research were analyzed with SPSS 26.0 package program. According to the normality test results, class, number of siblings and academic average variables showed normal distribution; However, it was determined that gender and age variables did not show normal distribution. When the analysis results were examined, it was determined that there was no significant difference in the class variable of primary school students' sense of belonging to ethical values and ethical value concerns in the scale total scores and all scale sub-dimensions. When the analysis results were examined, it was determined that there was a significant difference in the scale total scores and all scale sub-dimensions of primary school students' sense of belonging to ethical values and ethical value concerns in the context of the academic average variable. As students' academic achievements increased, their scores on the ethical value attitude scale increased. The data obtained also shows that there is a linear relationship between students' academic achievements and their ethical values.

Keywords: Values Education, Academic Average, Success, Ethical Value Anxiety, Sense of Belonging.

Giriş

Sosyal birliktelik ve toplumsal devam için değerler eğitimi önemli bir rol oynamaktadır (Gülüm & Türker, 2023). Değerler eğitimi, iyi ve ahlaki kodlara sahip olan ve bunları günlük yaşamına uyarlayan bireylerin yetiştirilmesi için verilen açık veya örtülü eğitim etkinliklerin tamamıdır (Gülüm & Türker, 2023). Değerler eğitiminin, eğitim müfredatlarına ve pedagojik ana akımlara entegre olması (Lovat, 2017) geleceğe sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Bu bağlamda değerler eğitimi bireyin bütün gelişim alanlarına pozitif bir katkı sağlar. Öğrencinin sorumluluk duygusunu

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 14

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 03.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439708

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

geliştirmesinin yanı sıra etkili karar vermeye ve toplumsal yaşama uygun davranmaya da teşvik eder (ADEEWR, 2008, s.11'den akt. Lovat, 2017, s.90).

Değerler eğitimi ve akademik başarı, bireyin zihinsel gelişimiyle yakından ilişkilidir. Patricia Churchland (2012) yaptığı çalışmada, ahlak gelişiminin yalnızca sosyal ve dini oluşumun bir ürünü olmadığı, ahlakın aynı zamanda beyindeki hormonal aktivitelerden de etkilendiğini belirtmektedir. Ayrıca bu durumu destekleyen sinir bilimi çalışmalardan elde edilen bir dizi bulguyu kullanmaktadır (Churchland, 2012). Değerler eğitimi ve akademik performans arasındaki ilişki sinirbilimin içgörülerini bağlamında da açıklanabilir (Lovat, 2017, s.94). Bu bağlamda eğitim ve öğretim döneminde bulunan bireylerin nitelikli bir eğitim alması zihinsel ve ahlaki gelişimlerine fayda sağlayabilir. Bireyin ahlaki eylem ve söylemlerde bulunması için gerekli bilgi ve becerilerle donatılması okulların temel amaçları arasında yer almaktadır (Perese, 2005'ten akt. Öztürk, 2015, s.300). Bununla birlikte pedagoglar ahlaki karaktere sahip bireyler yetiştirmeyi eğitimin temel gayesi olarak açıklar (Meydan, 2014, s.94).

Küreselleşen dünyanın getirdiği olumsuz değişimlere yönelik, değerler eğitimi bağlamında bilgi ve becerilerin aktarılması okulların önemli görevleri arasında yer almaktadır. Okullar öğrencilerin sadece akademik kazanımlarına ve bilişsel başarılarına odaklanmamalı, bu kazanımlarla birlikte öğrencilerin psikolojik, ahlaki ve sosyal gelişimlerine de hizmet etmelidir (PISA, 2022, s.138). Değerler eğitimiyle birlikte okullar toplumsal güvenlik riskini ortadan kaldıracaktır. Değerler eğitimi, öğrencilerin onur sahibi, adil, cesur, görev bilinci yüksek, vatansever, yardımsever, ahlâkî karakteri yüksek bir birey (Topal, 2019, s.252) olmasını sağlayarak; zorbalık, akran baskısı, okul fobisi, güvenlik riski, dışlanma ve ötekileştirme/ötekileşme gibi olumsuz durumları da ortadan kaldıracaktır. OECD tarafından paylaşılan raporda, Türkiye'deki öğrencilerin okulda veya okul çevresinde kendini güvende hissetme oranları diğer OECD ülkelerine göre daha düşük olduğu görülmektedir (PISA, 2022, s.139). Eğitim sistemleri ulusal ve evrensel değerleri benimsemiş, gerekli ahlaki kodlara ve değerlere sahip nitelikte bireyler yetiştirmek zorundadır. Milletlerin küresel bazda paylaştığı ortak değerler yanında, toplumların varlığı, kimlik olgusunun oluşumu, kültürel ve dini boyutlarda kendine özgü değerleri aktarmaları bir zorunluluktur (Sayan & Günel, 2023, s.960). Bu durumu destekleyen akademik araştırmalar mevcuttur. Ukrayna eğitim sistemi; insan onuruna ve insan haklarına saygılı, sorumluluk sahibi olan, ahlaki ve etik ilkelerin rehberliğinde vatanseverlik değerine sahip bireyler yetiştirmeye (Hrynevych, Linnik & Herczyński, 2023, s.545) yönelik planlanmıştır. Bu bağlamda çocukların gerekli yetkinlikler bağlamında (Avrupa Komisyonu, 2019) yetiştirilmesi için, değer odaklı bir yaklaşımla (PISA, 2018) ifade edilen ve gerekli sosyal beceriler kazandırmaya (Sala vd., 2020) yönelik belirlenen eğitim politikalarıyla uyumlu bir şekilde hareket edilmelidir. İlköğretim çağında bulunan çocuklarda değerlerin gelişimi, kendi tutum ve eylemleri neticesinde okul ortamlarında gördükleri tepki ve yorumlarla şekillenir (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2022, s.2951). Ayrıca öğrencilerin aldığı eğitimlerin ve akademik başarılarının da saygı, dürüstlük, hoşgörü, bağımsızlık, adalet, eşitlik, sorumluluk gibi değerlerin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2022) dile getirebiliriz. Birey değerlerden etkilenmenin yanı sıra değerleri de etkileme gücüne sahiptir (Sayan & Günel, 2023). Bu bağlamda bireyin akademik gelişimi değer seçiminde ve değerlerin gelişiminde rol oynayacaktır.

Verilen bilgiler ışığında mevcut çalışma, ilköğretim öğrencilerinin etik değer tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın aynı zamanda 2023 Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştirme vizyon programındaki değerler eğitimine ve 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurasında "Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi" başlığının altında bulunan 29. maddede geçen ifade: "Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, çocuklarımızın ve gençlerimizin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında

alan araştırması yapılmalı ve bu araştırma her 4 yılda bir güncellenmelidir.” ifadesine de hizmet edeceği düşünülmektedir (MEB, 2010). Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı “İlkokul Öğrencilerinin Etik Değer Tutumlarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” dir. Ayrıca bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin etik değer tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler bağlamında da tespit etmeyi de amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

1. İlkokul öğrencilerinin etik değer tutumları yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı ve akademik ortalama bağlamında bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel araştırma yönteminde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırma biçimidir (Büyüköztük vd., 2020). Değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlanması nedeniyle korelasyonel araştırmalar, betimsel araştırmaların bir türü olarak da nitelenirler (Fraenkel & Wallen, 2006’dan akt. Büyüköztük vd., 2020, s.192).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Kars il merkezinde bulunan ve devlet okullarında eğitim alan 2, 3, ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu belirlenirken uygulanan ölçekteki soru sayısı dikkate alınmıştır. Örneklem sayısının madde sayısının en az beş katı (Bryman & Cramer, 2001’den akt. Şahin & Boztunç Öztürk, 2018, s.192) veya 10 katı (Nunually, 1978’den akt. Şahin & Boztunç Öztürk, s.192) olmasına dair akademik araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu 300 öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrenci ve sınıflar basit seçkisiz örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik verileri.

Değişken	Kategori	N	%
Sınıf	2.sınıf	49	16,3
	3.sınıf	122	40,7
	4. sınıf	129	43,0
	Toplam	300	100,0
Cinsiyet	Kız	155	51,7
	Erkek	145	48,3
	Toplam	300	100,0
Yaş	8 Yaş	111	37,0
	9 Yaş	99	33,0
	10 Yaş	90	30,0
	Toplam	300	100,0
Kardeş Sayısı	1-2 Kardeş	165	55,0
	3-4 Kardeş	109	36,3

	5-6 Kardeş	26	8,7
	Toplam	300	100,0
Akademik Ortalama	Geliştirilmeli	36	12,0
	İyi	92	30,7
	Çok İyi	172	57,3
	Toplam	300	100,0

Öğrencilerin yer aldığı sınıf düzeyleri incelendiğinde 49 öğrencinin ikinci sınıfta olduğu (%16,3), 122 öğrencinin üçüncü sınıfta (%40,7) ve 129 öğrencinin ise dördüncü sınıfta (%43,0) eğitim aldığı görülmektedir. Örneklem dahil olan ilkökul öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 155'i (%51,7) kız; 145'i ise (%48,3) erkektir. Araştırmaya katılan ilkökul öğrencilerinden 110 kişi 8 yaşında (%36,7), 98 kişi 9 yaşında (%32,7) ve 90 kişi ise 10 yaşındadır (%30,0). Örneklem dahil olan ilkökul öğrencilerinin sahip oldukları kardeş sayıları incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğrencilerin 165'i (%55,0) 1-2 kardeşe; 109'u (%36,3) 3-4 kardeşe ve 26'sı (%8,7) ise 5-6 kardeşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin akademik ortalamalarına bakıldığında ise 36 öğrencinin (%12,0) "Geliştirilmeli" grupta olduğu, 92 öğrencinin (%30,7) "İyi" grupta olduğu ve 172 öğrencinin (%57,3) "Çok İyi" grupta olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problem durumuna ve kuramsal çerçevesine uygun olarak Yardimciel ve Kılıç (2023) tarafından geliştirilen "Etik Değerlere Yönelik Aidiyet Duyguları ve Etik Değer Kaygıları Ölçeği" kullanılmıştır. Etik Değerlere Yönelik Aidiyet Duyguları ve Etik Değer Kaygıları Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizinde KMO değeri 0,88; Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise $p < 0,01$ ve Cronbach Alpha katsayısı 0.90; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0.63 ile 0.80 aralığındadır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında sevgi/saygı 0.71, adalet 0.72, dostluk/dürüstlük 0.68, sabır 0.76, özdenetim 0.63, sorumluluk 0.73, yardımseverlik 0.71 ve vatanseverlik 0.80 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Bu da ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonunun tüm maddelerde 0.30'un üzerinde (0.37 ile 0.61 aralığında) olduğu görülmektedir (Yardimciel & Kılıç, 2023). Ölçek beşli likert tipi olup bir ve beş arasında puanlanmaktadır. Bu bağlamda ölçekte alınabilecek en yüksek puan 140 en düşük puan ise 28'dir. Etik Değerlere Yönelik Aidiyet Duyguları ve Etik Değer Kaygıları Ölçeğine ilişkin gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum indekslerine Tablo 2'de yer verilmiştir (Yardimciel & Kılıç, 2023).

Tablo 2.Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen model uyum indeksleri

Model Uyum İndeksleri	DFA* 28 madde
X ² /sd	1,968
SRMR	0,048
GFI	0,909
NNFI	0,901
CFI	0,917
RMSEA	0,047
Faktör yükü	0,54/0,82
Faktörler arası korelasyon	0,34/0,74

Kovaryans sayısı

5

*: Kovaryans bağlantıları ile

Doğrulamalı faktör analizinde elde edilen model uyum indekslerine bakıldığında model uyum indekslerinin uygun düzeylere ulaşıldığı görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında araştırmada kullanılan ölçek geçerli ve güvenilirdir.

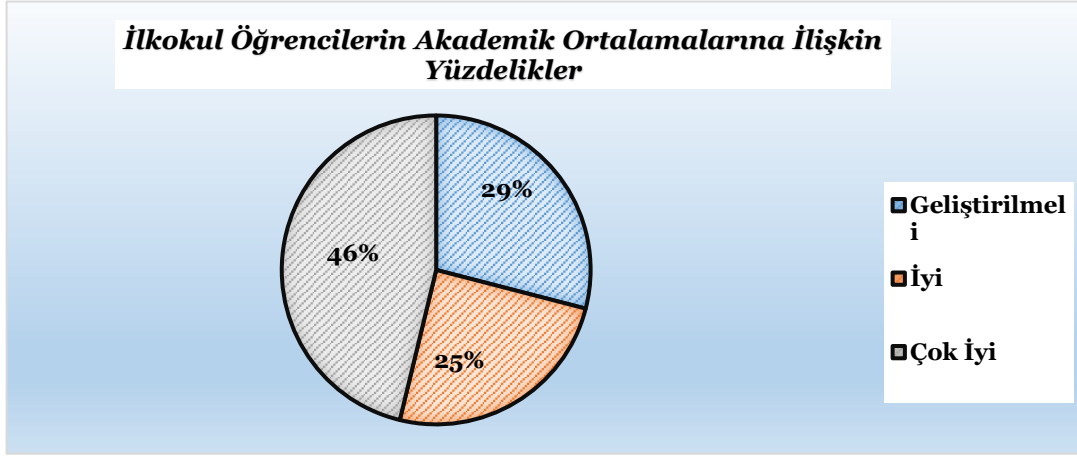
“Kişisel Bilgi Formu” araştırma tarafından 2023 eğitim öğretim yılı içerisinde ilkokulda öğrenim gören 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygılarının düzeylerini tespit etmek ve çeşitli değişkenlere göre aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” içerisinde öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı yer almaktadır. Öğrencilerin akademik ortalamalarına ilişkin bilgilere ise öğrencinin sınıf öğretmeni aracılığıyla ulaşılmıştır.

Araştırmanın verileri toplanmadan önce etik kurul izni alınmıştır. Bu makale için Ardahan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığının “Protokol No: 2023-2ÖNP-0075” sayı ve numaralı resmi yazısıyla ve oy birliği ile etik uygunluk raporu verilmiştir. Etik kurul izni alındıktan sonra çalışmanın verileri toplanmaya başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan normallik testi sonuçlarına göre sınıf, kardeş sayısı ve akademik ortalama değişkenlerin normal dağılım gösterdiği; ancak cinsiyet ve yaş değişkenlerinin normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir. Normal dağılım göstermeyen ikili gruplara Mann Whitney U testi; ikiden fazla gruplara Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren ikiden fazla grupların veri hesaplaması için Tek Yönlü Varyans Analizi testi yapılmıştır. Ayrıca yapılan normallik testi sonuçlarına bakıldığında akademik ortalama ve toplam puanın da normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın verileri SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel analizler için frekans, bağıl değişkenlik katsayısı, yüzde, aritmetik ortalama istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak verilerin dağılım normalliğini test etmek için normallik testlerinden (test of normality) faydalanılmıştır. En çok bilinen normallik testleri ise Kolmogrov Smirnov, Ki-Kare, Lilliefors ve Shapiro – Wilk normallik testleridir. Bu noktada hangi testin tercih edileceği durumu çalışmanın örneklem sayısına bakılarak kararlaştırılmıştır. Çalışmanın nicel verilerini elde etmek için ölçeğin uygulandığı örneklem grubunu 300 öğrenci oluşturduğu için Kolmogrov Smirnov testi dikkate alınmıştır. Ak (2008, s.10) çalışmasında gözlem sayısının 30 ve üzerinde olduğunda; Büyüköztürk (2017, s.42) ise veri sayısının 50 ve üzerinde olduğu durumlarda Kolmogrov Smirnov testinin uygulanması gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterme durumlarını belirlemek için Kurtosis ve Skewness değerleri de göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin akademik ortalamaları ise karnelerinde yer alan genel not ortalamaları (Geliştirilmeli-İyi-Çok İyi) dikkate alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik ortalamaları Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik ortalama verileri

Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya ilişkin bulgular ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Araştırmanın örneklem grubunda bulunan kız (155 kişi) ve erkek (145 kişi) öğrenci sayısının birbirine çok yakın olması; verilerin cinsiyet değişkeni bağlamında normal dağıldığını düşündürülebilir. Ancak bu durumda Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılır. Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) değerlerinin -2 ile +2 arasında (Berber ve Sarı, 2010, s.53'ten akt. Kanten, 2012, s.195) değerler alması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Cinsiyet değişkeni ait Skewness (0,067) ve Kurtosis (-2,009) değerleri +2 ile -2 değerleri arasında yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle cinsiyet değişkeni de normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve T-testi yerine Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 2. İlkokul öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p*
Sevgi-Saygı	Kız	155	157,70	24443,50	10121,50	,11
	Erkek	145	142,80	20706,50		
Adalet	Kız	155	151,69	23512,00	11053,00	,80
	Erkek	145	149,23	21638,00		
Dostluk-Dürüstlük	Kız	155	160,04	24805,50	9759,50	,04
	Erkek	145	140,31	20344,50		
Sabır	Kız	155	152,82	23687,50	10877,50	,60
	Erkek	145	148,02	21462,50		
Özdenetim	Kız	155	154,81	23995,00	10570,00	,35
	Erkek	145	145,90	21155,00		
Sorumluluk	Kız	155	160,77	24919,50	9645,50	,02
	Erkek	145	139,52	20230,50		
Yardımseverlik	Kız	155	156,81	24305,00	10260,00	,16

	Erkek	145	143,76	20845,00		
Vatanseverlik	Kız	155	158,88	24626,50	9938,50	,03
	Erkek	145	141,54	20523,50		
Toplam Puan	Kız	155	158,20	24521,00	10044,00	,11
	Erkek	145	142,27	20629,00		

İlkokul öğrencilerin etik değer tutumlarında ve etik değer kaygıları toplamında Sevgi/Saygı ($U=10121,50$) alt boyutunda ($p>,05$), Adalet ($U=11053,00$) alt boyutunda ($p>,05$), Sabır ($U=10877,50$) alt boyutunda ($p>,05$), Özdenetim ($U=10570,00$) alt boyutunda ($p>,05$), Yardımseverlik ($U=10260,00$) alt boyutunda ($p>,05$) ve ölçek toplam puan ($U=10044,00$) alt boyutunda ($p>,05$) cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Dostluk/Dürüstlük ($U=9759,50$) alt boyutunda ($p<,05$), Sorumluluk ($U=9645,50$) alt boyutunda ($p<,05$) ve Vatanseverlik ($U=9938,50$) alt boyutunda ($p<,05$) cinsiyet değişkeni bağlamında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Kız öğrencilerin Dostluk/Dürüstlük (S.O.=160,04), Sorumluluk (S.O.=160,77) ve Vatanseverlik (S.O.=158,88) alt boyut ortalamaları, erkek öğrencilerin Dostluk/Dürüstlük (S.O.=140,31), Sorumluluk (S.O.=139,52) ve Vatanseverlik (S.O.=141,54) alt boyut ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2. Sınıf Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

İlkokul öğrencilerin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygıları sınıf değişkenine yönelik yapılan Anova test sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlkokul öğrencilerin sınıf değişkenine göre Anova testi sonuçları

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	X̄	SS	F	p*
Sevgi/Saygı	2.sınıf	49	17,97	2,70	0,07	0,92
	3.sınıf	122	18,07	3,63		
	4.sınıf	129	17,90	3,24		
Adalet	2.sınıf	49	16,83	3,84	1,03	0,35
	3.sınıf	122	17,38	3,48		
	4.sınıf	129	17,62	2,81		
Dostluk/Dürüstlük	2.sınıf	49	12,89	3,04	0,09	0,90
	3.sınıf	122	12,72	2,60		
	4.sınıf	129	12,84	2,44		
Sabır	2.sınıf	49	8,85	2,16	0,22	0,79
	3.sınıf	122	8,95	2,08		
	4.sınıf	129	8,78	2,04		
Özdenetim	2.sınıf	49	12,28	3,37	2,79	0,06
	3.sınıf	122	13,18	3,00		
	4.sınıf	129	13,37	2,27		

Sorumluluk	2.sınıf	49	22,16	4,26	0,00	0,99
	3.sınıf	122	22,08	4,45		
	4.sınıf	129	22,07	3,87		
Yardımseverlik	2.sınıf	49	9,20	1,74	2,05	0,12
	3.sınıf	122	8,54	2,22		
	4.sınıf	129	8,58	1,87		
Vatanseverlik	2.sınıf	49	23,57	3,79	1,19	0,30
	3.sınıf	122	22,63	5,59		
	4.sınıf	129	23,43	3,92		
Toplam Puan	2.sınıf	49	123,42	19,96	0,05	0,95
	3.sınıf	122	123,53	23,04		
	4.sınıf	129	124,57	18,22		

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygılarının ölçek toplam puanları ve ölçek alt boyutlarının tamamında sınıf değişkeninde anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p > ,05$). Buna göre öğrencilerin buldukları sınıf düzeyinin etik değerlere yönelik aidiyet duygularını ve etik değer kaygılarını etkilemediği tespit edilmiştir.

3. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

İlkokul öğrencilerin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygıları kardeş sayısı değişkenine yönelik yapılan Anova test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4. İlkokul öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre Anova testi sonuçları

Boyut	Kardeş Sayısı	N	X-	SS	F	p*	Anlamlı Farklılık
Sevgi/Saygı	1-2	165	17,87	3,54	0,81	0,44	
	3-4	109	17,96	3,15			
	5-6	26	18,76	2,35			
Adalet	1-2	165	17,43	3,50	0,19	0,82	
	3-4	109	17,27	3,15			
	5-6	26	17,69	2,20			
Dostluk/Dürüstlük	1-2	165	12,64	2,79	0,88	0,41	
	3-4	109	12,94	2,50			
	5-6	26	13,26	1,68			
Sabır	1-2	165	8,72	2,43	0,87	0,41	
	3-4	109	9,00	1,58			
	5-6	26	9,15	1,18			
Özdenetim	1-2	165	13,06	2,97	0,58	0,55	
	3-4	109	13,08	2,66			
	5-6	26	13,69	2,18			

Sorumluluk	1-2	165	21,55	4,52	3,10	0,04	1-2 kardeş- 3-4 kardeş
	3-4	109	22,78	3,66			
	5-6	26	22,57	3,32			
Yardımseverlik	1-2	165	8,55	2,17	1,08	0,34	
	3-4	109	8,89	1,70			
	5-6	26	8,50	2,15			
Vatanseverlik	1-2	165	22,84	4,97	0,75	0,47	
	3-4	109	23,41	4,32			
	5-6	26	23,76	3,95			
Toplam Puan	1-2	165	122,38	22,32	0,99	0,37	
	3-4	109	125,23	19,18			
	5-6	26	127,11	12,06			

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygılarının ölçek toplam puanları ve sevgi/saygı, adalet, dostluk/dürüstlük, sabır, özenetim, yardımseverlik ve vatanseverlik alt boyutlarında kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Sadece Sorumluluk alt boyutunda kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<,05$). Öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında 1-2 kardeş sayısına sahip olan ($X=4,52$) ilkökul öğrencilerinin 3-4 kardeş sayısına sahip olan ($X=3,66$) ilkökul öğrencilerine göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde sorumluluk ortalama puanları daha yüksektir.

4. Akademik Ortalama Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Testi Sonuçları

İlkokul öğrencilerinin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygıları akademik ortalama değişkenine yönelik yapılan Anova testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul öğrencilerin akademik ortalama değişkenine göre Anova testi sonuçları

Boyut	Akademik Ortalama	N	X̄	SS	F	p*	Anlamlı Farklılık
Sevgi/Saygı	Geliştirilmeli	36	13,19	6,10	68,22	0,00	1-2
	İyi	92	17,80	2,67			1-3
	Çok İyi	172	19,08	1,33			2-3
Adalet	Geliştirilmeli	36	11,97	4,57	104,88	0,00	1-2
	İyi	92	17,19	2,60			1-3
	Çok İyi	172	18,64	1,76			2-3
Dostluk/Dürüstlük	Geliştirilmeli	36	9,16	4,09	69,78	0,00	1-2
	İyi	92	12,42	1,96			1-3
	Çok İyi	172	13,77	1,61			2-3
Sabır	Geliştirilmeli	36	6,30	2,92	48,49	0,00	1-2
	İyi	92	8,63	1,72			1-3
	Çok İyi	172	9,52	1,53			2-3

Özdenetim	Geliştirilmeli	36	8,66	3,91	92,21	0,00	1-2
	İyi	92	12,94	2,28			1-3
	Çok İyi	172	14,15	1,59			2-3
Sorumluluk	Geliştirilmeli	36	14,94	6,31	124,19	0,00	1-2
	İyi	92	21,67	3,18			1-3
	Çok İyi	172	23,81	1,72			2-3
Yardımseverlik	Geliştirilmeli	36	6,11	3,02	47,46	0,00	1-2
	İyi	92	8,59	1,67			1-3
	Çok İyi	172	9,25	1,42			2-3
Vatanseverlik	Geliştirilmeli	36	15,91	8,41	75,71	0,00	1-2
	İyi	92	23,43	3,20			1-3
	Çok İyi	172	24,47	2,28			2-3
Toplam Puan	Geliştirilmeli	36	84,99	31,82	172,31	0,00	1-2
	İyi	92	122,73	12,59			1-3
	Çok İyi	172	132,55	7,01			2-3

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygılarının ölçek toplam puanları ve ölçek alt boyutlarının tamamında akademik ortalama değişkeni bağlamında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$).

Sevgi- saygı alt boyutu incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin ($X=13,19$) sevgi- saygı alt boyutunda elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=17,80$) ve “Çok iyi” ($X=19,08$) akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Adalet alt boyutu incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” ($X=11,97$) akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin adalet alt boyutunda elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=17,19$) ve “Çok iyi” ($X=18,64$) akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Dostluk- dürüstlük alt boyutu incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” ($X=9,16$) akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin dostluk-dürüstlük alt boyutunda elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=12,42$) ve “Çok iyi” ($X=13,77$) akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sabır alt boyutu incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” ($X=6,30$) akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin sabır alt boyutunda elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=8,63$) ve “Çok iyi” ($X=9,52$) akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Özdenetim alt boyutu incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” ($X=8,66$) akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin özdenetim alt boyutunda elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=12,94$) ve “Çok iyi” ($X=14,15$) akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sorumluluk alt boyutu incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” ($X=14,94$) akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin sorumluluk alt boyutunda elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=21,67$) ve “Çok iyi” ($X=23,81$) akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yardımsızlık alt boyutu incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” ($X=6,11$) akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin yardımsızlık alt boyutunda elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=8,59$) ve “Çok iyi” ($X=9,25$) akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Vatanseverlik alt boyutu incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” ($X=15,91$) akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin vatanseverlik alt boyutunda elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=23,43$) ve “Çok iyi” ($X=24,47$) akademik ortalamasına sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek toplam puanları incelendiğinde tüm akademik ortalama düzeylerinin birbiri ile anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde “Geliştirilmeli” ($X=84,94$) akademik ortalamasına sahip olan ilkökul öğrencilerinin ölçeğin tamamından elde ettikleri toplam puanlar, “İyi” ($X=122,73$) ve “Çok iyi” ($X=132,55$) akademik ortalamaya sahip öğrencilere göre anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tüm bu sonuçlar paralelinde öğrencinin akademik ortalaması arttıkça öğrencilerin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygılarının arttığı tespit edilmiştir.

5. Yaş Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

İlkokul öğrencilerin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygıları yaş değişkenine yönelik yapılan Kruskal Wallis test sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlkokul öğrencilerin yaş değişkenine göre Kruskal Wallis testi sonuçları.

Boyut	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P*
Sevgi- saygı	8 yaş	110	110,59	2	1,31	0,51
	9 yaş	98	155,37			
	10 yaş	90	141,18			
Adalet	8 yaş	110	145,01	2	0,85	0,65
	9 yaş	98	155,60			
	10 yaş	90	148,34			

Dostluk- dürüstlük	8 yaş	110	156,91	2	1,95	0,37
	9 yaş	98	140,63			
	10 yaş	90	150,10			
Sabır	8 yaş	110	163,57	2	6,19	0,45
	9 yaş	98	145,88			
	10 yaş	90	136,25			
Özdenetim	8 yaş	110	150,65	2	0,42	0,81
	9 yaş	98	152,42			
	10 yaş	90	144,91			
Sorumluluk	8 yaş	110	154,58	2	1,29	0,52
	9 yaş	98	151,24			
	10 yaş	90	141,39			
Yardımseverlik	8 yaş	110	161,65	2	4,16	0,12
	9 yaş	98	144,80			
	10 yaş	90	139,77			
Vatanseverlik	8 yaş	110	153,15	2	0,83	0,65
	9 yaş	98	144,27			
	10 yaş	90	150,73			
Ölçek toplam puan	8 yaş	110	156,71	2	1,24	0,53
	9 yaş	98	146,17			
	10 yaş	90	144,31			

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygılarının ölçek toplam puanları ve ölçek alt boyutlarının tamamında yaş değişkeni boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Buna göre öğrencilerin yaşının etik değerlere yönelik aidiyet duygularını ve etik değer kaygılarını etkilemediği tespit edilmiştir.

6. İlkokul Öğrencilerinin Etik Değer Tutumları ile Akademik Ortalamaları Arasındaki İlişki

İlkokul öğrencilerin akademik başarıları ve etik değer tutumları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyini belirlemek için Spearman Sıra Farkları korelasyon hesabı yapılmıştır. İlkokul öğrencilerin akademik başarıları ve etik değer tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Spearman Sıra Farkları korelasyon hesaplama sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İlkokul öğrencilerin etik değer tutumları ile akademik başarıları arasındaki Spearman Sıra Farkları korelasyon testi sonuçları.

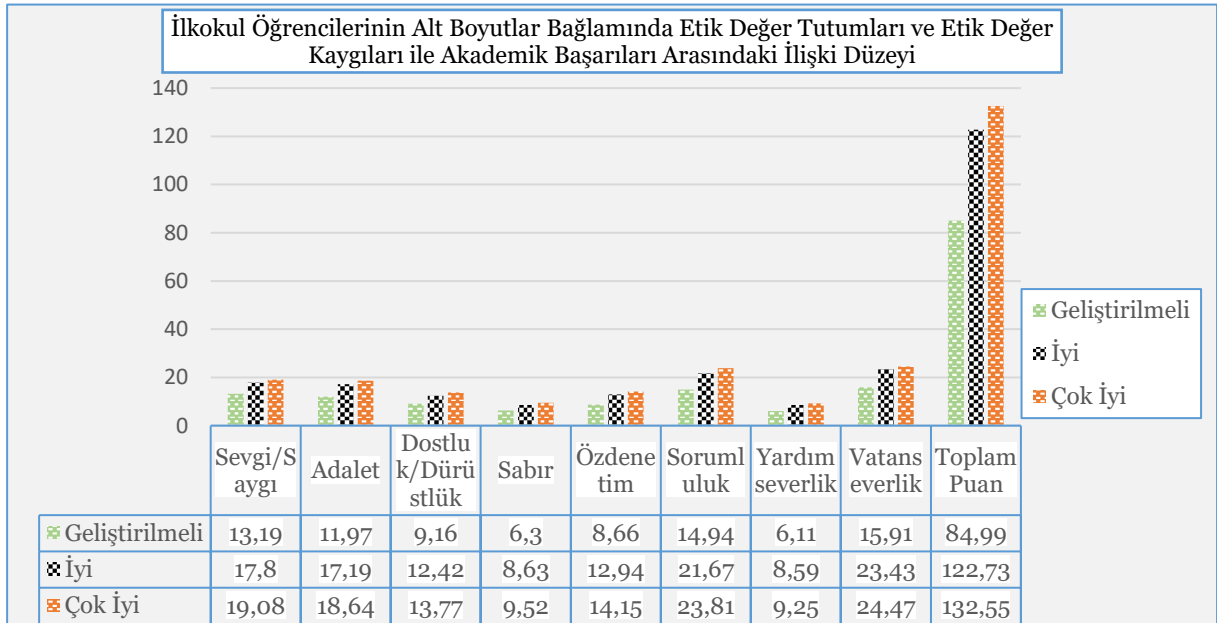
Korelasyon İkili	N	R	p*	
Sevgi- Saygı	Akademik Başarı	300	0,41	0,00
Adalet	Akademik Başarı	300	0,48	0,00

Dostluk- Dürüstlük	Akademik Başarı	300	0,48	0,00
Sabır	Akademik Başarı	300	0,45	0,00
Özdenetim	Akademik Başarı	300	0,49	0,00
Sorumluluk	Akademik Başarı	300	0,57	0,00
Yardıms severlik	Akademik Başarı	300	0,40	0,00
Vatanseverlik	Akademik Başarı	300	0,49	0,00
Etik Değer Tutum ve Etik Değer Kaygıları	Akademik Başarı	300	0,62	0,00

İlkokul öğrencilerinin “Sevgi/Saygı ($r=,41$ $r^2=0.16$ $p<0.01$), Dostluk/Dürüstlük ($r=,48$ $r^2=0.23$ $p<0.01$), Adalet ($r=,48$ $r^2=0.23$ $p<0.01$), Sabır ($r=,45$ $r^2=0.20$ $p<0.01$), Sorumluluk ($r=,57$ $r^2=0.32$ $p<0.01$), Özdenetim ($r=,49$ $r^2=0.24$ $p<0.01$), Yardıms severlik ($r=,40$ $r^2=0.16$ $p<0.01$), Vatanseverlik ($r=,49$ $r^2=0.24$ $p<0.01$) ve Ölçek Toplam Puanları ($r=,62$ $r^2=0.38$ $p<0.01$)” ile öğrencilerin akademik ortalamaları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında öğrencilerin etik değer tutum ve etik değer kaygılarındaki toplam varyansın %38’inin akademik ortalamalardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Şekil 2’de öğrencilerin akademik ortalamaları ve etik değer tutumları arasındaki ilişki ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Şekil 2. İlkokul öğrencilerin etik değer tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki



İlkokul öğrencilerinin ölçeğin alt boyutları ve ölçeğin toplamından elde ettikleri puanlar ile öğrencilerin akademik ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde en düşük akademik ortalama olan “Geliştirilmeli” grubunda yer alan öğrencilerin aynı zamanda ölçek toplam puanında ve ölçeğin tüm alt boyutlarında da en düşük puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca en yüksek akademik ortalamaya sahip olan öğrenci grubunun ölçek toplam puanında ve ölçeğin tüm alt

boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip olan öğrenciler oldukları tespit edilmiştir. Buna göre akademik not ortalaması yükseldikçe ilkokul öğrencilerinin etik değerlere yönelik tutumları ve aidiyet duygularının da arttığı; akademik not ortalaması düştükçe ilkokul öğrencilerinin etik değer tutumları ve aidiyet duygularının düştüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkeni bağlamında “Dostluk/Dürüstlük, Sorumluluk ve Vatanseverlik” alt boyutlarında kızların lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum kız öğrencilerin “Dostluk/Dürüstlük, Sorumluluk ve Vatanseverlik” değerlerini erkek öğrencilerden daha çok önemsediklerini ortaya koymaktadır. Torun (2007), Keskinoglu (2008) ve Kıran (2016) yaptığı çalışmalarda elde edilen verilerin mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Golzar’ın (2006) 5. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeni bağlamında, kız öğrencilerin sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilerin sorumluluk düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bu veriler mevcut çalışmayı desteklemektedir.

İlkokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri bağlamında etik değer tutumları ve etik değer kaygılarının farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerin etik değerlere yönelik tutumları ve etik değer kaygıları ölçeğine yaş değişkeni bağlamında elde edilen verilerin de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada 8, 9 ve 10. yaş düzeylerinde anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesi aynı zaman da sınıf değişkeninde de anlamlı farklılık bulunmaması durumunu desteklemektedir. Bu durumu destekleyen akademik araştırmalar mevcuttur (Demir, 2007; Memiş & Güney Gedik, 2010). Ayrıca Stika’nın (2012) Çek Cumhuriyeti’nde yaptığı çalışmada, ahlâk eğitiminin yaş değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık içermediği tespiti de mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

İlkokul öğrencilerin etik değerlere yönelik aidiyet duyguları ve etik değer kaygıları kardeş sayısı değişkenine bağlamında sorumluluk alt boyutunda 1-2 kardeş sayısına sahip olan öğrenciler de anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu durum az çocuklu ebeveynlerin çocuklara sorumluluk değerini aktarmada daha başarılı olduğunu düşündürmektedir. Özyürek ve Tezel’in (2005) ebeveynlerin tutumlarına yönelik yaptıkları çalışmada, çocuk sayısı artıka anne/babaların demokratik tutumların dışına çıktıklarını ve özellikle 3 ve üzeri çocuk sayısına sahip ebeveynlerin daha sert tutumlar benimsediklerini tespit etmiştir. Ancak araştırmanın kardeş sayısı boyutunda sevgi/saygı, adalet, dostluk/dürüstlük, sabır, özdenetim, yardımseverlik ve vatanseverlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Doruk’un (2021) yaptığı çalışmada sorumluluk beklentisinin, öğrencilerin aile aidiyet durumları bağlamında kardeş sayısına göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Bu veriler mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin etik değer tutamları ve etik değer kaygıları ile akademik ortalamaları arasında, tüm alt boyutlar bağlamında pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları artıka etik değer tutum ölçeğinde aldıkları puanlarda artış göstermiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin akademik başarıları ile etik değer tutamları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu da göstermektedir. Bu bağlamda etik değerlere bağlı, ahlaki kodlara sahip olan ve iyi bir karaktere sahip bireylerin yetiştirilmesi için verimli bir eğitim sürecinin gerekli olduğu görülmektedir. “Geliştirilmeli” grubunda yer alan öğrencilerin etik değer tutumları ve etik değer kaygıları akranlarına oranla daha düşük bir düzeydedir.

Öneriler

Verilen bilgiler ışığında okul ortamlarında, evlerde ve sosyal hayatta çocuklara yönelik etik değerler ve değerler eğitimiyle ilgili etkinlikler yapılmalıdır. Yapılan etkinlikler ise çeşitlendirilmelidir. Ayrıca araştırmada elde edilen verilere dayanarak çocukların akademik başarılarının etik değer tutumları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim öğretim programları bu paralelde iyileştirilmeli, geliştirilmeli ve mevcut araştırmalardan faydalanılarak düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Ak, B. (2008). Organizing and displaying data (Ed. Şeref Kalaycı), in *SPSS Applied Multivariate Statistical Techniques*, 3-47. Ankara: Asil Broadcast Distribution.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Data analysis handbook for social sciences statistics, research design, spss applications and interpretation*. Ankara: Pegem Academy.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem.
- Churchland, P. (2012). *Braintrust: Nörobilim bize ahlak hakkında neler söylüyor?* Princeton: Princeton Üniversitesi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L. & Morison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Demir, M. (2007). *Resmi ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme süreçlerinin etik değerler ve ilkeler açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 210275) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doruk, N. (2021). *Üniversite öğrencilerinin evlat sorumluluğu beklentileri ve aile aidiyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi* (Tez No. 670116) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8a1f311e99d01-01aa75ed71a1>
- Gülüm, B., & Türker, İ. H. (2023). Development of Respect for Differences Scale for middle school students: Validity and reliability study. *Journal for Multicultural Education*, 17(3), 356-366. <https://doi.org/10.1108/JME-11-2022-0142>
- Golzar, F. A. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi* (Tez No.174902) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanten, S. (2012). Kariyer uyum yetenekleri ölçeği: Dürüstlük ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (16), 191-205.
- Keskinoğlu, Ş. M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan mesnevi temelli değerler eğitimi programının ahlaki olgunluğa ve saldırganlık eğilimine etkisi* (Tez No. 226235) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıran, Ö. (2016). *Gençlerde kitle iletişim araçları kullanımının değerler üzerindeki etkisi (Samsun örneği)* (Tez No. 429565) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lovat, T. (2017). İyi uygulama pedagojisi olarak değerler eğitimi: Avustralya deneysel araştırmasından kanıtlar. *Journal of Moral Education*, 46(1), 88-96. DOI:10.1080/03057240.2016.1268110
- MEB (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası Çalışma Raporu. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12>

- MEB (2023). PISA 2022 Türkiye raporu: Eğitimde öğrenmenin ve eşitliğin durumu. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Memiş, A., & Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-142. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29180/312472>
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108. <https://dergipark.org.tr/en/pub/beuifd/issue/3453/47056>
- OECD (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework.
- Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2022). Proje tabanlı karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2947 -2968. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.942450>
- Öztürk, N. (2015). Saygı değerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 298-305.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2),19-34.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Sayan, Y. E., & Günel, M. E. (2023). Nurullah Genç'in "Omuzlarımda Dünya" isimli hâtırât eserinde değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 953-980.
- Stika, P. (2012). The role of values in teaching (Bachelor thesis). Masaryk University Faculty Of Education Department Of English Language And Literature.
- Torun, Ö. (2007). *Resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin internet etiğine ilişkin algılarının incelenmesi* (Tez No. 221517) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yardimciel, F., & Kılıç, D. (2023). Primary school students' sense of belonging towards ethical values and ethical value concerns scale: Validity and reliability study. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45-64. DOI:10.38089/ekvad.2023.132

37. Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller¹

Mehmet OĞLAKÇI²

Zeynel AMAÇ³

APA: Oğlakçı, M. & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. DOI: 10.29000/rumelide.1439710.

Öz

Günümüzde 21. yüzyıl becerilerinin önem kazanması, iç ve dış göç gibi nedenlerle birlikte öğrenci profili değişmekte ve bu yeni profile göre eğitim ve öğretimin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu noktada kapsayıcı bir eğitim anlayışı öne çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, bireylerin eğitimlerini bu becerilere uygun şekilde almalarını ve okullarda çeşitliliğe uygun bir eğitim sağlanmasını hedeflemektedir. Bu nitel çalışma öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili görüşlerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada, görüşme formlarıyla toplanan veriler tematik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda üç tema belirlenmiştir: Kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı materyaller. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunluğu kapsayıcı eğitime olumlu bakmakta ve kapsayıcı öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra sabır, hoşgörü ve saygı gibi duyuşsal özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıflar, farklılıkları barındıran ve çeşitliliği temsil eden bir yapıda olmalıdır. Bununla birlikte kapsayıcı sınıflarda olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Bu durum öğrenciler arasında eşitlik ve adaletin sağlanmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca, öğretmenler kapsayıcı materyallerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve teknolojik olarak erişilebilir olması gerektiğini düşünmektedir. Çalışmanın sonuçları, eğitim kurumlarına ve karar alıcılara, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimle ilgili bilgi, beceri ve farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikli eğitimler sağlama ihtiyacına işaret etmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, gelecekteki eğitim ortamlarının daha adil, çeşitli ve kapsayıcı hale getirilmesine katkıda bulunabilir.

Anahtar kelimeler: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı materyal, kapsayıcı sınıf

- ¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.11.2023-**Kabul Tarihi:** 07.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439710
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- ² Okul Müdürü, Mehmet Zeki Taşçı İlkokulu, Millî Eğitim Bakanlığı / School Principal, Mehmet Zeki Taşçı Primary School, Ministry of National Education (Kilis, Türkiye), cenko074@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0007-7690-4080, **ROR ID:** https://ror.org/0o0ga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898
- ³ Arş. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD / Research Assist. Dr., Kilis 7 Aralık University, Kilisli Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Primary Education, Classroom Teaching Program (Kilis, Türkiye), zamac@kilis.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1387-5773, **ROR ID:** https://ror.org/048b6qs33, **ISNI:** 0000 0004 0399 5672, **Crossreff Funder ID:** 100018957

Inclusive education through teachers' eyes: Teacher, classroom, and materials⁴

Abstract

In an era characterized by migration and evolving societal dynamics, inclusive education stands as a cornerstone for equipping all students, regardless of their abilities, with the necessary skills to thrive in the 21st century. Consequently, education systems must undergo strategic planning and implementation to effectively cater to this diverse student population. In this context, inclusive education emerges as a paradigm shift in pedagogical approaches. Recent years have witnessed a growing emphasis on inclusive education, with a focus on providing quality learning experiences for students from diverse backgrounds, encompassing those with special needs, varying languages, religions, cultures, economic statuses, and genders. This qualitative study delves into the perspectives of teachers on inclusive education. The research employed an interview form and the collected data were analyzed using thematic analysis techniques. Three key themes emerged from the analysis: The inclusive teacher, the inclusive classroom, and inclusive materials. The findings revealed that the majority of teachers hold a positive views on inclusive education. They emphasized that inclusive teachers should possess affective characteristics such as patience, tolerance, and respect, in addition to professional knowledge and skills. Teachers also expressed the belief that inclusive classrooms should foster an environment that embraces differences and celebrates diversity, cultivating a positive classroom climate that promotes equality and justice among students. Moreover, teachers underscored the importance of inclusive materials that are tailored to student interests and needs, while ensuring accessibility through technological integration. The results underscore the imperative for educational institutions and decision-makers to prioritize the provision of high-quality in-service education that empowers teachers to enhance their knowledge, skills, and awareness regarding inclusive education. The results of this study may contribute to making future educational environments more equitable, diverse, and inclusive.

Keywords: Inclusive classroom, inclusive education, inclusive materials, inclusive teacher

1. Giriş

Eğitim, hızla değişen toplumsal, teknolojik ve ekonomik dinamiklere ayak uydurmak zorunda olan bir alan olarak 21. yüzyılın gereksinimlerine cevap verebilmek adına sürekli bir dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşümler, öğrencilerin yaşadığı dünyanın karmaşıklığını yansıtmakta ve onlara bu karmaşıklığı anlama, analiz etme ve çözme becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. 21. yüzyıl becerileri şeklinde tanımlanan bu yetkinler bilgiye erişim, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği gibi temel öğrenme gereksinimlerini içermekte ve bu becerilerin edinimi, sadece bireylerin değil, toplumların da başarısı için kritik bir öneme sahiptir (Luna Scott, 2015a). Bu bağlamda öğretmenlerin rollerinin yeniden

⁴ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 27.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439710

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

değerlendirilmesi bir gereklilik olmaktadır. 21. yüzyıl becerileri, teknolojik ilerlemeler, kültürel çeşitlilik ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarındaki çeşitlilik gibi etmenler, eğitim sistemlerini dönüştürmüş ve daha kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirmiştir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin farklılıkları olan öğrencilerin de dâhil olacağı bir şekilde yapılandırılması (Luna Scott, 2015b) ve farklı yeteneklere, ihtiyaçlara ve özelliklere sahip tüm öğrencilere eşit bir öğrenme fırsatı sunma amacını taşıyan kapsayıcı eğitimin (Baş, 2022) hayata geçirilmesi önem kazanmıştır.

Kapsayıcı eğitim, sadece bir eğitim yaklaşımı olmanın ötesinde, aynı zamanda toplumsal bir dönüşümün yansımasıdır. Ancak, bu dönüşümün önünde pek çok zorluk ve engel bulunmaktadır. Engellilik, sosyoekonomik durum, etnik köken, dil ve cinsiyet gibi çeşitli faktörler dezavantaj yaratarak eğitim hizmetlerine eşit erişimi ve bu hizmetlerden tam anlamıyla yararlanmayı engelleyebilmektedir. Bu nedenle, kapsayıcı eğitim yaklaşımı, eğitimde ayrımcılığı azaltarak fırsat eşitliğini sağlama amacı güden bir anlayış olarak öne çıkmaktadır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitim, her öğrencinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarına ve yeteneklerine saygı duyarak ve bu farklılıkları bir zenginlik olarak kabul ederek eğitim sürecine tam ve etkili bir şekilde katılmasını hedeflemektedir (Altındağ Kumaş, 2022).

Kapsayıcı eğitim, eşit fırsatlar ve adalet prensipleri temelinde şekillenen bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireylerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına saygı göstermeyi ve farklı geçmişlere, yeteneklere ve özelliklere sahip öğrencileri bir araya getirerek çeşitliliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitim, erişim, katılım ve destek olmak üzere üç temel boyutta şekillenmektedir. Rakap ve Kalkan'a (2019) göre bu temel boyutlarla ilgili bilgiler şu şekildedir: Erişim boyutu, engelleri kaldırarak her öğrencinin eğitim hizmetlerine kolayca ulaşabilmesini sağlamayı hedeflemektedir. Bu sadece farklılıkları olan öğrencilere yönelik altyapı ve destek sağlamakla ilgili olmayıp, aynı zamanda dezavantajlı sosyoekonomik geçmişe sahip veya farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilere de eşit eğitim imkânı sunmayı içermektedir. Katılım boyutu, öğrencilerin sınıf ortamında aktif bir şekilde yer almalarını teşvik etmektedir. Bu, öğrencilerin farklı bakış açılarını paylaşabilmeleri, düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabilmeleri için bir ortam oluşturmayı gerektirmektedir. Destek boyutu ise, her bir öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmeleri için bireysel ihtiyaçlarına uygun yardım ve rehberlik sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, özel eğitim programları, ek kaynak materyalleri ve bireysel rehberlik gibi çeşitli destekleyici hizmetleri içermektedir. Kapsayıcı eğitim, bu üç boyutuyla tüm bireylere adil ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı sunmayı amaçladığı için daha adil ve kapsayıcı bir toplum oluşturmanın önemli bir aracı olarak düşünülmektedir.

Dünya genelinde kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaştığı bu dönemde, Türkiye de bu küresel eğilimi takip etmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından adrese dayalı okula kayıt sistemi, "Haydi Kızlar Okula" kampanyası, şartlı nakit yardımı ve Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilere yönelik PIKTES projesi gibi kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalar yürütülmektedir (Amaç, 2023). Okul ve sınıflar, farklı sosyal, kültürel ve ekonomik geçmişlere, farklı dil, din, etnik köken ve cinsiyete sahip öğrencilerin katılımıyla giderek daha heterojen hale gelmektedir (Amaç, 2021). Bu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşımını benimsemelerini ve uygulamalarını gerektirmektedir. Ancak, bu dönüşümün başarılı olabilmesi için öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde yeterlik kazanmaları (Demirkol, 2022), kapsayıcı bir sınıfın özelliklerini anlamaları ve kapsayıcı materyalleri etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir.

Öğretmenler, kapsayıcı eğitimin önemli bir paydaşdır. Çünkü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesini yapmakta ve en önemlisi öğrencilerle yoğun bir

etkileşim halinde bulunmaktadır. Kapsayıcı bir sınıf ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin kapsayıcı bir anlayışa ve kimliğe sahip olmaları ve bu anlayışı sınıf içine yansıtılmaları ile mümkün olabilir (Margas, 2023). Bu nedenle, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rolleri kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını tanıma ve bu ihtiyaçlara uygun öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirerek yanıt verme bilgi ve becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin farklılıkları kabul etme, bu farklılıkları bir zenginlik olarak görme, bu farklılıkları öğretim etkinliklerine dâhil etme, öğrencileri destekleme, öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırma ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyalleri kullanma becerileri önem kazanmaktadır (Aktekin, 2017).

2. Kapsayıcı eğitimde öğretmen, sınıf ve materyaller

Kapsayıcı eğitim, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tasarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır (Soyege, 2020). Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde önemli rolleri ve sorumlulukları bulunmaktadır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Nitekim öğretmenlerin, öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını anlama ve değerlendirme, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleme ve sınıf içinde birbirleriyle etkileşim kurmalarını teşvik etme (Gezer ve Aksoy, 2019; Soyoge, 2020; Kavan ve Özdaş, 2021; Paul ve Chatterjee, 2023) becerilerine sahip olması beklenmektedir. Aydın Güngör ve Pehlivan'a (2021) göre kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin işbirliği becerilerine sahip olmaları önemlidir. Kapsayıcı öğretmenler, her öğrencinin benzersiz olduğunu ve öğrenme stillerinin de farklılaşabildiğini kabul etmelidir (Kratochvílová ve Havel, 2013). Aynı zamanda öğretmenler tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmalarını sağlama sorumluluğunu taşıırken okul ve sınıfın fiziksel ortamından öğretim yöntemlerine kadar her alanda eşitliği teşvik etme ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için gayret göstermelidirler (Deer, 2023). Kapsayıcı öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını teşvik ederken öğrencilerin fikirlerini ve sorularını paylaşmaları için destekleyici bir ortam oluşturmaya gayret göstermelidirler (UNESCO, 2009). Bununla birlikte öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarını geliştirmek için sürekli olarak mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları (Amaç, 2022; Simón ve diğerleri, 2023; Tagiyeva, 2023) önemli görülmektedir.

Kapsayıcı bir sınıfın temel özellikleri arasında öğrencilerin farklı öğrenme stillerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini kabul etmek ve bu farklılıkları desteklemek; sınıf iklimini öğrencilere aynı öğrenme fırsatlarının sunulmasına imkân verecek şekilde yapılandırmak; tüm öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını teşvik etmek ve öğrenciler arasında yarışma yerine işbirliği ve dayanışmayı teşvik etmek (Farkas, 2014; Xie ve diğerleri, 2021; Margas, 2023) yer almaktadır. Bunların yanında kapsayıcı sınıfta öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş eğitim planları oluşturmalı ve farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanmalıdır (Rakap ve diğerleri, 2019; Sakız ve Göksu, 2022; Pozas ve Letzel-Alt, 2023). Kapsayıcı eğitim, çeşitli öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitim ortamlarını optimize etmeyi hedeflediği için kapsayıcı sınıfların erişilebilirlik standartlarına uygun olması önemlidir. Engeli olan öğrenciler sınıfa ve etkinliklere sorunsuz erişebilmesi için çeşitli önlemler alınması gerekmektedir (Defor, 2017). Bununla birlikte kapsayıcı eğitimde sınıf içi sosyal ilişkiler ve etkileşimler önemli olduğundan öğrenciler arasında saygı, hoşgörü ve işbirliği teşvik edilmeli ve sınıf içi etkinlikler ve materyaller, farklı kültürel ve dil arka planlarına sahip öğrencileri kapsayacak şekilde çeşitlendirilmelidir (Wang ve diğerleri, 2015; Uysal ve Uysal, 2019; Amaç, 2023).

Kapsayıcı eğitimde materyaller öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine, hızlarına ve ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanmalı ve kullanılmalıdır. Bu materyallerin temel özellikleri arasında çeşitlilik ve

bireyselleştirme prensiplerine uygun olmaları, farklı duyulara hitap edecek şekilde tasarlanmaları, somut ve etkileşime müsait olmaları yer almaktadır. Bununla birlikte materyaller güncel, teknolojik, ilgi çekici, görsel ve işitsel öğrenme stillerini destekler nitelikte interaktif olmalıdır. Böylece farklı öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması mümkün hale gelebilir (Kaplan ve Lewis, 2013) ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve katılımlarını sağlayabilir (Lapeña ve diğerleri, 2023).

3. İlgili araştırmalar

Kapsayıcı eğitimle ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin araştırıldığı görülmektedir. Büyüktaşkapu Soydan ve diğerleri (2022) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik öz yeterliklerini araştırmışlardır. Bulgulara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitim öz yeterliklerinin beceri düzeyinde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tuzcuoğlu ve Aydın'ın (2023) okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin bazılarının kapsayıcı eğitimle ilgili yetersizlik hissine sahip oldukları ve kapsayıcı eğitime yönelik bilgilerinin sınırlığı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre materyal ve öğretimsel uyarlamalar yaptıkları belirlenmiştir. Ayvacı ve Yamaçlı (2022) ise fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını ancak öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakışlarının olumlu olduğu tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların kapsayıcı eğitimle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmişken gelecekteki sınıflarında bulunması muhtemel özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir (Akbulut ve diğerleri, 2021). Bununla birlikte alanyazınında çeşitli çalışmalar kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen çocukların eğitim sorunlarını (Doğan ve Avcıoğlu, 2022), okul yöneticilerinin algılarını (DeMatthews ve diğerleri, 2021), ilkokul öğretmenlerinin tutum ve özyeterlik algılarını (Hellmich ve diğerleri, 2019), öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik inanç ve yeterliklerini (You ve diğerleri, 2019) ve öğrenci ve öğretmenlerin farklılaştırma ve kişiselleştirilmiş öğretim yaklaşımlarına yönelik algılarını (Lindner ve diğerleri, 2019) araştırmıştır.

Türkiye'de okullar ve sınıflar iç ve dış göçler gibi nedenlerle farklı kesimlerden öğrencilerin bir arada eğitim aldığı heterojen yapılar haline gelmiştir. Öğrencilerin kendilerine özel farklılıklarının da dâhil olmasıyla öğretmenlerin daha kapsayıcı bir anlayışla ve hiçbir öğrenciyi sosyal ve eğitimsel olarak dışlamadan eğitim-öğretim faaliyetlerini planlaması ve uygulaması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı, öğretmenlerin kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı öğretim materyalleri konularındaki görüşlerini belirlemektir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini karşılayabilen bir yaklaşım gerektirdiği için öğretmenlerin bu konulardaki görüşlerinin anlaşılması önemlidir. Bu görüşler, öğretmen eğitimi programlarının tasarımına, kapsayıcı sınıf ortamının oluşturulmasına ve öğretim materyallerinin seçimine katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın sonuçları kapsayıcı eğitime uygun etkili eğitim programları ve uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Kapsayıcı eğitim, öğrencilere eşit fırsatlar sunmayı ve farklı ihtiyaçlarına saygı göstererek öğrenmelerini desteklemeyi hedeflediğinden, öğretmenlerin rolünün daha iyi anlaşılması bu amaç doğrultusunda önemli bir adım olabilir.

Öğretmenlerin kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı materyallere yönelik görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlere göre kapsayıcı öğretmen kimdir?

2. Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıf nasıldır?

3. Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıflarda öğretmenlerin kullanabileceği materyallerin özellikleri nelerdir?

4. Yöntem

4.1. Araştırma deseni

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalar nicel yöntemlerin aksine bireylerin görüş ve algılarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan ve görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı veri tekniklerinin kullanıldığı yöntemlerdir (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel araştırmalarda amaç genellemek değil bir olgu ve durumu bağlamında keşfetmeye çalışmaktır (Patton, 2015). Bu araştırmanın amacına uygun olarak temel nitel araştırma deseni (Merriam ve Tisdell, 2016) tercih edilmiştir. Temel nitel araştırma deseninde diğer nitel desenlerde olduğu gibi görüşme, gözlem ve dokümanlar veri toplamak amacıyla kullanılmaktadır.

4.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme araştırmanın amacını gözetererek örneklemin bilinçli bir şekilde kriterlere uygun olarak seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yazar ve Keskin, 2020). Bu araştırma için katılımcıların resmi okullarda görev yapması ve çalışmaya gönüllü olarak katılması kriter olarak belirlenmiştir. Bu kriterler çerçevesinde bu araştırmaya 98 kadın ve 69 erkek toplam 167 öğretmen katılmıştır. Erkek öğretmenlerin mesleki kıdem ortalaması yaklaşık 10 yıl iken kadın öğretmenlerin kıdem ortalaması yaklaşık 8 yıldır. Bu araştırmanın çalışma grubunun alan/branş bilgileri Tablo 1'de ve çalıştıkları okul düzeyi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun cinsiyet ve branş bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	98	58.68
Erkek	69	41.32
Toplam	167	100

Branş	N	%
Sınıf Öğretmenliği	95	56.89
Özel Eğitim	25	14.97
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	13	7.78
Okul Öncesi	12	7.19
İngilizce	5	2.99
Türkçe	4	2.4
Sosyal Bilgiler	4	2.4
Fen Bilimleri	4	2.4
Matematik	2	1.2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	1.2

Görsel Sanatlar	1	0.6
Toplam	167	100.00

Tablo 1'e göre katılımcıların 98'i kadın ve 69'u erkektir. Katılımcıların 95'i sınıf öğretmeni, 25'i özel eğitim, 13'ü rehberlik ve psikolojik danışman ve 12'si okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır. İngilizce branşında beş öğretmen bu çalışmanın katılımcısıdır. Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilimleri branşlarında dört öğretmen, matematik ve din kültürü ve ahlak bilgisi branşında iki öğretmen ve görsel sanatlar branşında ise bir öğretmen bu çalışmanın katılımcısıdır.

Tablo 2. Çalışma grubunun çalıştığı okul kademesi

İlkokul	Ortaokul Lise	Okul Öncesi	Lise	RAM	Toplam
128	24	10	3	2	167

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunun büyük çoğunluğunun (128 öğretmen) ilkökul düzeyinde çalıştığı ve daha sonra 24 katılımcının ortaokul seviyesindeki okullarda görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim düzeyinde 10 öğretmen, lise düzeyinde üç öğretmen ve Rehberlik Araştırma Merkezi bünyesindeki çalışan iki katılımcının olduğu gözlemlenmektedir.

4.3. Veri toplama aracı ve süreci

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Formun birinci bölümünde katılımcıların cinsiyeti, branşı, çalıştıkları okul kademesi ve mesleki kıdemleriyle ilgili sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere yapılandırılmış açık uçlu üç soru yer almaktadır. Görüşme formu sınıf eğitimi ve Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyenin incelemesine sunulmuştur. Onların görüş ve önerileri doğrultusunda formun son hali oluşturulmuştur. Verilerin toplanması amacıyla Kilis 7 Aralık Üniversitesi etik kurulu onayı (No: 08- 2022/12) ve Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün onayı alındıktan sonra Kilis il merkezinde bulunan ve çeşitliliği temsil etmesi bakımından farklı mahalle ve kademelerdeki okullar ziyaret edilmiş ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplam 199 formu dağıtılmıştır. Bu formlardan 32'si eksik bilgi (kıdem, cinsiyet, anlamsız veya ilgisiz yanıt) nedeniyle elenmiştir. Bu işlemin ardından 69 Erkek, 98 kadın olmak üzere toplam 167 form geçerli sayılarak toplam 167 form veri havuzuna eklenmiş ve veri analizine hazır hale getirilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Bu nitel çalışmanın verilerinin analizi için tümevarımcı bir anlayış benimsenmiş ve tematik analiz (Braun ve Clarke, 2022) tekniği kullanılmıştır. Bunun için önce veriler bir kez okunmuş ve notlar alınmıştır. Sonra MS Excel programına aktarılmış ve öğretmenlerin branşına göre sıralanmıştır. Daha sonra veriler Maxqda 2022 nitel araştırma programına yüklenmiş ve tekrar okunmuştur. Bu süreçte veriler anlamlı parçalar veya cümleler şeklinde kodlanmış, taslak kategori ve temalar oluşturulmuştur. Taslak kategori ve temalar gözden geçirilip nihai kategori ve temalara ulaşılmıştır.

4.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, Yıldırım ve Şimşek'in (2013) nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik için önerdiği yöntemler kullanılmıştır. Buna göre inandırıcılığı sağlamak için katılımcı öğretmenlerle gerçekleştirilen

veri toplama sürecinde, uzun süreli etkileşim sağlanarak güvenilir ve derinlemesine veriler elde edilmiştir. Ayrıca, oluşturulan temalar üzerine alan uzmanlarının (Sınıf eğitimi ve eğitim programları ve öğretim) görüşleri alınmış ve öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Aktarılabirlik boyutunda, ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Ayrıca amaçlı örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Bulgular katılımcı görüşlerinden alıntılarla desteklenmiş ve süreçte dil bilgisi hatalarına müdahale edilmemiştir. Tutarlık açısından, veri toplama ve analiz sürecinde bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Veriler bir bütün olarak incelenerek tutarlılık sağlanmış ve elde edilen çıkarımlar üzerinde geniş kapsamlı bir değerlendirme yapılmıştır. Teyit edilebilirlik için ise, ham verilerden başlayarak ilk kodlamalara, kodlamalardan oluşturulan kategorilere ve elde edilen çıkarımlara kadar olan süreç bilgisayar ortamında saklanmıştır. Bu sayede, teyit incelemesinin sağlanması ve çalışmanın güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırma etiği boyutunda katılımcıların kimliğini gizlemek amacıyla her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnek sunulurken önce katılımcının cinsiyeti sonra da branşı ve kodu “Erkek-Sınıf Öğretmeni-1” şeklinde verilmiştir.

5. Bulgular ve yorum

Verilerin analizi sonucunda üç temaya ulaşılmıştır: Kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı materyaller. Temalarla ilgili bilgiler şu şekildedir:

5.1. Kapsayıcı öğretmen

Kapsayıcı öğretmen temasında öğretmenlerin mesleki değerler, mesleki yeterlikler ve duyuşsal özellikler olmak üzere üç kategori bulunmaktadır. Mesleki değerler, öğretmenlerin tutumlarını, öğrencilere saygıyı, eşitlik ve adaleti, dışlama ve ayrımcılık yapmamayı ve insan odaklı bir yaklaşımı içermektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin yeniliklere açık olma, kendini geliştirme ve güncel eğitim gelişmelerini takip etme becerilerini kapsamaktadır. Mesleki yeterlikler ise öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve iletişim yeteneklerini içermekte ve son olarak, duyuşsal özellikler, öğretmenlerin duygusal zeka, empati ve öğrencilere duyarlılık konularındaki özelliklere sahip olmaları vurgulanmaktadır. Kapsayıcı öğretmenle ilgili katılımcıların görüşlerinden oluşturulan kod bulutu Şekil 1’de sunulmuştur:



Şekil 1. Kapsayıcı öğretmen kod bulutu

Mesleki değerler alt kategorisi en fazla koda sahip kategori olarak göze çarpmaktadır ve kategori kapsayıcı öğretmenin tutumlarını içermektedir. Katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin öğrencileri dışlamama ve ayrımcılık yapmama, eşitlik ve adaleti savunma, farklılıkları bir zenginlik olarak görme,

öğrencilere saygı gösterme ve insan odaklı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Her öğrenciyi koşulsuz seven, öğrenciler arası din, dil, ırk ayrımı yapmayan, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal, aktivite anlamında tüm öğrencilere ayrı fırsatları oluşturmaya çalışan ve en önemlisi öğrencilerini seven işini aşkla yapan kişidir (Kadın-RPD-104).

Ötekileştirmeyen, olduğu gibi kabul eden, çocuğun kanalına uygun öğretimi sağlayan, her öğrencinin mutlaka hedefine ulaşması için bütün yolları deneyen, öğretim ortamını zenginleştirip somutlaştıran (Kadın-Sınıf öğretmeni-46).

Eğitim-öğretimde öğrenci çeşitliliğine önem veren, dezavantajlı bireylere de diğer bireyler gibi davranan, birimi hepimiz birimiz mantığıyla hareket eden, bütüncül bir yaklaşımı benimseyen, evrensel bir yaklaşımla ders işleyen, geneli benimseyen, taraf tutmayan, birey ya da öğrencilere, bilgili çalışkan diye yaklaşan değil onları doğru ve yanlışlarıyla kabullenip insani değerlere önem veren (Kadın-Sınıf öğretmeni-176).

Bütün öğrencilerini olduğu gibi kabul eden farklılıklarını zenginlik olarak gören ona göre eğitim yapan öğretmendir (Erkek-Sosyal bilgiler-59).

Mesleki değerler kategorisinin bir alt kategorisinde *mesleki gelişim* bulunmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişimde kapsayıcı bir öğretmenin kendini geliştirmesi ve mesleki gelişime açık olması gerektiği vurgulamaktadırlar. Bu konuyla ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Tek bir öğretim stratejisine bağlı kalmayan, yeniliklere açık, alanındaki ilerlemeleri takip edip kendini yenileyen, tüm sınıfa yönelik olumlu fikir ve tutum geliştiren, sınıfın geneline hitap edebilen, farklılıkları kabul eden, farklı yaşantı hazırlanmışlıkları ve ilgileri dikkate alarak öğrencilerin tümünün bilgiye ulaşmasına destek olan (Kadın-Sınıf öğretmeni-195).

Derslerini güzel planlayan, farklı stratejiler kullanabilen, sürekli kendini geliştiren, her öğrencinin öğrenebileceğini bilen (Erkek-Matematik-129).

Mesleki değerler kategorisinde *öğrenci farklılıklarına duyarlılık* da önemli bir alt kategori olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin öğrencilerin nöroçeşitlilik, dil, din, etnik köken ve sosyo-kültürel gibi farklılıklarına duyarlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu kategoriyle ilgili öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Bireysel farklılıkların farkında olan, eğitim öğretimi bireysel farklılıklara göre çeşitlendiren, bireysel farklılıklara göre analiz yapan, değerlendirme ve işbirliği yapabilen (Erkek-Sınıf öğretmeni-119).

Öğrencinin farklılıklarının farkında olan. Farklı zeka alanlarına ve ilgi yeteneklere uygun çalışmalar yapan. Öğrencilerin bütünsel gelişmesine önem veren. Hümanist. Akademik gelişimin yanı sıra sosyal duygusal gelişimi destekleyen (Kadın-RPD-14).

Bazı katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin *iletişim becerilerine* sahip olması gerektiği ve böylece öğrencilerle iletişimin kolaylaşacağı ve empati yapmalarının mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Katılımcıların bu konuyla ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

İletişimi güçlü olmalı, çocuklarla anlaşabiliyor olmalı, sabırlı olmalı, açık görüşlü olmalı, kendini geliştirmeye açık olmalı (Kadın-Okul öncesi-98).

Öğrencilerle iletişimi iyi olan, basit olaylardan derin anlamlar çıkarabilen, ders içi yöntem ve teknikleri zamanında kullanan (Kadın-Sınıf öğretmeni-108).

Mesleki değerler kategorisinde katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin *öğretimi öğrencilere göre uyarlaması, öğretimi zenginleştirilmesi ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik planlama yapması* ve dersi buna göre işlemesiyle ilgili görüşler paylaşmışlardır. Bu kategoriyle ilgili katılımcıların görüşlerinden örneklerinden bazıları şu şekilde sunulabilir:

Bireysel farklılıkların farkında olan, eğitim öğretimi bireysel farklılıklara göre çeşitlendiren, bireysel farklılıklara göre analiz yapan, değerlendirme ve işbirliği yapabilen (Erkek-Sınıf öğretmeni-119).

Sınıfın potansiyeline göre şekil alıp her çocuğa hitap edebilen öğretmendir. Farklı yöntem ve tekniklerle çocukların ilgisini canlı tutabilen ve zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunabilen öğretmendir (Kadın-Okul öncesi-7).

Mesleki yeterlikler kategorisi, kapsayıcı bir öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerine odaklanmaktadır. Bu, öğretmenin kapsayıcı eğitimle ilgili mesleki bilgisiyle ilgilidir. Katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin mesleki bilgisinin yeterli olması gerektiğini düşünmektedirler. Bununla ilgili katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

Branşında bilgi sahibi, GK-GY-alan bilgisi-eğitim bilimlerine hakim, branşıyla ilgili makalelere hakim olan, branşında diğer uzman öğretmenleri takip eden (Kadın-Fen bilimleri-103).

Mesleki yeterliliği yüksek kişi, kapsayıcı eğitim yeterliliğine sahip kişi, beceri, turum ve değerler, bilgisi yüksek kişi genel yeterliliği yüksek yetkin kişi (Erkek-Özel eğitim-163).

Kapsayıcı öğretmen temasının bir kategorisi olan mesleki yeterliklerde katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin *paydaşlarla iş birliği yeterlikleri ve iş birliği yapmasıyla* ilgili görüşler paylaşmışlardır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden örneklerinden bazıları şöyledir:

Veli, öğretmen, meslektaşlar işbirliği içinde bulunandır. Çevreyi ve özelliklerini iyi bilen öğretmendir. Bulunduğu okulun olanaklarını verimli kullanır (Kadın-Görsel sanatlar-60).

Engeli olan çocukların eğitiminde başarı elde eden, diğer bireylerle işbirliği yapan ve birbirlerini destekleyen, birlikte çözüm üretip uygulayabilen (Kadın-Sınıf öğretmeni-123).

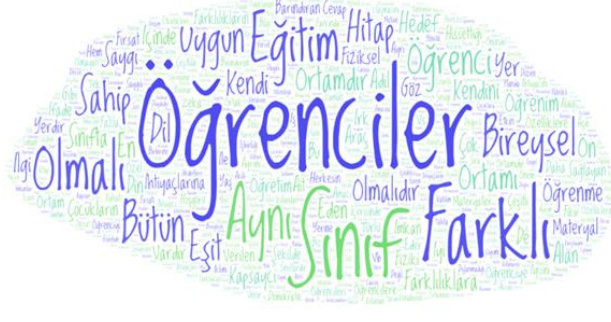
Kapsayıcı öğretmen temasının altında yer olan duyuşsal özellikler kategorisi kapsayıcı bir öğretmende bulunması gereken duyuşsal özellikleri içermektedir. Katılımcılar kapsayıcı bir öğretmenin azimli, sabırlı, çocuklara değer veren, sevecen, anlayışlı, yardımsever, özverili, hoşgörülü, eleştiren, fedakâr gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Sınıftaki her öğrencinin yüreğine dokunan, merhametli, sabırlı, vizyon sahibi, ileri görüşlü olmalıdır (Erkek-Sınıf öğretmeni-22)

Hümanist, empati kurabilen, hoşgörü, eleştirebilen, yaratıcı (Kadın-Sınıf öğretmeni-183).

5.2. Kapsayıcı sınıf

Kapsayıcı sınıf teması, eğitim ortamlarında sınıf iklimi, çeşitlilik ve bireysel farklılıklar, erişilebilirlik ve farkındalık eksikliği gibi alanları kapsayan temadır. Bu tema, öğrencilerin eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılımını teşvik etmek için kapsayıcı bir sınıfta bulunması gereken özellikleri içermektedir. Katılımcıların görüşleriyle oluşturulan kod bulutu Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Kapsayıcı sınıf kod bulutu

Kapsayıcı sınıf temasının birinci kategorisi **sınıf iklimi** kategorisidir. Bu kategoride, öğretmenler sınıfın duyuşsal iklimine, demokratik yapısına, iş birliği temelli ve öğrencilerin aktif olduğu bir ortama vurgu yapmaktadırlar. Katılımcılara göre sınıfın duyuşsal iklimi empati, sevgi, saygı ve hoşgörünün olduğu ve ırkçılığa yer olmayan bir sınıf iklimini içermelidir. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Empati yapmayı öğrenen bir sınıf, yargılama ayıplama yapmayan bir sınıf, dezavantajlı sınıflardan oluşup bunu avantaja çevirebilecek bir sınıf (Erkek-RPD-141).

Birbirinin farklılıklarına saygı duyan bir sınıftır, hoşgörü ve işbirliği içinde olan bir sınıftır, özel gereksinimlerin farkında olan bir sınıftır, "biz" bilincine sahip bir sınıftır (Kadın-Sosyal bilgiler-115).

Katılımcılara göre kapsayıcı bir sınıf aynı zamanda demokratik bir sınıftır ve kararlar demokrasiye uygun olarak ortaklaşa alınır. Ayrıca öğrenciler birbirlerine saygı gösterirler ve fikirlerini özgürce ifade ederler. Öğretmenler bu konuda şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Öğrenciler birbirlerine saygılıdır, sınıfta hoşgörü ortamı mevcuttur, öğrenciler fikir ve görüşlerini rahatça ifade edebilir, olumlu bir iklim hakimdir (Kadın-RPD-73).

Bütün öğrencilerin kendini değerli hissettiği, bütün öğrencilerin kendini ait hissettiği, öğrencilerin dışlanmadığı, düşüncelere saygılı olunan, ayrışmanın olmadığı (Erkek-Özel eğitim-1723).

Sınıf iklimi kapsayıcı bir sınıfın önemli bir kategorisi olarak işbirliğinin vücut bulduğu bir sınıftır. Bu konuda öğretmen görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Hoşgörü ve farklılıklara saygılı, işbirliği içinde, öğrenme istekli ve öğrenmeyi öğrenebilen, kendi ilgi alanlarının ve yeteneklerinin farkında (Kadın-Sınıf öğretmeni-195).

İşbirliği içinde olan bir sınıftır, özel gereksinimlerin farkında olan bir sınıftır, "biz" bilincine sahip bir sınıftır (Kadın-Sosyal bilgiler-115).

Sınıf iklimi kategorisinde aktif ortam vurgusu öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımıyla ilgilidir. Bir öğretmenin bu konuyla ilgili görüşlerinden alıntı örneği şöyledir:

Her öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade edebileceği, öğrenme faaliyetine aktif olarak katıldığı bir sınıf ortamı (Kadın-Sosyal bilgiler-57).

Çeşitlilik ve bireysel farklılıklar kategorisi kapsayıcı bir sınıfın özelliklerini tanımlamakta ve öğrencilerin farklı kültürel, sosyal ve bireysel özelliklerinin bulunduğunu belirtmektedir. Çeşitlilik alt kategorisi, öğrencilerin farklı kökenlere ve deneyimlere sahip olduğuna işaret etmektedir. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Kozmopolit, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin öğrenimine imkan sağlayan, öğrenimin içselleştirildiği, öğrenimden önce eğitimin geldiği, insani değerlerin ön planda olduğu (Kadın-Özel eğitim-180).

İçerisinde farklı kültürlerden öğrenci barındıran, içerisinde farklı zihinlerden öğrenci barındıran, içerisinde her türlü engeli ve bireysel farklılıkları bulunduran ve bu durumların hepsine çözümünü hazır olan bir sınıftır (Kadın-Sınıf öğretmeni-146).

Bireysel farklılıklar alt kategorisi ise öğrencilerin öğrenme tarzları, yetenekleri ve ihtiyaçları gibi özgün özellikleriyle ilgilidir. Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Farklı öğrenme şekillerinin olduğu öğrencilerin oluşturduğu sınıftır, bireysel farklılıkların dikkate alındığı sınıftır, çeşitli yöntemlerin, araç-gereçlerin kullanıldığı sınıftır (Erkek-Sınıf öğretmeni-134).

İçerisinde farklı kültürlerden öğrenci barındıran, içerisinde farklı zihinlerden öğrenci barındıran, içerisinde her türlü engeli ve bireysel farklılıkları bulunduran ve bu durumların hepsine çözümünü hazır olan bir sınıftır (Erkek-Sınıf öğretmeni-131).

Erişilebilirlik kategorisi öğrencilerin eğitim materyallerine, sınıf ortamına ve öğrenme fırsatlarına eşit şekilde erişebilmelerini sağlamalarıyla ilgilidir. Bu kategori, her öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılma ve başarılı olma fırsatına sahip olduğu bir ortam oluşturmayı açıklamaktadır. *Materyallerin erişilebilirliği alt kategorisi öğrenme kaynaklarının herkes tarafından kullanılabilir olmasını vurgulamaktadır. Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir:*

Temiz, ferah ve düzenlidir, öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyaller vardır, kitap okuma merkezi oyun merkezi gibi öğrencilerin ilgisini çekebilecek olanlar vardır, öğretimin etkinliğini arttıracak teknolojik araç gereçler vardır (Kadın-Sınıf öğretmeni-24).

Kullanılan materyaller ulaşılabilir olmalıdır. Her çocuğun ilgisini çekebilecek şekilde dizayn edilmelidir. Sınıfta özel çocuk varsa onun ilgi ve ihtiyaçlarına göre alan oluşturulmalıdır (Kadın-Okul öncesi-7).

Sınıfın erişilebilirliği alt kategorisi sınıfın özel gereksinimli öğrencilere yönelik fiziksel düzenlemelerini içermektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Erişimi kolaylaştırıcı nitelikte olmalı, bütün öğrencilerin kendi özelliklerinde ilerlemesine fırsat verici olmalı, fiziksel olarak tüm öğrencilerin rahatça hareket edebilecek boyutta olmalı (Kadın-Okul öncesi-98).

Her öğrenci için erişilebilir olmalı, iş birliğine dayalı öğrenme fırsatları oluşturur (Erkek-Sınıf öğretmeni-101).

Öğrenci katılımı alt kategorisi öğrencilerin ders etkinliklerine erişebilmelerini bir başka ifadeyle katılımlarıyla ilgilidir. Öğrenci katılımıyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Tüm öğrencileri aynı yerde toplamak değil, nitelikli sınıf oluşturmak, farklı yöntemler kullanarak her öğrenci için aynı hedeflere ulaşmak. Sınıfta kullandığımız araç ve gereçler her öğrenci için kullanılabilir, sınıfta kullandığımız dil öğrenciler için anlaşılır olmalı, işitsel, görsele, fiziksel engelli öğrencilerimiz olabilir bunlar için ayrı ayrı ders anlatımları hazırlayıp öğrencinin ihtiyacına göre ayarlanabilir sınıflardır (Erkek-Sınıf öğretmeni-40).

Farklı öğrencilerin dışlanmadığı farklılıkların bir renk olarak görüldüğü ve sınıf içi etkinliklere her öğrencinin katılım sağlayabileceği bir sınıf olmalıdır (Erkek-RPD-120).

Sınıfın teknolojik donanımı alt kategorisi ise sınıfın teknolojik donanımıyla ilgilidir. Farklılıkları olan öğrencilerin eğitim ve öğretim etkinliklerine erişiminde teknolojinin önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Geliştirici etkinliklere müsait, eğitim-öğretim yöntemlerinin uygulanmasına imkan sağlayan, bireysel farklılıklara uygun olarak tasarlanmış, işbirliğinin uygulanmasına imkan sağlayan, yeterli teknoloji imkanlarıyla donatılmış (Kadın-Özel eğitim-172).

İlgi çekici olmalıdır. Teknolojik sınıf araç gereçleri tam olmalıdır. Öğrencinin ihtiyaçlarına hitap etmelidir. Oyunla öğrenmeler daha ağırlıklı olmalıdır. Öğretmen direkt bilgi vermek yerine bilgiyi öğrencinin bulmasına rehberlik edilen sınıftır (Kadın-Sınıf öğretmeni-8).

Kapsayıcı sınıf temasının son kategorisi kapsayıcı sınıfa yönelik *farkındalık eksikliği veya olumsuz görüşleri* içermektedir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmenler şunları ifade etmişlerdir:

Bireysel yeteneklerin ön plana çıkartıldığı sınıftır. Seviye grupları oluşturulmalı (Erkek-Sınıf öğretmeni-23).

En kötü seviyedeki öğrencinin merkez aldığı sınıftır (Erkek-Sınıf öğretmeni-51).

Farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşan, eğitimde çeşitlilik gerektiren, öğretmeni çoğu zaman zorlayan (Kadın-Sınıf öğretmeni-110).

5.3. Kapsayıcı materyaller

Kapsayıcı materyaller teması öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde kullanabileceği materyalleri içermektedir. Bu temanın iki kategorisi bulunmaktadır: Materyaller ve materyallerin genel özellikleri. Katılımcılar kapsayıcı eğitimde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, farklı duyu ve alanlara hitap eden, erişim ve katılımı artırmaya yönelik, öğretimi değerlendirmeye yönelik ve materyallerin genel özelliklerine yönelik çeşitli görüşler paylaşmışlardır. Kapsayıcı materyallere yönelik katılımcı görüşlerinden oluşturulan kod bulutu Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3. Kapsayıcı materyaller kod bulutu

Materyaller kategorisi öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine yanıt vererek eğitime daha fazla erişim ve katılım sağlamayı amaçlayan kapsayıcı materyallerle ilgilidir. Özellikle teknolojik materyaller, etkileşimli öğrenmeyi teşvik ederken, evrensel tasarıma uygun materyaller erişilebilirlik ve esneklik sağlarken kültürlere duyarlı materyaller, farklı kültürlerden gelen öğrencilere daha iyi bir şekilde hitap etmeyi amaçlamaktadır. Bu kategoride ayrıca, değerlendirmeye yönelik materyallerle ilgili konular da bulunmaktadır. Erişim ve katılımı artırmaya yönelik materyaller: Katılımcılar materyallerin teknolojik, somut, etkileşimi destekleme, evrensel tasarıma uygun, iş birliğini destekleyen, bireyselleştirilmiş, ve farklı kültürlere duyarlı olmasının faydalı olacağını belirtmektedirler. Bu kategoride bulunan alt kategorilerle ilgili açıklamalar ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Farklı duyu ve alanlara yönelik materyaller alt kategorisi kapsayıcı eğitim bağlamında farklı duyu organlarına sahip veya öğrenme stilleri farklı olan öğrencilere hitap eden materyalleri içermektedir. Bu kategori, eğitimde çeşitliliği teşvik etmeyi ve her öğrencinin eşit bir şekilde faydalanmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Öncelikle tüm duyulara hitap etmelidir, dilsel farklılıklardan arındırılmalıdır, her öğrencinin kendi düzeyine uygun olmalıdır, öğretmenler akıl idaresi evrensel tasarım ilkelerini göze alarak hem materyalleri hem de akıl ve sınıfı düzenlemelidir (Kadın-Özel eğitim-169).

Beş duyu organının tümüne hitap eden materyaller kullanılmalıdır. Görsel, işitsel, maketler, modeller, akıllı tahta vb. (Erkek-Sınıf öğretmeni-54).

Teknolojik materyaller alt kategorisi öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek ve eğitime daha fazla erişim sağlamak amacıyla teknolojik araçlar ve kaynaklar kullanarak tasarlanan materyalleri içermektedir. Bu kategori, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamak ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturmak için teknolojinin kullanılmasıyla ilgilidir. Katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

Tüm öğrenme alanları için farklı materyallerle öğrenciler desteklenmelidir, dikkat çekici ürünler tasarlanmalı, günün şartlarına uygun olarak teknoloji ile iç içe, öğrencilerin de dikkatini çekecek yöntemler, teknolojiye ayak uydurup özellikle farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler için çeşitli web2 araçlarından faydalanılmalıdır (Kadın-Sınıf öğretmeni-195).

Dijital okur yazarlığı ön planda tutan, çağımız teknolojilerini takip eden, geleneksel yöntemleri çağa uyduran, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebileceği, görselliğin ön planda olduğu materyallerdir (Erkek-DKBA-124).

Somut materyaller ise öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarını ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla fiziksel ve dokunulabilir materyalleri içermektedir. Katılımcılar öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla somut materyallerin kullanılması konusuna vurgu yapmaktadırlar. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Öğrencinin konuları daha iyi anlaması için konuya somutlaştırıcı materyaller kullanılmalıdır. Ayrıca çocuğun günlük yaşamından doğrudan örnekler vermelidir (Erkek-Fen bilimleri-56).

Öğrencilerin somut materyallere ihtiyaçları vardır. Resimler, maketler, akıllı tahta, müzik aletleri, projeksiyon cihazı gibi daha çok yaparak yaşayarak kullanılan materyallerdir (Kadın-Sınıf öğretmeni-65).

Etkileşimi destekleyen ve işbirliğine uygun materyaller öğrenciler arası etkileşimi, aktif öğrenmeyi ve işbirliğini teşvik etmeyi amaçlayan materyalleri içermektedir. Katılımcıların bununla ilgili şunları belirtmişlerdir:

Çocuklar için somut materyaller kullanmak önemlidir. Öğrencilerin seviyelerine göre yapıp edebilecekleri materyalleri kullanmak önemlidir (Erkek-Sosyal bilgiler-59).

İnteraktif materyaller kullanılmalı, öğrencilerin aktif katılım sağlayacağı, kendilerini rahat hissedebilecekleri, dikkat çeken materyaller kullanılmalı (Kadın-İngilizce-80).

Evrensel tasarıma uygun ve kültürlere duyarlı materyaller farklı öğrencilerin öğrenme sürecine eşit erişim sağlamayı amaçlayan ve farklı kültürlere duyarlı materyalleri ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Örneğin sınıfta bebek varsa aynı bebekten hem açık tenli hem koyu tenli tercih edilmelidir. Aynı ortamda tüm öğrencilerin birlikte öğrenip eğlenebildiği tüm personelin desteklediği ortamlar oluşturulmalıdır (Erkek-Okul öncesi-10).

İnsanların yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını dikkate alındığı bunlara kendi düşüncelerini katarak, sınıf düşünce ve seviyesine göre hazırladığı materyalleri kullanmalıdır (Erkek-Sınıf öğretmeni-154).

Bireyselleştirilmiş materyaller her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, öğrencinin bireysel farklılıklarına ve yeteneklerine uygun materyallerin tasarlanması ve kullanılmasını içerir. Bu materyaller, öğrencilerin potansiyelini maksimize etmeyi ve eğitimde daha fazla başarı ve dâhil edilmişlik sağlamayı hedeflemektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

Öğrenci seviyelerine uygun, bireysel farklılıklara uygun, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, çoklu zekaya uygun çok yönlü, Dikkat çekici, farklı, kullanışlı, çeşitli materyaller (Kadın-Sınıf öğretmeni-45).

Öğrencilerin seviyelerine göre esnek, öğrenim becerilerine göre değişebilir, yeteneklere hitap eden, öğrenmeyi kolaylaştıran, fırsat eşitliği sağlayacak şekilde olmalıdır (Kadın-Özel Eğitim-180).

Değerlendirmeye yönelik materyaller alt kategorisi öğrencilerin öğrenme süreçlerini değerlendirmek ve öğrencilerin başarılarını ölçmek için kullanılan materyalleri içermektedir. Bu konudaki örnek bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

Zorluk düzeyleri farklı olan testler, en karanlık nokta gibi öğrencilerin eksikliklerini tespit ettiği sınıf içi değerlendirme yapan, kavram yanlışlarında en çok karıştırılan yerleri ölçülebilecek soru-ölçme araçları (Erkek-Matematik-128).

Kapsayıcı materyaller temasında yer alan diğer bir kategori materyallerin genel özellikleri kategorisi olup öğretim materyallerinin genel özellikleriyle ilgili görüşleri içermektedir. Bu bağlamda katılımcılar kapsayıcı sınıfta kullanılabilen materyallerin ekonomik, estetik ve güvenli olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şöyledir:

Ekonomik, kapsayıcı, günlük hayata uygun, kullanışlı, bütüncül (Kadın-Sınıf öğretmeni-108).

Görsel estetiği olan. Engelli öğrencilerinde yapıp uygulayabileceği materyaller kullanılmalıdır (Erkek-Sınıf öğretmeni-13).

Çocukların birbirlerine zarar vermeyecek şekilde oyuncaklar olmalıdır. Her çocuğun ilgi alanına hitap edecek şekilde zenginleştirilmelidir (Kadın-Okul öncesi-7).

6. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin görüşlerinin analiz edildiği bu çalışmanın bulgularına göre kapsayıcı öğretmen, kapsayıcı sınıf ve kapsayıcı materyaller olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, bulgular temelinde bütüncül olarak tartışılmıştır. Araştırma sorularına ilişkin sonuç ve tartışma şu şekildedir:

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlere göre kapsayıcı öğretmen kimdir?” bağlamında, katılımcılar kapsayıcı öğretmeni öğrencilere saygı, eşitlik ve adaleti savunma, dışlama ve ayrımcılık yapmamayı ilke edinme gibi mesleki değerler bağlamında düşünmektedirler. Öğretmenlerin farklılıkları bir zenginlik olarak değerlendirdikleri ve insan odaklı bir yaklaşım sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kapsayıcı mesleki değerleri ve tutumları öğrencileriyle daha sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardımcı olabilir. Böylece öğrencilerin özsaygılarını artırarak öğrenme motivasyonları desteklenebilir (Süer, 2022). Buli-Holmberg ve diğerleri (2022) ve Pagano'nun (2022) çalışmalarının sonuçları da benzer şekilde öğretmenlerin inanç ve tutumlarının kapsayıcı eğitimde önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre öğretmenler kapsayıcı eğitim faaliyetlerine ilişkin bilgi ve becerilere önem vermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarını tanıma ve onlara daha nitelikli eğitim verme konularındaki mesleki bilgi ve becerileri onların kapsayıcı öğretim stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabilmeleri ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim yapabilmeleri için gereklidir (Sarıca, 2022). Bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür bir şekilde Güney Kore'deki bir çalışmada (Kim ve Rundgren, 2021) ilkökul öğretmenlerinin farklılıkları olan öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırmak için çaba sarf ettikleri ancak mesleki bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bağlamında sürekli olarak kendilerini geliştirme çabası içinde olmalıdır. Bu bağlamda yeniliklere açık olma, güncel eğitim gelişmelerini takip etme ve öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları konuları önemlidir. Bu, kapsayıcı öğretmenliğin dinamik bir süreç olduğunu ve öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer bir şekilde Öen ve Krumsvik (2022) yaptıkları meta sentez çalışmasında kapsayıcı öğretmenlerin hayat boyu öğrenenler olduklarını ve kendilerini sürekli geliştirme çabasında olduklarını belirlemişlerdir. Alkahtani (2022) ise öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle ilgili mesleki gelişimlerinin önemli olduğunu böylece bu grup öğrenciyeye daha nitelikli eğitim vermelerinin mümkün olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Pagano (2022) da mesleki gelişimin öğretmenlerin kapsayıcı mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik önemini belirtmektedirler. van Mieghem ve diğerleri (2020) ise öğretmenlerin başarılı kapsayıcı uygulamaları için kanıt dayalı mesleki gelişime dikkat çekmektedirler. Polonya'da yapılan bir araştırmanın (Domagała-Zysk ve Knopik, 2022) sonuçlarına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumlarının bulunduğu ve olumlu tutumların nedenleri arasında öğretmenlerin mesleki eğitim kurslarına katılmış olmalarıdır. Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda (Crispel ve Kasperski, 2021; Leonard ve Smyth, 2022) ise hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenleri mesleki beceriler yanında duyuşsal olarak da olumlu yönde etkilemiştir. Belirtilen bu araştırmaların sonuçları mevcut çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçları, kapsayıcı öğretmenlerin öğrenci farklılıklarına duyarlılık göstermeleri, empati ve iletişim becerilerine sahip olmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler arası nöroçeşitlilik, dil, din, etnik köken ve sosyo-kültürel gibi farklılıklara duyarlı olmaları, onları kabul etmeleri ve değer vermeleri gerektiği katılımcıların vurguladığı önemli bir noktadır. İlgili alanyazını incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer (McKinlay ve diğerleri, 2022; Süer, 2022; Latorre-Coscolluela ve diğerleri, 2023) araştırmalar bulunmaktadır.

Kapsayıcı öğretmenlerin işbirliği yapması ve bazı duyuşsal özelliklere sahip olması katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Kapsayıcı eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin (Gavish, 2017; Amaç, 2023) sadece öğrencilerle değil, aynı zamanda velilerle, meslektaşlarla ve diğer paydaşlarla işbirliği yapmaları kapsayıcı eğitimin başarısı için önemli görülmektedir. İlgili alanyazını incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde (Zulfija ve diğerleri, 2013; Yılmaz ve diğerleri, 2019; Sarıca, 2022) öğretmenlerin duyuşsal özelliklerinin kapsayıcı eğitim açısından önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Bu araştırmada ikinci tema kapsayıcı sınıf temasıdır. Bu tema araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan "Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıf nasıldır?" ile ilgilidir. Bu bağlamda sınıf iklimi önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Sonuçlara göre öğrenciler arasında empati, saygı, hoşgörü, sevgi ve farklılıkları kabul gibi değerlerin ön planda olduğu bir sınıf ortamı kapsayıcı bir sınıfın önemli bir özelliğidir. Yargılama, ötekileştirme ve ayıplama yerine empati yapmayı öğrenen bir sınıf, dezavantajlı sınıflardan oluşsa bile bu durumu avantaja çevirebilecek bir sınıf olabilir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde

alanyazınındaki bazı çalışmalar (Sanahuja ve diğerleri, 2020; Domingo-Martos ve diğerleri, 2022; Kavan ve Özdaş, 2022; Øen ve Krumsvik, 2022) kapsayıcı okul ve sınıf ikliminin tüm öğrencileri kapsama anlamında önemli olduğunu vurgulamakta ve kapsayıcılık açısından okul ortamlarında dışlamanın önlenmesi için okul ve sınıf ikliminin önemine işaret etmektedirler.

Bununla birlikte bazı katılımcıların işbirliğini kapsayıcı bir sınıfın temel taşlarından biri olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıklara hoşgörülü yaklaşıldığı, grup çalışmalarının yapıldığı ve öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine saygı gösterdiği bir sınıf kapsayıcılık açısından önemlidir (Ünay ve Çakıroğlu, 2019). Bu çalışmanın sonuçlarına göre kapsayıcı bir sınıfta öğrencilerin farklı kültürel, sosyal ve bireysel özellikleri olduğu şekilde ve bir zenginlik olarak kabul edilmelidir. Bu durum öğrenciler arasında pozitif bir kimlik gelişimini teşvik edebilir ve öğrencilerin birbirlerine saygılı olmalarını destekleyebilir. Sakız ve Göksu'ya (2022) göre de kapsayıcı eğitimde bireysel farklılıklar bir sorun olarak değil bir zenginlik olarak görülmektedir. Böylece farklılıkları olan öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarından öğrenmeleri ve böylece toplumsal barışın sağlanması mümkün olabilir (UNESCO, 2020).

Araştırma verilerinin analizi sonucu kapsayıcı bir sınıfın erişilebilir sınıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sınıflarda eğitim materyalleri çeşitli, öğretim programları öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri özel gereksinimli öğrencilerin erişim ve katılımına uygun olmalıdır. Alanyazınındaki benzer çalışmalar da (Kozleski ve diğerleri, 2015; Uysal ve Uysal, 2019; Göl ve Sakız, 2020; Balaman, 2022) kapsayıcı sınıfların erişilebilirlik açısından önemine dikkat çekmektedirler.

Kapsayıcı materyaller teması mevcut çalışmanın son araştırma sorusu olan “*Öğretmenlere göre kapsayıcı sınıflarda öğretmenlerin kullanabileceği materyallerin özellikleri nelerdir?*” sorusuyla ilgilidir. Bu bağlamda kapsayıcı materyallerin farklı duyu ve alanlara hitap eden materyalleri içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu materyaller öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için kritik bir rol oynamaktadır. Bunlar, işitme veya görme engeli olan öğrenciler gibi farklı duyu yetilerine sahip öğrenciler için öğrenmeyi daha etkili hale getirirken, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için de önemlidir (Sümer Dodur, 2022).

Sonuçlara göre katılımcılar, teknolojik materyallerin öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunma kapasitesini öne çıkarmışlardır. Katılımcılar, teknolojinin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılamak için çeşitli teknolojik materyallerin kullanılmasını önermektedir. Balaman (2022) de benzer şekilde kapsayıcı sınıflarda teknoloji kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Teknolojik materyaller sayesinde farklılıkları olan öğrencilerin içeriğe erişimi ve öğretim etkinliklerine katılımı daha kolay hale gelebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, somut materyallerin özellikle görsel öğrenme tarzına sahip öğrenciler için etkili olduğunu ve etkileşimi destekleyen materyallerin önemine vurgu yapmışlardır. Fen bilimleri ve matematik gibi derslerde somut materyallerin kullanımı, öğrencilerin soyut düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Özel gereksinimli öğrenciler için robot gibi teknolojik ve somut materyallerin kullanılması sosyal gelişim ve iletişim gibi becerileri geliştirdiği belirlenmiştir (Karal ve diğerleri, 2023). Somut materyal kullanımıyla ilgili olarak bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür bir şekilde Baş (2021) yaptığı alanyazını taramasında somut materyallerin öğrenci öğrenmelerini artırdığı ve öğretmenlerin istenilen düzeyde olmasa da somut materyalleri kullandıkları tespit etmiştir. Yazlık (2018) da öğretmenlerin somut materyal kullanılması konusunda olumlu tutumlara sahip olduklarını belirlemiştir. Evrensel tasarım, eğitim materyallerinin farklı öğrenci ihtiyaçlarına uygun hale

getirilmesini sağlayarak eğitimdeki eşitsizlikleri azaltılması ve her öğrencinin öğrenme fırsatlarına erişimini artırması bakımından önemlidir. Eğitim materyallerinin öğrenme çeşitliliği ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olarak tasarlanması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve hızlarına uygun bir şekilde bilgiye erişmelerini ve öğrenmelerini desteklemektedir (Maviş Sevim, 2021). Katılımcıların evrensel tasarıma uygun materyal vurgusu kapsayıcı eğitime uygun materyaller konusundaki farkındalıklarının bir göstergesi olabilir.

Bununla birlikte işbirlikçi materyaller, grup çalışmalarını veya projeleri desteklemek için tasarlanmakta ve öğrencilerin birlikte çalışarak öğrenmelerini sağlayabilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına göre işbirlikçi materyallerin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Alanyazınındaki bazı çalışmalar (Putnam, 2008; Finnerty ve diğerleri, 2019) da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde işbirlikçi ve bireyselleştirilmiş materyallerin farklılıkları olan öğrencilerin katılımlarının artırılması açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Kapsayıcı sınıf teması bağlamında bazı öğretmenlerin kapsayıcılık konusunda farkındalık eksikliklerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazınındaki benzer çalışmalarda da bazı öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir (Kılınc, 2019; Aktan, 2020; Amaç, 2021; Amaç, 2023).

Çalışmanın sonuçları kapsamında şunlar önerilmektedir:

- Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, sürekli olarak kendilerini yenilemeleri, öğrenci farklılıklarına duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Kapsayıcı eğitime yönelik eğitimlere katılımı teşvik için ilave hizmet puanı vb. verilebilir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı materyallere yönelik farkındalıklarının ve bunları kullanmaya yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi faydalı olabilir.
- Öğretmenlerin kapsayıcı sınıf oluşturabilmeleri ve kapsayıcı eğitime uygun materyal kullanmalarına yönelik olarak bir başka ifadeyle kapsayıcı öğretmen kimliğine sahip olarak yetiştirilebilmesine yönelik olarak hizmet öncesi eğitim yeniden düzenlenebilir. Bu bağlamda lisans öğretmen yetiştirme kataloğundaki kapsayıcı eğitime yönelik dersler zorunlu ders olarak güncellenebilir.
- Kapsayıcı eğitime yönelik küçük ölçekli bu nitel çalışmanın farklı katılımcılarla ve farklı şehirlerde yapılması faydalı olabilir.

Etik kurul ve çıkar çatışması beyanı

Katılımcılar ve araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmacılar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmektedirler. Bu çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulundan (No: 08-2022/12) etik kurul onayı alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

Yazar katkı oranı

Birinci yazar makalenin veri toplama ve dijital hale getirme sürecini yürütmüştür. İkinci yazar veri analiz ve raporlama sürecini yürütmüştür. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Kaynakça

- Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-53. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB.
- Alkahtani, K. D. F. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders. *Children*, 9(12), 1940. doi:10.3390/children9121940
- Altındağ Kumaş, Ö. (2022). Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya* içinde (ss. 1-22). Ankara: Eğiten Kitap.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri*, 10(19), 74-97.
- Amaç, Z. (2022). Kapsayıcı okul ve sınıf: Kapsayıcı okulların ve sınıfların ilkeleri, özellikleri, etkinlikleri. Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Eds.). *Nitelikli Kapsayıcı Eğitim: Kuramdan Uygulamaya* içinde (ss. 153-181). Ankara: Eğiten Kitap.
- Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dicle Üniversitesi.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Ayvacı, H. Ş., & Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 203-220. <https://doi.org/10.24315/tred.885951>
- Balaman, F. (2022). Kapsayıcı eğitimde teknoloji entegrasyonu. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 167-184). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baş, M. (2022). Kapsayıcı eğitim, kuramsal çerçeve, temel kavramlar & uluslararası belgelerde kapsayıcı eğitim. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. New York, NY: SAGE.
- Buli-Holmberg, J., Høybråten Sigstad, H. M., Morken, I., & Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: A qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Büyüktaşkapu Soydan, S., Durmuşoğlu Saltalı, N., & Şengöz, E. (2022). Temel eğitim öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim özyeterliklerinin yordayıcısı olarak eleştirel çokkültürlü eğitim özyeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(127), 244-265. <https://doi.org/10.29228/ASOS.55051>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Deer, M. (2023). *Promoting equality and diversity in the classroom*. <https://cpdonline.co.uk/knowledge-base/safeguarding/promoting-equality-and-diversity-in-the-classroom/>
- Defor, B. D. (2017). *Issues emerging from inclusive education practices in pilot basic schools in Agona Swedru township in the central region of Ghana* [Master's thesis]. University of Education, Winneba.

- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Demirkol, M. (2022). Kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlikleri. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 51-85). Ankara: Eğitim Kitap.
- Doğan, A., & Avcioğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Domagała-Zyşk, E., & Knopik, T. (2022). Attitudes toward inclusion among Polish primary school teachers: A strategic factor in implementing inclusive education. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(1 (21)), 211-233. <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1121.11>
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J., & Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- Farkas, A. (2014). *Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission*. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_Webinar_Booklet_1_o.pdf
- Finnerty, M. S., Jackson, L. B., & Ostergren, R. (2019). Adaptations in general education classrooms for students with severe disabilities: Access, progress assessment, and sustained use. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), 87-102. <https://doi.org/10.1177/1540796919846424>
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.004>
- Gezer, M., S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of Turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <https://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115.
- Hellmich, F., Löper, M. F., & Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms – a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour' *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 36-48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
- Kaplan, I., & Lewis, I. (2013). *Promoting inclusive teacher education: Materials*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221036>
- Karal, Y., Taşdemir, D., & Öngöz, S. (2023). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde bir öğrenme materyali olarak robotlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 170-183. <https://doi.org/10.17556/erziefd.994710>
- Kavan, N., & Özdaş, F. (2021). Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1598-1623. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1139458>
- Kılınç, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447612>
- Kim, S., & Rundgren, S. C. (2021). South Korean elementary school teachers' experiences of inclusive education concerning students with a multicultural background. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1327-1341. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1609606>
- Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 211-226. <https://doi.org/10.1177/1540796915600717>

- Kratochvílová, J., & Havel, J. (2013). Application of individualization and differentiation in Czech primary schools-one of the characteristic features of inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1521-1525.
- Lapeña, G. M., Balamad, M. S. G., Dano, C. O., Villanueva, J. T., Padillo, A. I., Simogan, M. J. A. O. (2023). Availability of Teaching and learning resources on the implementation of inclusive education. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 7, 85-91. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7612207>
- Latorre-Coscolluela, C., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2023). Exploring teachers' perceptions of effective inclusive practices with students with ASD: A structural equation modelling approach. *European Journal of Special Needs Education*, 38(4), 466-481. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2120330>
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Lindner, K-T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4(58). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00058>
- Luna Scott, S. (2015a). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 14]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Luna Scott, C. (2015b). The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? *UNESCO Education Research and Foresight*, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
- Maviş Sevim, Ö. (2021). Öğrenmede evrensel tasarıma dayalı çevre düzenlemeleri S. Demir Başaran (Ed.), *Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve* içinde (ss.137-160). Ankara: Pegem Akademi.
- McKinlay, J., Wilson, C., Hendry, G., & Ballantyne, C. (2022). "It feels like sending your children into the lions' den" A qualitative investigation into parental attitudes towards ASD inclusion, and the impact of mainstream education on their child *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104128. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104128>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th Ed.). New York, NY: Jossey Bass.
- Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Pagano, S. (2022). *Teachers' attitudes, views and beliefs on inclusive Education* [Master's thesis]. Roberts Wesleyan University.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. New York, NY: SAGE
- Paul, S., & Chatterjee, B. (2023). Inclusive education in 21st century of India. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 10(2), 623-633.
- Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>

- Putnam, J. W. (2008). Cooperative learning for inclusion. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 81-95). New York, NY: Routledge.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 271-290). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive classroom settings? *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 663-677. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580840>
- Sakız, H., & Göksu, İ. (Eds.). (2022). *Kapsayıcı eğitim: Tüm çocuklar için katılım, öğrenme ve gelişim modeli*. Mardin: Mardin Artuklu Üniversitesi Yayınları.
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sarıca, R. (2022). Kapsayıcı öğretmenler yetiştirmek. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri içinde* (ss. 77-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2023). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 53, 2689-2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Soyege, F. (2020). *Exploring the roles of parents and teachers for intervention for inclusive education of children in need of support in low & middle income countries of the Southern Region of Africa: A systematic literature review from 2011-2020* [Master's thesis, Jönköping University]. Diva-portal. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1431432&dsid=7218>
- Süer, S. (2022). Kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler. Ö. Altındağ Kumaş ve S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 123-151). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sümer Dodur, H. M. (2022). Öğretimi farklılaştırma ve planlama. Ö. Altındağ Kumaş & S. Süer (Eds.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim: Kuramdan uygulamaya içinde* (ss. 205-266). Ankara: Pegem Akademi.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile işbirliği fırsatları. *BENĞİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- UNESCO (2009). *Inclusive education: The way of the future*. Final report of the international conference of education (48th Session). Paris: UNESCO. https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global education monitoring report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Uysal, H., & Uysal, Ç. (2019). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. H. Gürgür & S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 131-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünay, E., & Çakıroğlu, O. (2019). Kapsayıcı eğitimin etkililiği ve başarısı için temel faktörler. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 57-82). Ankara: Pegem Akademi.
- van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education* 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>

- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., & Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644-659. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077937>
- Xie, Z., Deng, M., & Ma, Y. (2023). Measuring social support perceived by inclusive education teachers in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 43(1), 219-235. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1925224>
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 229-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 775-805. <https://doi.org/10.26466/opus.417200>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y., Uysal, Ç., & Koç, H. (2019). Kapsayıcı eğitimde öğretmen, aile ve yöneticilerin rolleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 109-130). Ankara: Pegem Akademi.
- You, S., Kim, E. K., & Shin, K. (2019). Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood settings in Korea. *Sustainability*, 11, 1489. <https://doi.org/10.3390/su11051489>
- Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89(1), 549-554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.892>

38. Çocuklar İçin Değıştirilmiş Klasik Eserlerde Cinsiyet İfadeleri: Çalığışu¹

Funda YEŞİL²

APA: Yeşil, F. (2024). Çocuklar İçin Değıştirilmiş Klasik Eserlerde Cinsiyet İfadeleri: Çalığışu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 648-664. DOI: 10.29000/rumelide.1418615.

Öz

Klasik edebî eserler; toplumların sosyal ve kültürel değışimlerinin yansımalarının en önemli temsilcilerindedir. Eğitimin, çocuğun sosyal ve dil becerileri gelişiminin desteklenmesinin en yaygın malzemelerinden olan bu eserler, belli amaçlar doğrultusunda ve yapı veya içerik bakımından çeşitli ölçütler bağlamında yeniden yorumlanabilir. Çocukları nitelikli edebî eserlerle erken yaşta buluşturmak ve onların okuma kültürünü desteklemek için bu eserlerde özetleme, değıştirme ve sadeleştirme tekniklerine sıklıkla başvurulmaktadır. Farklı tekniklerle yapılan metin değıştirim süreci ile metinlere çocuk okurların dil gelişim düzeylerine uygun biçim ve içerik özellikleri kazandırılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte değıştirimler, özgün metnin içerdiği iletileri eksiltebilir, değıştirebilir veya bu iletileri ortadan kaldırabilir. Bu çalışmada, Türk edebiyatının klasik eserlerinden biri olan ve Reşat Nuri Güntekin tarafından yazılan “Çalığışu” adlı eserin çocuklar için değıştirilmiş metinleri, özgün metin bağlamında, cinsiyet ifadelerini yorumlama tercihleri açısından ele alınmıştır. Doküman incelemesinden yararlanılan bu araştırma kapsamında, farklı tekniklerle metin değıştirim işlemi gerçekleştirilen üç çocuk kitabı incelenmiş ve uygulanan bu tekniklerin cinsiyet ifadelerine ve özgün metnin iletilerine olan etkisi değılendirilmiştir. Elde edilen bulgular öncelikle kız çocuk, erkek çocuk, anne, baba, evlilik/kadın-erkek ilişkileri, fiziksel öğeler ve sosyokültürel öğeler temaları çerçevesinde sunulmuştur. Daha sonra eserlerin cinsiyet ifadelerine yönelik aktarım farklılıkları, eserlerden alıntılarla gösterilmiştir. Araştırmanın sonunda; özgün metinden bazı bölümlerin çıkarılması yoluyla yapılan değıştirimin metnin bütünlüğüne zarar verdiği, genişletim yoluyla yapılan değıştirimin ise özgün metinde yer almayan iletileri ortaya çıkardığı ve bu iletilerin bir kısmının cinsiyete ilişkin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çalığışu, çocuk edebiyatı, metin sadeleştirme, metin değıştirim, cinsiyet ifadeleri

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makalenin bir bölümü, 11-13 Mayıs 2018 tarihlerinde Sabancı Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Mükemmeliyet Merkezi (SU GENDER) tarafından düzenlenen Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim Konferansı'nda sözlü olarak sunulmuştur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %21

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.11.2023-**Kabul Tarihi:** 12.01.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1418615

Hakem Değılendirme: İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlüme

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Dr., İstanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education (İstanbul, Türkiye), funda.yesil@medeniyet.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0519-1478, **ROR ID:** https://ror.org/05j1qpr59, **ISNI:** 0000 0004 0454 921X, **Crossreff Funder ID:** 100018573

Gender Expressions in Classical Works Modified for Children: Çalıkuřu³

Abstract

Classical literary works are significant representatives of the social and cultural changes in societies. They are commonly used for education and to develop children's social and language skills. These works can be reinterpreted for specific purposes and in various contexts, considering their structure and content. To introduce children to quality literature at an early age and support their reading culture, literary works often use summarization, modification, and simplification techniques. These techniques aim to provide texts with form and content suitable for the language development levels of child readers. It is important to note that text modifications have the potential to diminish, change, or eliminate the messages contained in the original text. In this study, we examined the modified texts of "Çalıkuşu", one of the classical works of Turkish literature written by Reşat Nuri Güntekin, in terms of interpretation preferences of gender expressions in the context of the original text. This research utilized document analysis to examine the effects of different techniques on gender expressions and messages in three children's books that were altered. The findings were presented within the framework of themes such as girl child, boy child, mother, father, marriage/male-female relationships, physical elements, and sociocultural elements. The study presented quotations from the works to demonstrate the differences in the transfer of gender expressions. It was concluded that removing parts from the original text damaged its integrity, while elaborating on it revealed messages not included in the original text, some of which were related to gender.

Keywords: Çalıkuşu, children's literature, text simplification, text modification, gender expressions

Giriş

Teknolojik araçlara ve iletişim kanallarına olan ilginin artmasıyla günümüz çocukları, yaşadıkları topluma ait kültürel değerlere yabancılaşabilmekte ve kimlik karmaşası yaşayabilmektedir (Yavuz, 2019, s. 182). Çocuk edebiyatı alanındaki yabancı eserlerin ulusal eserlerle olan etkileşimleri, farklı niteliklere sahip olan birleşimlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Böylece ortaya çıkan üretimlerde hem küresel hem de yerel kültür öğelerine rastlanır. Örneğin; bu tür eserlerde yer alan karakterlerde bu kültürel buluşmaya bağlı birtakım farklılıklarla karşılaşılır. Çocuk, yetişkin dünyasına ait olan kabullerle kendileri için yazılmış kitaplar aracılığıyla tanışır ve böylece onun dünyası da yavaş yavaş şekillenir. Kültür aktarma sürecinde, eserlerde yer alan stereotipler de etki sahibidir. Eserlerde, olumlu veya olumsuz temsillerle sunulan stereotipler; topluma ait çeşitli unsurları, toplumsal cinsiyet veya ön yargılar gibi, vurgulamak için kurgulanabilirler (Çatalcalı-Soyer, 2009, s. 17).

³ **Statement (Thesis/Paper):** Part of this article was presented orally at the Gender and Education Conference organized by Sabancı University Gender and Women's Studies Center of Excellence (SU GENDER) on 11-13 May 2018.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 21

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 05.11.2023-Acceptance Date: 12.01.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1418615

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Eserlerde aksiyon, karakter üzerine inşa edilmiştir ve karakter, eserin bütün öğeleri arasındaki bağı kurar. Çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatının daha basit hâle getirilmiş bir dalı, bir kopyası olduğu yönündeki görüşler çocuk metinlerine ait öğelerin ve dolayısıyla karakterlerin basitleştirilmesiyle, bu sebeple doğallıktan uzaklaştırılmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu basitleştirmenin söz konusu olduğu çocuk edebiyatı ürünlerinde yetişkin gibi düşünerek hareket eden, kusursuz ve didaktik karakterlerle karşılaşılır. Fakat yetişkinliğin kurallarını, ölçütlerini algılamaya çalışan çocuğun dünyası yetişkinlerin dünyasından oldukça farklıdır. Çocuk edebiyatı eserlerinde çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak onların yakınlık kurabilecekleri, yazar tarafından doğrudan tanıtılmayan karakterler; farklı dramatik kanallar ve farklı sunuş yollarıyla güçlendirilmiş bir yapı bulunmalıdır (Karataş, 2014, s. 77). Çocuk edebiyatının gereksinim duyduğu bakış açısı, pedagoji, psikoloji ve edebiyat bilimlerinin verileri ile beslenen disiplinler üstü bir bakış açısıdır. Çocuk edebiyatının bu çok boyutlu yapısı, ölçütlerinin ve çocuk edebiyatı tarihi dâhilinde ele alınabilecek eserlerin tespitini güçleştirir. Çocuk edebiyatı ürünleri eğitimciler tarafından pragmatik işlevi ile yorumlanır. Edebiyatımıza ait eserlerin hangilerinin çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilebileceği tartışmalı bir konudur. Yazarların birçoğu çocuk okurlara yönelik bir eser üretmeyebilir. Ancak bu yazarların isimlerine ya çocuk okurların benimsemesi ya da araştırmacıların değerlendirmeleri neticesinde çocuk edebiyatı alanında rastlanabilir. Hem dünya edebiyatında hem de Türk edebiyatında çocuklar için yazılmayan fakat onlar tarafından büyük ilgi gören eserler bulunur (Yazıcı, 2011, s. 218).

Toplumsal cinsiyet konusunda fizyolojik özelliklere veya çocuklukta oynanan oyunlar, çocuk yetiştirme yaklaşımları, meslekler, ailedeki roller, cinsiyetlere özgü nitelendirmeler gibi öğrenilmiş yargılara yönelik ayrımların söz konusu olduğu büyük ölçüde hemfikir olunan bir gerçektir (Yücel-Çetin ve Mangır, 2021, s. 167). Bir çocuğun okul dönemi öncesindeki öğrenmeleri, aile yönlendirmeleri ile gerçekleşir. Cinsel kimlik ve dil edinimine ait bilgiler de bu sürece dâhildir. Bu bilgiler gibi, çocuğun gelişim sürecinde ihtiyaç duyduğu her bilginin kazandırılmasında çeşitli araçlardan faydalanılır. Çocuğun gelişimini ve öğrenmelerini olumlu duygularla sürdürmesinin amaçlandığı bu zaman diliminde çocuk kitaplarının önemli bir fonksiyonu bulunur. Toplumsal cinsiyet rollerine yönelik algıların oluşumunda da kitaplar son derece etkilidir ve bu amaçla yanlış kitaplardan destek alınması çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilir (Gürşimşek ve Günay, 2005, s. 56).

Toplumsal cinsiyet kavramı, belli bir cinsiyeti öne çıkarmak için kullanılmasa da yaygın olarak kadının dezavantajlı konumunu işaret etmektedir. Toplumsal hareketlilikler neticesinde yer ve zamana göre değişen toplumsal cinsiyet algıları, kültürler arası farklılıkların da altını çizmektedir. Edebiyatta kadınlar *yazar*, *okur* veya *temsîl edilme* konumlarıyla varlık göstermekte, bu konumları farklı disiplinlere özgü yaklaşımlarla tartışılmakta ve yorumlanmaktadır. Modernleşme sürecinde Türkiye’de, kadın hakkı mücadeleleri merkezli bir değişim ve dönüşüm hareketliliği ortaya çıkmıştır. Bu köklü değişim süreci aile yapısına da yansımış, bu değişimi uygun bir biçimde yansıtacağı düşünülen yeni hayat tarzı için yeni ve millî aile özelliğinde, kadının ev dışındaki varlığını vurgulayan, onun özgürlük alanını genişleten bir amaç belirlenmiştir (Küçüksayacıgil ve Küçükşen, 2021, s. 373). Feminist edebiyat eleştirisinin merkezinde bulunan roman, toplumsal özelliklere ilişkin unsurları ele alma ve yansıtma vasfından kaynaklanan bir sosyal analiz sahası sunmaktadır. Romanlar sosyokültürel yapıyı karakterler üzerinden sunmasının yanı sıra, kadın temsilleri için zengin bir veri kaynağıdır. Dolayısıyla romanın tarihsel bir süreç içinde incelenmesi, kadın algısının geçirdiği değişim sürecini farklı açılardan değerlendirme imkânı sunar (Şeker, 2019, s. 350). Toplumsal cinsiyete özgü ön yargılar, asırlar boyunca çeşitli açılardan toplumlara yön vermiştir. Bu yargılar davranışlara, geleneklere, kurumlara yansyarak kendini göstermiş ve kabul görme, desteklenme durumlarına bağlı olarak sonraki nesillere aktarılmış ve

böylece cinsiyete yönelik ayrımlar ortaya çıkmıştır. Kimi zaman bu ayrımlar patolojik durumlara sebebiyet vermekle sonuçlanmıştır (Altıparmak, 2018, s. 182).

Romanlar toplumsal kalıpları ve yargıları temalar, sorunlar ve o sorunların çözümü bağlamında dönüştürebilir ve yeniden biçimlendirebilir. Böylece eşitlikçi bir yaklaşım ve toplumsal yapılanma söz konusu olabilir. Bunun için roman ve hikâye gibi edebî eserlerde sosyal yapının iç dinamiklerini yansıtan, toplumsal kabulleri etkileyen ve dönüştüren temsillere ihtiyaç vardır (Küçüksayacıgil ve Küçükşen, 2021, s. 382).

Çocuk edebiyatının toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi, sosyokültürel bir gerçeklik taşıyan cinsiyet eşitsizliğinin nesiller boyunca aktarımının ve normalleştirilmesinin farkına varılması için önemli yollardan biridir. Bununla birlikte, çocuk edebiyatı eserlerinin çocuğun toplumsallaşmasında etki eden tek araç olmadığı da bilinen bir gerçektir. Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların toplumsal cinsiyete ilişkin yargılarını pekiştirme veya bu yargılarıyla mücadele etme tercihlerinde bulunabilmelerine imkân tanıma işlevi ile daima bir tartışma konusu olacaktır. Hak, adalet, özgürlük ve eşitliğe ilişkin sorunların evrensel nitelikler taşıması; yazarların, eğitimcilerin, ailelerin, araştırmacıların bu kavramların çocuk edebiyatındaki temsilleri üzerinde durmalarını gerektirmektedir (Dumanlı ve Esen, 2021, s. 141).

Cumhuriyetin kurulmasının ardından toplumsal alandaki yeniliklerin Anadolu'da yaygınlaştırılması, benimsetilmesi ve derinlik kazanarak kökleşmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu doğrultuda cinsiyet fark etmeksizin öğretmenler, tarihî bir misyon üstlenmişlerdir. Aynı zamanda, bu süreçte oldukça büyük ve önemli sosyal haklar elde eden kadınların öğretmenlik mesleğindeki rolleri, onları öne çıkarmıştır. Kadın öğretmenler, toplumsal değişimde kritik bir rol oynamakta ve bu sebeple edebiyat ürünlerinde; sıklıkla hikâye ve romanlarda kadın öğretmen temsillerine yer verilmektedir. Gelişmiş toplumların en önemli göstergelerinden biri kadın haklarının ve kadınların temsil alanlarının ideal bir biçimde sunulmasıdır. Dolayısıyla romanlarda kadın öğretmenlerin tasviri, sosyal rollerinin pekiştirilmesi, Anadolu'daki toplumsal gelişime etkileri toplumun aydınlatılması amacı doğrultusunda ve farklı eserlerde sıklıkla konu edilmiştir (Yılmaz, 2007, s. 241). Bunun sebebi eğitimin insanla bütünleşmiş yapısıdır ve eğitim birçok romanda, farklı yönleriyle doğrudan ve dolaylı olarak ele alınmıştır. Edebiyat çerçevesinde yazarlar, romanlarında kurguladıkları öğretmenler aracılığıyla doğruları vurgulamışlar ve yanlışlara eleştirel bakış açıları getirerek öneriler sunmuşlardır (Orakçı, 2018, s. 19).

Türk edebiyatının klasikleşmiş eserlerinden Çalığışu, kadın mücadelesi merkezinde kurgulanmış bir olay akışına sahiptir. Feride, önce annesini, daha sonra babasını kaybetmiş ve babasının çabasıyla başlayan eğitim hayatını akrabalarının, özellikle de teyzesinin desteği ile sürdürmüştür. Yaşadığı dönemin geleneksel eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet yaklaşımlarının gerekliliklerine kimi zaman uyum sağlamış, kimi zaman ise onlarla mücadele etmek durumunda kalmıştır. Teyzesinin oğlu Kâmran ile kendi ailesini kurma sürecinde karşılaştığı olaylar sebebiyle hayatıyla ilgili, yaşadığı dönem için cesur bulunan bir karar vererek konforlu bir hayat sürdürdüğü, yine konforlu bir gelecek vadeden sosyal çevresinden uzaklaşmıştır. Daha sonra, kendisi için yeni ve yetiştiği kültürden farklı olan mekânlarda hayatın ve dönemin koşullarının getirdiği güçlüklerle yalnız bir kadın olarak mücadele etmeye devam etmiştir.

Öncelikle "İstanbul Kızı" isimli bir piyes olarak yazılan ve bu piyesin öz çevirisi olarak ortaya çıkan, 1 Ağustos 1921'de Vakıf gazetesinde tefrika edilmeye başlanan, 1 Aralık 1921 tarihinde tefrikası son bulan Çalığışu, daha sonra kitap olarak yayımlanmıştır (Abir, 2012, s. 18; Baydere ve Karadağ, 2019, s. 330).

1937 yılına kadar tefrika ve kitap arasında içeriği etkileyecek düzeyde olmayan birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Ancak 1937 yılındaki tefrikadan itibaren yalnız dilde değil, içerikte de önemli farklılıkların söz konusu olduğu görülmüştür. İçerikteki değişikliklerin en büyüğü Feride karakterinde gözlemlenmiştir. Yapılan düzenlemeden sonra Feride ağırlık kazanırken Kâmran geri planda tutulmuştur. 1922 baskısına göre daha sabırlı, daha cesur ve daha mantıklı bir Feride ile karşılaşmaktadır. “Olması istenen Türk kıızı” betimlemesi daha baskındır (Abir, 2012, s. 378). Buradan da çıkarılabileceği gibi dil içi çeviriye, herhangi bir dil veya kültürde ihtiyaç doğrultusunda biçimlenen unsurların yanı sıra dilsel veya kültürel göstergelerin zaman içerisinde başkalaşması ve yeni gereksinimlerin ortaya çıkması ile başvurulabilmektedir. Osmanlı İmparatorluğu ile Türkiye Cumhuriyeti arasındaki siyasi, tarihî, kültürel ve ideolojik etkileşimler dolayısıyla geçmişin bugüne dâhil edilmesinde çeviriye başvurulması amacı, doğrudan veya dolaylı bir biçimde çerçeveslendirilmiş olmaktadır. Böylece Osmanlı Dönemi’nden cumhuriyete uzanan süreçte kültür içi değişimin takip edilebilmesinin önemi daha da ortaya çıkmaktadır (Demircioğlu ve Gençtürk-Demircioğlu, 2022, s. 153-172).

Osmanlı Dönemi kadınlarının kıyafetlerinde, diğer yerlerde ve zaman dilimlerinde olduğu gibi, yaş düzeyine bağlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Renk, şekil, aksesuar gibi unsurlara bağlı olarak kadınların yaşları veya medeni durumları gibi özelliklerini tahmin etmek mümkün hâle gelmiştir. 19. yüzyıldan itibaren, Batılı yaşam tarzının etkisiyle kıyafetlerde de değişiklikler ortaya çıkmıştır (Demiryürek, 2005, s. 32). Feride’nin eğitimini tamamladığı ve romanda yeri önemli olan Notre Dame de Sion, 1856 yılında İstanbul’da, resmî olarak açılan ilk kız lisesidir ve kurumda ilk olarak Hristiyan kız öğrencilere eğitim vermeye başlanmıştır. Daha sonra Yahudi kız öğrenciler kabul edilmiş ve 1863 yılından itibaren Müslüman kız öğrenciler de bu lisede öğrenim görme hakkı kazanmışlardır. Dolayısıyla lise, farklı din ve kültürlerden gelen kız öğrencilerin bir arada öğrenim gördükleri bir kurumdur ve böylece öğrenciler, öğrenim süreçlerinin sonunda farklılıklara açık olma yaklaşımını edinmişlerdir (Koçak, 2016, s. 40). Feride’nin yabancı bir okuldan mezun olması, onun her şeyi arkasında bırakarak Anadolu’ya gitme kararı almasını da kolaylaştırmıştır. Çünkü Feride, okuduğu Fransız lisesinde aldığı eğitimin de bir sonucu olarak bağımsız seyahat eden, özgür ruhlu Batılı kadınlardan etkilenmektedir. Bununla birlikte millî ve modern bir kadın karakter yaratmak amacıyla dinî ve kültürel etkilenmelerden uzak, örnek bir karakter kurgulanmıştır (Oktay-Erkoç, 2021, s. 450-451). Çalıkuşu romanında modernizm-gelenek çatışması, kıyafetler, çok eşlilik ve görücü usulü evlenme gibi ilişki ifadeleri kadın karakterler merkezinde sunulmaktadır. Türk modernleşme sürecinde kadınlara, kamuda ve toplumsal kurumlarda temsil alanları yaratılmasının yanı sıra hukukî, siyasi ve sosyal kazanımlar da sunulmuştur (Demir, 2021, s. 334). Eleştirel feminist yaklaşım bağlamında sosyal ve ekonomik açıdan özgür bir kadın kimliğini temsil eden Feride, Türk modernleşme sürecinde kadınlar ve kız çocukları için örnek teşkil etmesi açısından önem taşır. Fakat Feride’nin cumhuriyet ideolojisi bağlamında temsil edilen bağımsızlığı, toplumsal cinsiyet normları ve ataerkil unsurlar ile sınırlandırılmıştır (Demir, 2021, s. 335). Çalıkuşu’nda Feride’nin İstanbul’dan Anadolu’ya gidişi toplumsal idealizm güdülenmesiyle olmadığı gibi, öğretmenliği seçişindeki güdülenme de mesleki idealizmle açıklanamamaktadır (Karagülle, 2016, s. 89). Feride, öğretmenlik yaptığı ve birbirinden çok farklı sosyal özelliklere sahip olan yerleri kısa süre içerisinde tanıyarak farklılıklara uyum gösterebilse de yetiştiği kültürle, aldığı eğitimle veya karakter özellikleri ve sahip olduğu değer yargılarıyla çatışan kişi veya olaylar sebebiyle sıklıkla yer değiştirmek zorunda kalmıştır. Bu yolculukların önemli bir bölümünde kendisine, evlat edindiği, başına gelen olaylar sebebiyle toplumdan dışlanan bir kadının kıızı olan Munise eşlik etmiştir. Böylece Feride’nin yalnız bir kadın olarak verdiği hayat mücadelesine yalnız bir anne olmanın etkileri de dâhil olmuştur. Romanın sonunda Feride, Anadolu’nun farklı yerlerinde özellikle de toplumsal

cinsiyet yargıları sebebiyle karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesi için kendisine en önemli desteği veren Doktor Hayrullah Bey'in çabasıyla ailesine ve Kâmran'a dönmüştür.

Çocuk edebiyatında önemli problemlerden biri, idealleştirilmiş karakterlerdir. Bunun sebebi, idealleştirilmiş karakterlerin kısıtlı bir hareket alanına sahip olması ve klişe özellikler taşımasıdır. İdeali temsil eden karakterlerin bulunduğu kitapları okuyan kişi, bu karakterlerin her koşulda en doğru eylemi yerine getireceği konusunda şüphe duymamaktadır. İdeal karakterler bir sürpriz taşımazlar, bu sebeple okur eserdeki diğer karakterlerden herhangi birini model olarak benimseyebilir. Çünkü ideal karakterlerin kusursuzluğu okurun bu karakterlerden uzaklaşmasına ve şaşırtıcı, kusurlu, dolayısıyla gerçek yaşama daha yakın diğer karakterlere yaklaşmasına sebep olabilir. Edebî eserler, sınırlı bir süre için dünyada bulunan insana bu sürede edinemeyeceği sayıda tecrübeyle karşılaşma ve karakterle tanışma imkânı verir. Okur, bu karakterler aracılığıyla eserde yer alan olayların bir parçası olur. Fakat ideal karakterler, okurun bu özdeşleşmeyi gerçekleştirmesini ve dolayısıyla metne dâhil olmasını güçleştirebilir. Eserlerde sunulan problemlerin doğal olmaktan uzak olan çözümleri, okuru uzaklaştırabilir. Okur-metin arasında bu uzaklığın söz konusu olmaması için eserde, gerçek hayatta karşılaşıldığı gibi kusurlu, çelişkiler taşıyan fakat iyi değerlere ulaşma çabasında olan karakterlere yer verilmesi daha uygundur. Eserlerde kurgulanan dünyanın bir parçası olmak ancak karakterlerle özdeşim kurulabildiğinde mümkün olur. Özdeşim kurma yalnızca çocukluk dönemi okumalarına ait bir eylem değildir. İnsan hayatı boyunca kurgulanmış karakterlerle özdeşim kurarak eserlerle bütünleşir (Karataş, 2014, s. 66-68). Edebiyat ürünleri, bilimsel veriler ve teorik yaklaşımlardan bağımsız olarak siyasi ve sosyal süreçlerden etkilenmektedir. Bu sebeple çocuklara sunulan edebiyat ürünlerinde de bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. ocuk edebiyatı ürünlerinde sıklıkla ele alınan aile ve değerler gibi konular, çocukların dünya görüşlerini zenginleştirebilecek şekilde sunulmalıdır. Edebiyat ürününün konusu olarak ele alınan çocuklar ise iki biçimde eserlerde yer bulmaktadır. Bunlardan ilki çocuğun romanın asıl kahramanı olması, ikincisi ise etkileycilik veya yönlendiricilik vasfı taşımayan bir figür olarak sunulmasıdır. Türk romancıları arasında çocuğa eserlerinde en çok yer veren yazarlardan biri Reşat Nuri Güntekin'dir ve bunda yazarın eğitimci olmasının büyük payı bulunmaktadır (Aytaş, 2020, s. 6).

Klasik eserler ve günümüz okurları arasında, bu eserlerin geçmişin temsilcileri olmaları ve dil ve anlatım özelliklerinden kaynaklanan bir mesafe söz konusu olabilmektedir. Özellikle Türkiye gibi kültürel değişim hareketliliğinin yoğun olduğu ülkelerde bu mesafenin daha açık olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Klasik eserler eskimeyen, ait olduğu toplumu şekillendirmekle birlikte bu toplumun sınırlarını aşarak genel okura seslenen, bütün toplumlarda değerli bulunan eserlerdir. Bu sebeple bu eserlerin korunarak gelecek nesillere ulaştırılması bütün toplumların ortak gayesidir. Klasik eserler için dünya edebiyatında ortak bir kanı söz konusu olsa da ocuk klasikleri konusunda belirgin bir ortaklığın bulunmadığı söylenebilmektedir. ocuk klasiklerine hedef okur kitlesi çocuklar olan eserlerin mi yoksa çocuklar için uyarlanan yetişkin edebiyatı eserlerinin mi dâhil edileceği bir tartışma konusudur. Çocuklar için hazırlanacak klasik eser uyarlamalarının, okul öncesi dönemden başlayarak ve çocukların gelişim düzeylerine göre uygun yöntemlerle yapılması gerekmektedir. Çocuklar için farklı dillerden yapılan klasik eser çevirilerinde, dil içi uyarlamalarda ve sadeleştirmelerde belli yöntemlerin esas alınması, uyarlama sürecinin niteliğini kanıtlamaktadır (İsen-Durmuş, 2011, s. 930-934). Yetişkinler için yazılan metinler, ana dili bu metinlerin yazıldığı dil olan çocuklar için uyarlanırken çeşitli dilbilimsel işlemlerden geçirilmektedir (Durmuş, 2013).

Bu araştırmada, *Çalıkuşu* adlı eserin çocuklar için değiştirilmiş metinleri, cinsiyet ifadeleri bağlamında ele alınmıştır. Bu metinler kapsamında araştırmada, “çocuklar için değiştirilmiş klasik eserlerin içerdiği iletiler, cinsiyet ifadeleri bağlamında nasıl sunulmaktadır” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesinde araştırmacılar incenecek dokümanlara ulaşma, dokümanların özgünlüğünü kontrol etme, anlaşılmasını teyit etme, analiz etme ve kullanma basamaklarını, ele aldıkları problemin niteliği, belirledikleri veri hedefi ve dokümanları incelemek için belirledikleri kapsam ve derinlik bağlamında yeniden yorumlayabilmelidirler. Verilerin analizinde ise betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analiz sürecinde, oluşturulan kavramsal çerçeve doğrultusunda veriler tutarlı ve anlaşılır bir şekilde betimlenir ve gerekli bulunan durumlarda verilerle ilgili doğrudan alıntılara yer verilir (Sığır, 2022, s. 471-517).

Araştırmada İncelenen Metinler

Çalışmada incelenen metinler; Reşat Nuri Güntekin tarafından yazılan ve M. Fatih Kanter danışmanlığında 2017 yılında İnkılap Kitabevi tarafından yayımlanan *Çalıkuşu* adlı romanla birlikte, aynı eserin Öner Kemal tarafından gençler için özetlenmiş şekli olan ve yine 2017 yılında İnkılap Kitabevi tarafından yayımlanan *Çalıkuşu (Gençler için)*, Duhter Bayraktar tarafından hazırlanan ve Erdem Yayınları tarafından 1992 yılında yayımlanan *Çalıkuşu Okulda, Çalıkuşu Öğretmen* adlı metinlerdir.

Bulgular

Bulguların ilk bölümünde, *Çalıkuşu* adlı eserin çocuklar için değiştirilmiş metinlerinde bulunan cinsiyet ifadeleri, özgün metindeki ifadeler çerçevesinde, kız çocuk, erkek çocuk, anne, baba, evlilik/kadın-erkek ilişkileri, fiziksel öğeler ve sosyokültürel öğeler temaları bağlamında incelenmiştir. Bununla birlikte, eserlerde yer alan bazı durum ve olayların cinsiyet ifadeleri bağlamındaki farklı sunuluşları da eserlerden örnek alıntılarla, karşılaştırılarak gösterilmiştir. Bulguların ikinci bölümünde ise cinsiyet ifadeleri Durmuş'un (2013) çalışmasında yer alan metin değiştirme işlemleri çerçevesinde, *sadeleştirme* ve *genişletim* başlıkları altında sunulmuştur. *Sadeleştirme* başlığı altında özgün metindeki ifadelerin çocuk okurlar tarafından kolay anlaşılabilmesi için yapı ve kelimelerde yapılan değiştirme örnekleri, *genişletim* başlığı altında ise ifadelerin açıklamalarla genişletildiği değiştirme örnekleri aktarılmıştır.

1. Kız çocukla ilgili ifadeler

Metinlerde yer alan ve kız çocuklarla ilgili olan ifadelerde, kız çocuklarının özellikle aile ve sosyal hayattaki rollerinin, davranış biçimlerinin vurgulandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra metinlerde geçen belli olaylar ve durumlar bağlamında kız çocuklarının kıyafetlerine de dikkat çekildiği belirlenmiştir:

Çalıkuşu (Özgün Metin): “*Necmiye neyse ne... İşin nihayetinde o, annesinin dizi dibinde büyümüş yumuşacık, sıcacık bir külkedisiydi. Zaten kız kısmının da böyle olması lazım geldiğini içimden tasdik etmez değildi.*” (s. 34)

“*Hayganuş'a gelince, kız olmasına rağmen onun tahsiline de Mirat'inkinden daha az ehemmiyet veriliyordu.*” (s. 195)

“Sonradan anladığıma göre, Munise’nin süsü günlerce Zeyniler Köyü’ne dedikodu sermayesi olmuş. Bazıları benim iyiliğimden hoşlanmış. Fakat birçok kimse de memnun kalmamış. Anası dağlarda gezen bir yılan yavrusuna bu kadar merhamet fazla imiş. Sonra süsün bu derecesini günah sayanlar çocuğu annesinin gittiği fena yola sapmaya bir teşvik addedenler de bulunmuş.” (s. 245)

Çalıkıuşu (Gençler için): “Havanın açık olmasına rağmen kızlardan birkaçı başları eski peştamallarla örtülü olarak mektebe gelmişlerdi. Hatice Hanım’a bunların niçin böyle yaptıklarını sordum.

O, hemen her sualım gibi buna da hayretle cevap verdi:

İlahi kızım, bunlar koskoca gelinlik kızlar. Sokakta baş açık gezecek değiller ya.” (s. 72)

Çalıkıuşu Okulda/Çalıkıuşu Öğretmen: “Artık kocaman bir kız olduğumu bir çocukluk yaparsam beni ayıplayacaklarını söyledikleri için hareketlerime son derece dikkat ediyordum.” (s. 50)

2. Erkek çocukla ilgili ifadeler

Metinlerde yer alan ve erkek çocuklarla ilgili olan ifadelerde, erkek çocuklarının özellikle aile ve sosyal hayattaki rollerinin, davranış biçimlerinin vurgulandığı görülmüştür:

Çalıkıuşu (Özgün Metin): “En geç mektebe gelenler erkek çocuklardı. Bu delikanlılar, büyük adam gibi ev işi görürler, kuyudan su çekerler, inek sağarlar, dağdan odun taşırlarmış.” (s. 230)

“Darılma o hâlde... Sen hanımlarla tuvalet konuşurken düşündüm ki Allah seni yanlış yaratmış. Kız olacakmışın... Amma şimdiki yaşta değil... Şöyle on üç, on dört sularında.” (s. 36)

Çalıkıuşu (Gençler için): “Peki, niçin onları da burada okutmuyoruz?

-Kadın, erkek bir arada okur mu?

-Onları erkekten mi sayacağız?

-Elbette kızım, on ikişer, on üçer yaşında koca delikanlılar.” (s. 70-71)

Çalıkıuşu Okulda/Çalıkıuşu Öğretmen: “Oğlu Mirat ise on iki yaşında, ablasının tersine çiroz gibi kuru, renksiz ve bücür bir çocuktü. Onun da ablası gibi pek okuryazar olmaya aklı müsait değildi.” (s. 16)

3. Anne ile ilgili ifadeler:

Metinlerde yer alan ve annelerle ilgili olan ifadelerde, eserin geçtiği dönemde anne olmanın güçlükleri ile ilgili iletilere sıklıkla yer verilmiştir. Feride’nin bir çocuk evlat edinen bekâr bir anne olması, ifadeleri içerik bakımından zenginleştirmiştir:

Çalıkıuşu (Özgün Metin): “Kim bilir sana ne güzel şeyler söylüyor, ne güzel mektuplar yazabiliyordu? Ben belki senin çocuklarına, çocuklarımıza iyi bir anne olacaktım. Bu kadar.” (s. 479)

“Bu kızın annesi fena kadın, kızım, aklımda kalmadı beş yıl evvel mi ne, bir jandarma mülazımıyla kaçtı. Bu kızcağz daha pek küçüktü. Ondan sonra, zabıt de onu bırakıp başka memlekete gitmiş. Kadın dillence de delikanlılar dağa kaldırmışlar, hasılı kötü oldu gitti.” (s. 241-242)

“Üvey annesi, bu elbiseleri kim bilir, ne düşünerek sandığa kaldırmış. Çocuk iki gün sonra aynı yırtık entari içinde mektebe geldi.” (s. 80)

Çalıkuşu (Gençler için): “-Bu kızın annesi fena kadın.

-Olabilir, Hatice Hanım, amma bu çocuğun ne kabahati var?

-Daha ne yapınlar? Öyle kadının çocuğuna diba kumaşları giydirecek hâlleri yok ya, dedi.” (s. 77-78)

Çalıkuşu Okulda/Çalıkuşu Öğretmen: “Zaten anacığımın evlilik hayatı hep gizli bir hastalığı saklamakla geçmiş. Babamı çok seviyormuş. Kendisini ondan zorla ayırırlar korkusu ile hastalığını kimselere söylemiyormuş. Babam bile annem çok ağırlaşana kadar hastalığından habersizmiş.” (s. 12)

4. Baba ile ilgili ifadeler:

Metinlerde yer alan ve babalarla ilgili olan ifadelerin ilki ve eserin açılma noktası, Feride'nin eşini kaybettiği için küçük bir kız çocuğunun sorumluluğunu almakta zorlanan babasının, mesleğinin zorluklarının da etkisiyle, kızının hayatını ve geleceğini korumak için çaresizlikle bulduğu bir çözümdür. Benzer bir biçimde, Munise'nin babasının yaşadığı çaresizlik de aktarılmış ve hem küçük bir kız çocuğu olan Feride hem de annesinden ayrı düşen Munise, babaları tarafından onların sorumluluğunu üstlenmeyi kabul eden kadınlara emanet edilerek büyütülmüşlerdir:

Çalıkuşu (Özgün Metin): “Babam bende biraz vahşi tabiatlı sert bir asker hatırası bırakmıştır. Fakat annemi ayakta görünce sevinçle koştüğünü, yeni yürüyen bir çocuk gibi onu bileklerinden tutarak ağladığımı hiç unutmam.” (s. 17)

“Sonra tabii, günden güne büyüyen bir kız çocuğunu kışlada neferler elinde terbiye etmek imkânsızlığımı da düşünmüş olacak.” (s. 18)

“Bekâr bir zabıt, dokuz yaşında bir kız çocuğunu peşine takıp dağ, taş sürükleyemezdi.” (s. 26)

“Bu Cemile, epeyce zengin bir adamın kızıdır. Bu sene genç bir mülazımı sevdi. Babası mümkün değil, razı olmuyor. Gerek evde, gerek mektepte bu kız, göz hapsindedir.” (s. 325)

“Dayanamadım:

-Peki Munise, dedim, baban sana acımıyor mu?

Cahilliğime acır gibi, derin derin yüzüme bakıp gülümseyerek:

-O da bana acıyor, ben de ona acıyorum, dedi. İkimizin de elimizde bir şey yok ki...” (s. 245)

Çalıkuşu (Gençler için): “Babam Sör Süperiyör’le konuşurken ben dolaşmaya, öteyi beriye karıştırmaya başlamıştım. Üzerindeki renkli resimlere parmağımın dokunmak istediğim bir vazoya düşerek kırıldı. Babam kılıcını çıkararak yerinden fırladı, telaşla beni kolumdan yakaladı.” (s. 12)

Çalıkuşu Okulda/Çalıkuşu Öğretmen: “Çünkü aşçı kadın, benim attan düşüp yaralanmamdan korkarak zavallı Hüseyin’i babama söyledi. Zavallı arkadaşım bu yüzden babamdan iki tokat yedi.” (s. 11)

5. Evlilik/kadın-erkek ilişkileri ile ilgili ifadeler:

Metinlerde yer alan ve evlilikle ilgili olan ifadelerde, eserin geçtiği dönemde kadınların ve erkeklerin evlilikteki rollerinin ve sosyal hayattaki birtakım güçlükler ve yargılar sebebiyle evliliğin mecbur kılındığı durumların vurgulandığı görülmüştür:

Çalıkuşu (Özgün Metin): “Sonra, galiba bir hastahğı da varmış. Fakat zavallının bütün evlilik hayatı, bu hastahğı saklamaya çalışmakla geçmiş. Ne yapsın, babamı çok seviyormuş. Kendisini zorla ayırırlar diye korkmuş.” (s. 16)

“Kızım, ev hanımsız gitmeyecek, yarın öbür gün Ferhunde ile Sabahat kocaya giderler. Maazallah, bir haramzadeye düşersek hâl fena.” (s. 420)

“Feride Hanım isterseniz sizi bu güzel zatla evlendirelim, şimdi münhaldir. İlk karılarını boşadı, şimdi mebusa layık bir alafranga hanım arıyor, dedi.” (s. 414)

“Allah gani gani rahmet eylesin, merhum senin defterini Kâmran’a göndermiş. Ben onu aldığım gibi kadıya gittim. Kaleminden çıkmış bazı parçaları gösterdim. Kadı, geniş kafalı adam, hemen nikâhını kıyverdi; anlıyor musun Çalıkuşu? Bu adam, artık kocan, seni bir daha da bırakacağına benzemiyor.” (s. 535)

Çalıkuşu (Gençler için): “-Evet amma, dedim. Müjgân kız. Cariyeniz de, zannederim öyle. Aramızda konuştuğumuz her şey, herkese söylenmez.

-Ben herkes miyim?

-Yanlış anlamayınız. Tipiniz, biraz kadın tipi olmasına rağmen erkeksiniz. Demek ki bir kız arkadaşına söyleyecek her şey bir erkeğe tekrar edilmez.” (s. 40-41)

“-Sen naziksin; kuru yere oturma, dedi ve arkamdaki lacivert pardösüyü çıkararak oturacağı yere serdim.

-Ne yapıyorsun, Feride? dedi.

-Hasta olmaman için, dedim. Zannederim ki seni muhafaza etmek bundan sonra benim vazifem oluyor.” (s. 45)

Çalıkuşu Okulda/Çalıkuşu Öğretmen: “Doktor beye acıyorum. Dul bir kadınla evlenmiş olacak. Onu böyle kandırdığım için kendime kızıyorum. Fakat çevremdekiler böyle düşünmüyorlar:

Ne şanslı adam şu doktor!.. Durdu, durdu, evlenmedi ama, sonunda turnayı gözünden vurdu, diyorlardı.” (s. 67)

“Dadıma iyi bir kısmet çıkmıştı. Annemle babam her ne kadar beni düşündülse de ona engel olmak istemediler.” (s. 9)

“Dönünce yapayalnız ben ne yapacaktım? Beni koruyacak sevgili doktorum da yoktu artık. Fakat burada da kalamazdım. Bugüne kadar kocamın öldüğünü hiç kimseye söylememiştim. Bilseler beni bırakmazlardı.” (s. 77)

6. Fiziksel ögeler:

Metinlerde yer alan ve fiziksel ögelerle ilgili olan ifadelerde, kadınlar ve erkeklerle ilişkilendirilen fiziksel betimlemelerle karşılaşmaktadır. Bununla birlikte, Feride'nin öğretmenlik yaptığı yerlerde karşılaştığı güçlüklerin aktarıldığı ifadelerin önemli bir bölümünde cinsiyete ilişkin fiziksel ögelere rastlanmaktadır:

Çalıkuşu (Özgün Metin): “Fakat o yirmi yaşına yaklaşan ve sivri uçlu incecik dudakları üstünde incecik bıyıkları çıkmaya başlayan koskocaman Kâmran'a ne oluyordu? Kız ayağı gibi küçücük ayaklarında beyaz podösüet iskarpinleri, ipek çorapları, yürürken ince bir dal gibi sallanıyor zannedilen narin vücudu, sadakor gömleğinin açık yakasından çıkan uzun beyaz boynu ile erkekten ziyade kıza benzeyen bu çocuğa son derece içerlerdim.” (s. 34)

“Beyefendi, yaşlı bir adam değil, ben çocukluğunu bilirim. Güzel bir adam değil ama, debdebesi, saltanatı var.” (s. 420)

“Dev yapılı, pala bıyıklı bir zabıt, Manastırlı komşumu yerden yere sürüyor, çizmeleriyle çiğniyordu.” (s. 208)

Çalıkuşu (Gençler için): “Kızım, kadın kısmının süs ve altına tutkusu bir yaradılış eğilimidir. İlle muallim kısmının öyle yüzü, gözü boyalı sınıfa girmesi caiz değildir. Bugün sana pederane ihtar ediyorum.” (s. 98)

Çalıkuşu Okulda/Çalıkuşu Öğretmen: “Hüseyin, kapının yanına çömelmiş, koskoca bıyıklarından utanmadan ağlıyordu.” (s. 16)

7. Sosyokültürel ögeler:

Metinlerde yer alan sosyokültürel ögeler, eserin geçtiği dönemin toplumsal normlarını somutlaştırmaktadır. Feride'nin Batılı bir eğitim almasından kaynaklanan sosyokültürel çatışmalara sıklıkla yer verildiği gibi, yetiştiği şehir ve öğretmenlik yaptığı yerler arasındaki sosyokültürel farklılıklara da daima dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda kadınların ve erkeklerin toplumdaki rolleri eğitim, din, sosyoekonomik düzey... vb. çeşitli bağlamlarda aktarılmıştır:

Çalıkuşu (Özgün Metin): “Üzülmeziniz teyze, dedim. Çok değil, daha üç güncük dişinizi sıkmanız lazım. O zaman benim için teyzeden başka bir adınız ve sıfatınız olacak. Çalıkuşu'nun teyzesine yaptığı naz ve şımarıklığı Feride'nin o hanımefendiye yapmaya cesaret edemeyeceğine sizi temin ederim.” (s. 132)

“Kâmran'ın karısı sağ olsaydı benim, kocası yeni ölmüş bir dul kadın sıfatıyla birkaç gün aile ocağına misafir olmam tabii görülebilirdi. Halbuki şimdi hepimiz, hatta Kâmran, hatta sen, Müjgân -sen ki beni herkesten iyi tanıdın- benim için ne fena şeyler düşünecektiniz. Senelerce bir başına gezdi, dolaştı, türlü maceralarla dolu, kim bilir ne adi hesaplarla kendini ihtiyar bir adama sattı? Şimdi eski nişanlısının yeniden serbest kaldığını haber alınca yine o adi hesaplarla aramıza, beş sene evvel haksız lanetlere, hakaretlere boğarak ayrıldığı o ocağa, o nişanlıya döndü, diyecektiniz. Böyle düşünmeyecek kadar merhametli ve hassas olanlarınız karşısında bile ezilecektim.” (s. 520)

“Şimdi sana karşı mesuliyetim iki kat oldu. Çünkü başma bu felaketin gelmesine ben sebep oldum. Onun için lazım ki bunu yine ben tamir edeyim. Dediğim gibi meslekten artık bir şey ümit edemezsin. Bugün bir çaresini bulsak bile yarın başka bir bahane ile seni yere vuracaklar, fazla olarak o vakit belki ben de bulunmayacağım.

...

Başka bir çare; iyi bir gençle evlenmen mümkün değil mi?

Hayır, Doktor Bey. Ben ihtiyar bir kız olarak ölmeye azmettim.” (s. 474)

Çalıkuşu (Gençler için): “Bu tehlike karşısında çaresiz, onu nikâhum altına aldım. Yaşadıkça müdafaa edecektim. Öldükten sonra da benim beş, on kuruş servetim; üç beş parça emlakim onu geçindirip gidecekti. Şüpheli kız olarak yaşamaktansa, emin bir dul olarak yaşamak onun için daha kolay olacaktı.” (s. 118)

Çalıkuşu Okulda/Çalıkuşu Öğretmen: “Bu kızcağızı çok küçükken bırakıp bir zabitle başka memleketlere gitti. Sonra kadını dağa kaldırmışlar. Şimdi kötü yola düşmüş. Öyle bir kadının çocuğunu yine sokağa atmayıp bakmışlar.” (s. 27)

Çalıkuşu'nun çocuklar için değiştirilmiş metinlerinde ve özgün metinde geçen bazı durum ve olayların aktarımında, cinsiyete dayalı ifadelerde farklılıklar olduğu görölmüş ve bu farklılıklar tablo üzerinde gösterilmiştir. Değiştirilen az sayıda ifadeye genişletmeye başvurulduğu, ifadelerin çoğunda sadeleştirme işleminin uygulandığı belirlenmiştir:

Sadeleştirme	
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>“Sonra, galiba bir hastalığı da varmış. Fakat zavallının bütün evlilik hayatı, bu hastalığı saklamaya çalışmakla geçmiş. Ne yapsın, babamı çok seviyormuş. Kendisini zorla ayırırlar diye korkmuş.” (s. 16)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>“Zaten anacığımın evlilik hayatı hep gizli bir hastalığı saklamakla geçmiş. Babamı çok seviyormuş. Kendisini ondan zorla ayırırlar korkusu ile hastalığı kimselere söylemiyormuş. Babam bile annem çok ağırlaşana kadar hastalığından habersizmiş.” (s. 12)</p>
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>“Fakat eğlencemiz uzun sürmedi. Pek günahına girmeyeyim ama, galiba aşçı kadın tarafından babama gammazlandık ve zavallı Hüseyin’i ondan iki tokat yedikten sonra bir daha ata yanaşmaya cesaret edemedi.” (s. 15)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>“Çünkü aşçı kadın, benim attan düşüp yaralanmamdan korkarak zavallı Hüseyin’i babama söyledi. Zavallı arkadaşım bu yüzden babamdan iki tokat yedi.” (s. 11)</p>
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>“Bekâr bir zabıt, dokuz yaşında bir kız çocuğunu peşine takıp dağ, taş sürükleyemezdi.” (s. 26)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>“Fakat günden güne büyüyen bir kız çocuğu için kışlada askerler arasında yaşamak doğru olmazdı.” (s. 14)</p>
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>“Bu sözleri ne de olsa söyleyemem tabii. Yaş maşallah on üç, on dört. Bu yaşta bir kız yaptığı bir kabalığı bu kadar nezaketle karşılayan bir delikanlıya daha fazla sataşamaz. Dudaklarımdan gayriihtiyari münasebetsiz bir şeyler kaçmasından korkuyormuşum gibi elimi ağızıma kaparım, ona ferah ferah küfretmek için bahçenin yalnız köşelerine kaçarım.” (s. 35)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>“On üç, on dört yaşında bir kız, yaptığı bir kabalığı böyle nezaketle karşılayan bir delikanlıya daha fazla sataşamazdı.” (s. 32)</p>

<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>“Fakat o yirmi yaşına yaklaşan ve sivri uçlu incecik dudakları üstünde incecik bıyıkları çıkmaya başlayan koskocaman Kâmran’a ne oluyordu? Kız ayağı gibi küçücük ayaklarında beyaz podösüet iskarpinleri, ipek çorapları, yürürken ince bir dal gibi sallanıyor zannedilen narin vücudu, sadakor gömleniğinin açık yakasından çıkan uzun beyaz boynu ile erkekten ziyade kıza benzeyen bu çocuğa son derece içlerdim.” (s. 34)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>“Fakat o yirmi yaşına yaklaşan ve sivri uçlu incecik dudakları üstünde incecik bıyıkları çıkmaya başlayan koskocaman Kâmran’a ne demeli? Erkekten fazla kıza benzeyen bu çocuğa son derece içlerdim.” (s. 31)</p>
<p>Çalıkuşu (Gençler için)</p> <p>“-Darılma o hâlde... Sen hanımlarla tuvalet konuşurken düşündüm ki Allah seni yanlış yaratmış. Kız olacaktı... Amma şimdiki yaşta değil... Şöyle on üç, on dört sularında.</p> <p>-Peki sonra?</p> <p>-Deminden beri bir karış yeri dikinceye kadar parmağımı delik deşik etmiş olmama göre ben de yirmi, yirmi iki yaşlarında bir erkek...</p> <p>-Ee, sonra...</p> <p>-Sonrası ne olacak, Allah’ın emriyle, peygamber’in kavliyle seni kendime alırdım, olur biterdi.</p> <p>...</p> <p>-Peki ama bu şimdi de mümkün Feride, dedi.</p> <p>Ahklaştım, gözlerimi iri iri açarak:</p> <p>-Nasıl? dedim.</p> <p>-Nasıl olacak? Kâmran’a varırsın. O senin tuvaletleriyle uğraşır, söküklüklerini diker. Sen de sokak işlerine bakarsın.” (s. 36)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>“Sen komşularla modadan falan konuşurken aklıma ne geldi biliyor musun? Allah bizi yanlış yaratmış. Sen kız, ben de erkek olacaktım. Baksana elbisenin kolunu bile dikemiyorum. Sert ve kabayım. Sen ise bir kıza yakışacak kadar nazlı ve nazıksın. İşte onun için Allah’ın emriyle seni kendime alırdım, olup biterdi. Ben dikmiş dikmekten, sen de dışarıda çalışmaktan kurtulurdun.</p> <p>Benim sözlerim biter bitmez odada bir kahkaha koptu. Bu arada konuklardan biri:</p> <p>Bu şimdi de olabilir Feride, demesin mi?</p> <p>Ne söyleyeceğimi şaşırırdım, dilim dolaştı:</p> <p>Nasıl? diyebildim.</p> <p>Kâmran’la evlenirsin, olur biter. Yine sen sokak işlerine bakarsın o da senin giysilerin ile ilgilenir, söküklüklerini diker, geçinir gidersiniz.” (s. 32-34)</p>
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>“Adamecağz iri bir dalın üstüne ata biner gibi oturmuş, at gibi bir kızın arsız arsız güldüğünü görünce dayanamadı, hiddetten kaşını gözünü oynatarak:</p> <p>-Bravo hanım kızım, dedi. Hiç yakıştıramadım, maşallah sizin gibi ermiş, yetişmiş koskoca bir hanuma...</p> <p>...</p> <p>Komşu bu riyakâr nedamete ve sesimdeki titreyişe aldandı, yumuşadı; nedense bana güzelce bir şey söylemek lüzumunu hissederek:</p> <p>Böyle dikkatsizliklerin yetişmiş bir küçük hanuma zararı dokunabileceğini düşünmüyor musunuz? dedi.</p> <p>Maksadı gayet iyi anladığım hâlde, gözlerimi açarak:</p> <p>-Niçin acaba efendim? dedim.</p> <p>...</p> <p>Mesela sizi oğluma almakta tereddüt edebilirim.</p> <p>Ben de güldüm.</p> <p>- O cihetten sigortahım, beyefendi; zaten uslu bir kız olsam da almazdınız.” (s. 41)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>“Adamecağz iri bir dalın üstüne ata biner gibi oturmuş, at gibi bir kızın arsız arsız güldüğünü görünce çok sinirlendi. Dayanamadı, hiddetten kaşını gözünü oynatarak:</p> <p>Bravo hanım kızım, dedi. Maşallah, sizin gibi yetişmiş koskoca bir hanuma hiç yakıştıramadım.” (s. 36)</p>
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>“Zengin bir ipek tüccarı olduğunu söyledikleri poturlu, mintanlı, kaba saba bir adam, kahvenin bir ucundan öbür ucuna: ‘Sekiz tane dut bahçem var,</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>“Ne yazık ki mutluluğumuzu burada da bize çok gördüler.</p>

<p>böyle ipekböceğine sekizi de kurban olsun!' diye bağırmaz mı? Öyle utandım ki yer yarılrsa yere geçecektim. Bir daha o sokağa uğramadım." (s. 328)</p> <p>"O vakadan sonra tabii burada kalamazdım. Şehirde herkes benden bahsediyor, herkes beni merak ediyordu. Mektebe gidip gelirken kaç kişi peşime takıldı, kaç kişi artık iki kat örtmeye başladığım peçemin altından yüzümü seçebilmek için yolumu kesti; kaç saygısızın biraz sesini alçaltmaya bile lüzum görmeden:</p> <p>İpekböceği bu ha? Zavallı Şeyh! dediğini işittim.</p> <p>...</p> <p>Çaresiz maarif müdürüne gittim. Buranın havasına dayanamayacağımı söyledim; başka bir memlekette bana ders bulmasını rica ettim. Dedikodulardan galiba onun da haberi vardı. Çünkü hemen bana hak verdi." (s. 346-347)</p>	<p>Şehirde dillere destan olmuşum da benim haberim yokmuş. Herkes benden bahsediyor, beni sokakta görseler meraklı gözlerle beni izliyorlardı. Meğer bir de isim takmışlar. Nereye gitsem bir ipekböceğidir gidiyor. Okula giderken peşime takılanlar mı istersiniz, peçemi iki kat örtmeye başladığım için yüzümü görebilmek için yolumu kesenler mi istersiniz. Neler geldi başıma neler...</p> <p>Okulda öğretmen arkadaşlarımdan, sınıfa girince de öğrencilerimden utanıyor, yüzlerine bakamıyordum. Çaresiz kalıp Millî Eğitim Müdürü'ne giderek durumumu anlattım. Daha fazla dayanamayacağımı söyleyerek başka bir şehre tayinimi istedim. Dedikodulardan haberi olacak ki bana hak verdi." (s. 45)</p>	
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>"Böyle söylemeyiniz İhsan Bey, siz isterseniz bahtiyar olabilirsiniz. Mesela zararsız bir kızla evlenirsiniz, iyi bir aileniz, mini mini çocuklarınız olur, her şeyi unutursunuz.</p> <p>...</p> <p>Feride Hanım, ne kadar temiz kalpli bir kız olduğunuzu bilmesem, benimle eğleniyorsunuz diyecektim. Beni bu hâlde kim ister? Ben ki böyle olmadan evvel, bir kadının hiç olmazsa gülmeden yüzüne bakabileceği günlerde bile hoşla gitmemiştim. Şimdi öyle bir alilim ki." (s. 436-437)</p> <p>O vakit, mesleğinizi çiğneyerek belki ölümü göze alarak bir küçük kıza hakir bir iptidaiye hocasını müdafaa etmişsiniz. ... Niçin o biçare iptidaiye hocasını ömrünü sizin saadetinize vakfetmesin (s. 437)?</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>"- Bu kadar kötümser olmayınız. Ölmekten daha güzel çareler var. Mesela iyi bir kızla evlenip çoluk çocuğa karışmak. Buna ne dersiniz?</p> <p>Benimle eğleniyorsunuz derim. Bu hâlimle hangi kadın yüzüme bakar?</p> <p>Bir zamanlar mesleğinizi tehlikeye atarak küçük bir kıza, hor görülen Fransızca öğretmenini savunmuştunuz. Şimdi niçin o kızcağız ömrünü sizinle geçirmesin?</p> <p>Feride Hanım, çok rica ederim, benim aklıma böyle olur olmaz fikirler sokup aklımı karıştırmayın.</p> <p>...</p> <p>İhsan Bey, belki biraz tuhaf olacak ama ben sizinle evlenmek istiyorum. Sizi çok mesut edeceğime söz veriyorum." (s. 58)</p>	
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>"Mahalle namına kaymakama bir heyet gitmiş. Benim evimde ailemden, akrabamdan olmayan bir genç kızla yaşamamın örfe ve şeriata aykırı görüldüğünü söylemiş. Hatta hatta senin başka bir memlekete gönderilmeni istemiş. ... Hülasa Feridecik, senin ne benimle yaşamana ne kendi kendine yaşamana imkân var. Haksız şüpheler hayatını zehirleyecek, bu melun leke, nereye gitsen seni takip edecek. Mazindeki şüpheli bir nokta her çapkına, her serseriye seni tahkir etme hakkını verecek. Ne yapacağız Feride? Nasıl hareket edeceğiz? Seni nasıl müdafaa edeceğiz?" (s. 475-476)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>"Bana bu mutluluğu çok görenler doktor beyin yanında kalmamı yanlış yorumlayarak ortaya türlü dedikodular çıkarmışlardı. İleri gidip bizim nikâhsız yaşadığımızı söyleyenler bile vardı. Okulda bile arkadaşlarım benim aleyhimde konuşuyorlarmış. Bu söylentiler Maarif Müdürlüğü'nün kulağına varınca benden okuldan ayrılmam için yazı gönderdiler. Hayrullah Bey de kızıp bütün işlemleri tamamlayarak istifanamemi bir zarfa koyarak işten ayrıldığımı yetkili kişilere bildirdi. Ne ümitlerle öğretmenlik hayatına atılmışım, sonunda başıma ne işler gelmişti." (s. 64)</p>	
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>"Allah gani gani rahmet eylesin, merhum senin defterini Kâmran'a göndermiş. Ben onu aldığım gibi kadiya gittim. Kaleminden çıkmış bazı parçaları gösterdim. Kadı, geniş kafalı adam, hemen nikâhını kıyıverdi; anlıyor musun Çalıkuşu? Bu adam, artık kocan, seni bir daha da bırakacağına benzemiyor." (s. 535)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>"Bundan sonra buradan bir yere gidemezsin. Çünkü kocan buna izin vermez! Evet, kocan dedim yanlış duymadın. Hayrullah Bey'in Kâmran'a gönderdiği mektuptan her şeyi öğrendik. Ve sana danışmadan bizi kadı efendiye gidip Kâmran'la senin nikâhınızı kıydırverdik." (s. 78-79)</p>	
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p>"Necmiye neyse ne... İşin nihayetinde o, annesinin dizi dibinde büyümüş</p>	<p>Çalıkuşu (Gençler için)</p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p>"Necmiye, neyse ne... İşin sonunda o, annesinin dizi dibinde büyümüş bir</p>

<i>yumuşacak, sıcacık bir külkedisiydi. Zaten kız kısmının da böyle olması lazım geldiğini içimden tasdik etmez değildim.” (s. 34)</i>	<i>“Buradaki çocuklardan bana hayır yoktu. Besime teyzemin kızı Necmiye, annesinin dizi dibinden ayrılmayan sessiz ve biraz da hastalıklı bir çocuktı.” (s. 14)</i>	<i>külkedisiydi. Zaten kızların böyle olması gerektiğini ben de içimden kabul ederdim.” (s. 31)</i>
Genişletim		
<p>Çalıkuşu/Özgün Metin</p> <p><i>“O dakikada, sevinçten nasıl çıldırmadığıma hayret ediyorum. Bu kadar kolay ele geçireceğimi umar mıydım? Akşamdan beri saatlerce düşünmüş, edebileceklere itirazlara cevaplar bulmuş, yüreklerini rikkate geçirmek için zihnimde adeta nutuklar hazırlamıştım. Daha olmazsa annemden kalan birkaç parça mücevheri verecektim. Onları bu zavallı küçük esiri kurtarmaktan daha iyi bir yere sarf edebilir miydim? Fakat, işte bunların hiçbirine hacet kalmıyor, Munise bir canlı oyuncak gibi kollarıma bırakılıyordu.</i></p> <p><i>... Ben, bu adamı fena çehreli, korkunç, zalim bir insan diye düşünüyordum. Halbuki, bilakis, ufak tefek, hastalıklı, düşkün bir ihtiyardı. ... Munise’yi bana vermeye razı oluyordu. Fakat ona çok acıdığım hissettim. Çocuğu mesut etmek için elimden geleni esirgemeyeceğimi, onu daima kendisine göstereceğimi vadettim.” (s. 259-260)</i></p>	<p>Çalıkuşu Okulda-Öğretmen</p> <p><i>“Munise’yi bana verecekti. Ama ne de olsa öz kızıydı. Hem vermek zorunda kaldığı için üzülüyor hem de ona acıyordu.</i></p> <p><i>Munise’ye çok iyi bakacağımı, kendi öz evladım gibi bağırına basacağımı ve ne zaman kızını görmek isterse gelip görebileceğini söyledim.</i></p> <p><i>Adamcağz beni dinledikten sonra biraz daha rahatladı. Ayrılmadan önce bir zarfa koyduğum bir miktar parayı vermek istedim. Önceleri pek almak istemedi. Bu parayı Munise’ye karşılık olarak vermediğimi, diğer çocuklarının birtakım ihtiyaçlarını karşılamak üzere bir armağan olarak verdiğimi söyleyerek zorla kabul ettirdim.” (s. 32)</i></p>	

Tablo 1. Eserlerde Cinsiyet İfadelerine İlişkin Farklılıklar

Sonuç

Çalıkuşu, toplumsal birtakım yargıların cinsiyet rollerine, özellikle Türk toplumunda kadının çeşitli alanlardaki konumuna olan yansımalarının sade bir dille, açıkça gösterildiği romanlardan biridir ve ele aldığı sorunlar bakımından güncelliğini korumaktadır. Özgün metinde, toplumda kadına olan bakış açısıyla ilgili olumsuz ifadelerle sıkça yer verilmesi, eril bir dilin tercih edilmesinin göstergesi değildir. Bu ifade tarzı, dönemin kadınlarının karşılaştıkları türlü durumlar karşısında yaşadıkları güçlükleri vurgulama amacı taşımaktadır. Roman, bir kadın mücadelesi çerçevesinde, zorunlulukların her iki cinsiyeti güç durumda bıraktığı örnekleri barındırmaktadır. Gençler için özetlenmiş Çalıkuşu’nda, özgün metindeki bazı bölümlerin çıkarılmasıyla sadeleştirme yoluna gidilmiştir. Diğer bölümlerde özgün metne sadık kalınmıştır.

Gençler için özetlenmiş Çalıkuşu’ndan çıkarılan bölümler, metinde biçim ve içerik bakımından kopuklukların, anlam kargaşalarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu durum; aktarılan olayların öznelerinde belirsizlik, çeşitli yanlış yazımlar veya içeriğin kırılma noktalarının tamamen yok edilmesi gibi bazı farklı biçimlerde kendisini göstermiştir. Kitabın özetlenmesinde cinsiyet ifadelerine yönelik dilsel müdahalelerde bulunulmadığı tespit edilmiştir. Ancak metinden çıkarılan birçok bölüm, toplumsal rollerin aktarımlarıyla ilgili birçok kritik durumun, olayın ortadan kalkmasına sebep olmuş ve okurun bu anlatımların iletileriyle karşılaşmasına imkân tanınmamıştır. Metnin özetlenmesi aşamasında ortaya çıkan bu kusurlar, eserin özgünlüğüne ve yazarın diline zarar vermiş, anlaşılabilirliği ve metnin edebî niteliğini düşürmüştür.

Çalığışu Okulda ve Çalığışu Öğretmen kitaplarının, gençler için değiştirilen Çalığışu ile karşılaştırıldığında, bütünlük bakımından üstünlük sağladığı söylenebilir. Ancak bu iki kitapta metin değiştirim kapsamında gerçekleştirilen genişletim işlemi, eserin özgünlüğünü ve iletilerini önemli ölçüde etkilemiştir. Özgün metinde olmayan bazı eklemeler, bazı ifadelere yapılan müdahaleler; özgün metnin amaçlamadığı çıkarımlara sebep olabileceği ve metnin karakteristiğini zedeleyebileceği için uygun bulunmamıştır. Metin değiştirim kapsamındaki bazı eklemeler ve çıkarmalar ile kimi zaman özgün metinde olmayan cinsiyet ifadelerinin de ortaya çıkması veya özgün metinde bulunan cinsiyete dayalı bazı ifadelerin değiştirilmesi/yeniden yorumlanması sebebiyle bu araştırmada ele alınan kız çocuk, erkek çocuk, anne, baba, evlilik/kadın-erkek ilişkileri, fiziksel öğeler ve sosyokültürel öğeler temaları bağlamında cinsiyete ilişkin farklı iletilerin ortaya çıkması söz konusu olmuştur.

Çocuklar ve gençler için hazırlanan bu kitapların ortak özelliği; anlaşılabilirliğin yazara özgü üsluba ve edebî zevke, biçim ve içerik zenginliklerine tercih edilmesidir. Bu eserlerin biçim ve içeriklerinde yapılan değişikliklerle onları özünden, okurları da özgün bir zenginlikten uzaklaştırmak yerine; çocukların ve gençlerin hazır bulunuşluklarının dikkate alınmasının, klasik eserlerle tanışmaların bu ölçüt bağlamında gerçekleşmesinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abir, N. (2012). *Çalığışu'nun hikâyesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez no: 331016)
- Altıparmak, İ. B. (2018). Toplumsal cinsiyet üzerine sosyolojik bir araştırma: kaynakları ve mücadele alanlarına yönelik öneriler, *Turkish Studies*, 13(18), 179-194. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13823>
- Aytaş, G., (2020). Romanın çocuk edebiyatı açısından önemi. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks[ZfWT]a*, 6(19), 43-49.
- Baydere, M. ve Karadağ, A. B. (2019). Çalığışu'nun öz-çeviri serüveni üzerine betimleyici bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö5), 314-333. doi: 10.29000/rumelide.606165.
- Çatalcalı-Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 13-27. <https://doi.org/10.20875/sb.47647>
- Demir, E. (2021). Çalığışu romanı: cumhuriyet dönemi öğretmen kadın kimliği inşasının toplumsal cinsiyet normları bağlamında yorumlanması. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 317-340. <https://doi.org/10.30561/Sinopusd.1000493>
- Demircioğlu, C., & Gençtürk-Demircioğlu, T. (2022). Türkçede diliçi çeviri: Kültürel bellek perspektifinden bazı gözlemler. S. Yazar & M. Kaçar (Ed.), *Teoriden pratiğe Türk edebiyatında diliçi çeviri* (1. Baskı) içinde (ss. 153-172). İstanbul: Ketebe.
- Demiryürek, M. (2005). Tanzimat sonrası Türk edebiyatında değişen kadın-erkek görünüşleri. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 39(39), 19-45 .
- Dumanlı, E. ve Esen, Y. (2022). Çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet bağlamı: araştırma gündeminin değişkenleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 20(79), 118-148.
- Durmuş, M. (2013). Metin Değiştirimin Dilbilimsel Süreçleri Üzerine. *The Journal of Academic Social Science*, 6(4), 391-408.
- Gürşimşek, I. ve Günay, D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dil dışı göstergelerin değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 53-63.
- İsen-Durmuş, T. I. (2011). Klasik eserlere çocuklar nasıl yönlendirilmeli ve buna ilişkin batıdaki uygulamalardan örnekler. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 929-937.

- Karagülle, F. (2016). Çalıkuşu'ndan bir köy hocasına: ideolojinin edebiyat üzerindeki belirleyiciliği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 54(54), 87-97.
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında “karakter” kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 60-79.
- Koçak, Ş. (2016). “Çalıkuşu” romanında Notre Dame De Sion. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 74-116.
- Küçükşayacıgil, A. & Küçükşen, K. (2021). Tanzimattan günümüze Türk edebiyatında toplumsal cinsiyet yansımaları ve kadının konumu. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 5(2), 371-386. doi: 10.31465/eeder.909338
- Oktay Erkoç, G. (2021). “Millî / erkek”, “gayr-ı millî / kadın”: Türk romanında yabancı okullar ve cinsiyetler üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40), 421-460. doi: 10.21550/sosbilder.777025
- Orakçı, A. (2018). Türk romanında öğretmen ve eğitim (Tanzimat'tan köy enstitülü yıllara 1860-1940). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 18-36.
- Sığrı, Ü. (2022). Nitel araştırma yöntemleri. Altunışık, R., Gegez, E., Koç, E., Sığrı, Ü., Yüksel, A., Boz, H., ve Yıldız, E. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: yeni perspektifler* içinde (s. 471-517). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Şeker, A. (2019). Feminist edebiyat eleştirisi bağlamında edebi metinlerde kadın gerçekliği. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 347-359. doi: 10.29110/soylemdergi.614830
- Yavuz, D. (2019). Çocuk edebiyatı ve kültürel semboller. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(4), S. 175-184.
- Yazıcı, N. (2011). Edebiyat tarihi bağlamında türk çocuk edebiyatı tarihi yazımında karşılaşılan sorunlar. *Erdem*, 60, 205-226.
- Yılmaz, E. (2013). Türk edebiyatında kadın öğretmen tiplerini. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 240-251.
- Yücel Çetin, D. ve Mangır, M. (2021). Çocuk kitaplarında cinsiyet algısının dile yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 166-187.

39. Özel Yetenek Tanısı Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Deyim ve Atasözü Algıları¹

Duygu GÖNÜL ÖZÇINAR²

Özlem BAŞ³

APA: Gönül Özçınar, D. & Baş, Ö. (2024). Özel Yetenek Tanısı Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Deyim ve Atasözü Algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 665-683. DOI: 10.29000/rumelide.1439714.

Öz

Özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerde deyim ve atasözü algısının karşılaştırıldığı bu çalışma nitel yaklaşımla desenlenmiş ve durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Çalışmada öğrencilerin deyim ve atasözü algılarına ilişkin karşılaştırma ve inceleme yapılacağı için algılara ilişkin veriler toplanmıştır. Araştırmada veriler görüşme ve doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma için iki çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma gruplarının belirlenmesinde, araştırmadaki karşılaştırma durumundan en etkili biçimde faydalanmaya dikkat edilmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma deseninde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara'dan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ile seçilerek iki kurumdan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlar Ankara'daki bir Bilim ve Sanat Merkezi ve bir özel ilkokuldur. Verilerin toplanmasında öncelikle ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı incelenerek deyim ve atasözleri listesi belirlenmiştir. Bu bağlamda hazırlanan görüşme soruları aracılığıyla her iki çalışma grubu ile mülakatlar düzenlenmiş ve bu görüşmelerin analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar dördüncü sınıf öğrencilerinin özel yetenek tanısı olanların olmayanlara nazaran deyim ve atasözlerini mecazlı olarak daha çok anlamlandırdıklarını göstermektedir. Özel yetenek tanıları öğrencilerin düşünme becerilerini, özel yetenek tanısı olmayan öğrencilere göre farklı düşünme ve eleştirel düşünme boyutlarında kullandıkları örneklerle ortaya konulmuştur. Araştırmanın dil öğretiminde hem bilişsel gelişim hem de bireysel farklılıklar açısından alan yazınına ışık tutacağı düşünülmektedir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Özel Yetenek Tanısı Olan Ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Deyim Ve Atasözü Algıları" isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

FİNANSMAN: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 26.01.2021 tarihli, E-35853172-100-00001430277 sayılı kararlarla etik izni verilmiştir.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 11.01.2024-**Kabul Tarihi:** 07.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439714

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlme

² YL., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi / MA., Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Elementary Education, Classroom Education (Ankara, Türkiye), duyugonul1997@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5005-5710, **ROR ID:** https://ror.org/04kvwgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossref Funder ID:** 501100005378

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi / Prof. Dr., Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Elementary Education, Classroom Education (Ankara, Türkiye), ozlembas@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0716-103X, **ROR ID:** https://ror.org/04kvwgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossref Funder ID:** 501100005378

Anahtar Kelimeler: atasözü algısı , deyim algısı, ilkokul , özel yetenek, üstün zeka

Idiom and Proverb Perceptions of Primary Students with and without Gifted Diagnoses⁴

Abstract

This study, which compares the perception of idioms and proverbs in students with and without special ability diagnosis, was designed with a qualitative approach and the case study method was selected. In the study, data on perceptions were collected as a comparison and analysis of students' perceptions of idioms and proverbs will be made. The data were obtained through interviews and document analysis. Two study groups were determined for the research. In determining the study groups, attention was paid to make the most effective use of the comparison situation in the research. In this context, criterion sampling was used in qualitative research design. The research was conducted in the 2020-2021 academic year with students from two institutions in Ankara, selected by criterion sampling from purposeful sampling methods. These institutions are a Science and Art Center and a private primary school in Ankara. In data collection, firstly, the fourth grade Turkish textbook was examined and the list of idioms and proverbs was determined. In this context, interviews were organized with both study groups through prepared interview questions and these interviews were analyzed. Content analysis technique was used to analyze the data. The results show that fourth grade students with a diagnosis of giftedness interpret idioms and proverbs metaphorically more than those without a diagnosis of giftedness. It was revealed with examples that students diagnosed with special ability use thinking skills in different thinking and critical thinking dimensions compared to students without a diagnosis of special ability. It is thought that the research will shed light on the literature in terms of individual differences in terms of cognitive development in language teaching.

Keywords: idiom Perception, proverb perception, giftedness, special ability, primary school

Giriş

Eğitimde bireysel farklılık kavramının fark edilmesiyle beraber bazı öğrenci ve öğrenci gruplarının akranlarından başka özellikler gösterdiğini söylemek mümkün olmuştur. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, otizmlili öğrenciler, dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanılı öğrenciler gibi literatürde üstün zekalı, üstün yetenekli şeklinde isimlendirmelere de sahip olan “özel yetenekli öğrenciler” de bu

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** This article was produced within the scope of the master's thesis titled "Idiom and Proverb Perceptions of Primary School Students with and without Special Ability Diagnosis". It is declared that scientific and ethical principles were followed in the preparation process of this study and all the studies utilized are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 11.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439714

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

gruplardan biridir. Özel yetenekli öğrenciler akranlarına göre birçok alanda erken ve hızlı gelişim gösterirler. Bilişsel gelişim ve dil gelişimi bu alanlardan bazılarıdır.

Bilişsel gelişim açısından bakıldığında özel yetenekli çocukların, özel yetenekli olmayan çocuklara göre hayal güçlerinin daha gelişmiş olduğu, üstün biliş ötesi beceriler sergiledikleri ayrıca ölüm, zaman gibi soyut kavramları daha kolay anlayabildikleri söylenebilir (Bildiren, 2018). Bu çocukların akranlarına göre farklılıkları Webb, Gore ve Amend (2007) tarafından listelenmiştir. Bu farklılıklardan biri “ileri düzey kavrama; kelimeler arası nüansları, mecazları/metaforları ve soyut fikirleri anlama”dır. Bu öğrencilerin metaforları daha kolay algılayabildikleri için yetişkinlerin şakalarını akranlarına göre daha kolay anlayabildikleri belirtilmiştir (Melekoğlu ve Sak, 2020). Dil gelişimi açısından bakıldığında ise Bildiren (2018) özel yeteneklilerin sözcük dağarcıklarının akranlarına göre daha zengin olduğundan ve soyut sözcükleri kolaylıkla anlamına uygun kullandıklarından söz etmiştir. Apaydın (2019) özel yetenek tanımlı öğrencilerin birçoğunun erken ve olağanüstü dil gelişimi gösterdiklerini, Ataman (1982) çok küçük yaşlarda ileri düzeyde sözcük dağarcığına sahip olduğunu belirtmiştir. Böylece özel yeteneklilerin sözcük dağarcıklarında soyut sözcüklere akranlarına göre daha erken ve kolay yer açtıkları söylenebilir.

Ayvacı ve Bebek’ e göre (2018) 2010 ile 2018 yılları arasında üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler ile ilgili yürütülen lisansüstü tezlerin konu dağılımı çalışma sayısı fazlalığına göre: Bireylerin özellikleri ve becerileri, program ve modeller, bireyler ve öğretmenler, etkinlik ve uygulamalar, bireyler ve tutumları, yöntem ve yaklaşımlar şeklindedir. Özel yeteneklilik ile ilgili de alan yazınında birçok tanımlama mevcuttur. Bununla birlikte birbiri yerine kullanılan birçok söylem süregelmiştir. Bu söylemler “üstün zekâlılık, üstün yeteneklilik” şeklindedir. MEB (2015) tanımına göre “Özel yetenekli öğrenci zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrencidir.” Renzulli (1978) ise üstün/özel yetenekliliği, ortalamanın üzerinde bir yetenek, yaratıcı düşünme ve görev bilincinin bileşkesi olarak tanımlamıştır.

Bağcı’ nın (2010) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin atasözü ve deyimleri algılama düzeyinin incelendiği araştırmada deyimler ve değerler eşleştirmesinde cinsiyetin ciddi bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları ve kitap okumayı sevme ilişkileri ile deyimleri ve atasözleri algılamaları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Deyimlerin anlaşılabilirliğinin incelendiği bir araştırmada sınıf düzeyi ve okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrenci başarısının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Bayat ve Çetinkaya, 2014).

Ancak özel yeteneklilik tanısı olan öğrenciler ile yapılan deyim ve atasözleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında literatürde yalnızca üstün zekâlı öğrencilerin deyim algılarının belirlenmesi (Mertol, Ozcan, Yurteri ve Pamukçu, 2015) ile karşılaşmıştır. Bu durumda ilgili alan yazınında mevcut çalışmanın da hedefi olan, özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan çocukların deyim ve atasözü algılarının karşılaştırılmalı olarak incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışma özel yetenekli ve genel yetenek grubunda olan çocukların deyim ve atasözü algısını karşılaştırmalı betimleyecek, dilimize özgü örnek kullanımların öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ortaya koyacaktır.

Öğrencilerin deyim ve atasözleri algılarının belirlenmesi, soyut düşünme becerilerini görme ve sözcük dağarcıklarının farkına varılması adına önem taşımaktadır. Özel yetenek tanımlı öğrencilerin ne gibi farklı algısal özellikler sergilediklerini anlamak adına yararlı olacak araştırma aynı zamanda ana dil eğitimde önemli bir yeri olan deyim ve atasözlerinin Türkçe öğretim programındaki yeri ve sınıf içi uygulamasının

dönütleri görülerek sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde faydalanabileceği düşünülmektedir. Araştırma ana dil eğitiminde önem arz eden deyim ve atasözlerinin farklı öğrenci gruplarında nasıl algılandığının ortaya konması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden özel yetenek tanılı olan ve özel yetenek tanılı olmayanların deyim ve atasözleri algılarının belirlenmesi ve karşılaştırılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma “Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözleri algıları nasıldır?” problemine yönelik aşağıdaki alt problemlere cevap aramaktadır.

1. Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin deyim algıları nasıldır?
2. Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin atasözü algıları nasıldır?
3. Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözü algıları nasıl değişmektedir?

Yöntem

Model

Özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrenci gruplarında deyim ve atasözü algılarının karşılaştırıldığı bu çalışma, nitel yaklaşımla desenlenmiştir. 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 araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 41). LeCompte ve Goetz’ e (1982) göre nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanır: “çevreyle ilgili veri”, “süreçle ilgili veri” ve “algılara ilişkin veri”. Bu çalışmada öğrencilerin deyim ve atasözü algılarına ilişkin karşılaştırma ve inceleme yapılacağı için algılara ilişkin veriler toplanmıştır.

Araştırmanın problemlerine cevap almak amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Creswell’ e (2013) göre durum çalışmaları, bir olayın, bir programın, bir sürecin veya bireylerin detaylı ve derinlemesine ele alınarak incelendiği bir araştırma desendir. Araştırmada Yin’ in (2017) yapmış olduğu sınıflandırmadan hareketle bütüncül çoklu durum deseni seçilmiştir. Bütüncül çoklu durum çalışmasında birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve ardından birbirleriyle karşılaştırılır (Yin, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada özel yetenek tanılı ve tanılı olmayan öğrenci gruplarının deyim ve atasözü algıları ayrı ayrı ele alınarak değerlendirileceği ve ardından karşılaştırma yapılacağı için bu desen uygun görülmüştür. Bu desende en önemli nokta her iki durum için de aynı boyutlar hakkında bilgi toplanılmasıdır. Aksi durumda karşılaştırma yapmak mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırma için iki çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma gruplarının belirlenmesinde, araştırmadaki karşılaştırma durumundan en etkili biçimde faydalanmaya dikkat edilmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma deseninde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirlenen belli özelliklere uyum sağlayan kişilerin seçilmesidir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Araştırmanın amacına uygun olan kriterleri taşıyan bireyler, araştırma kapsamına dâhil edilir (Palys, 2008). Bu araştırmada belirlenmiş ölçüt, özel yetenek-tanısının olup olmamasıdır. Bu ölçüte göre özel yetenek tanısı olan ve olmayan iki

çalışma grubu belirlenmiştir. Ankara'daki bir Bilim, Sanat ve Eğitim Merkezinde dördüncü sınıf seviyesinde özel yeteneklilik tanısı olan on öğrenci birinci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Özel bir ilkokul dördüncü sınıfta okuyan ve özel yetenek tanısı olmayan on öğrenci ise ikinci çalışma grubunu oluşturmaktadır.–Çalışma grubu toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar farklı kodlar kullanılarak kodlanmış, gerçek isimlerine yer verilmemiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler için kullanılan kodlar ve ölçütler Tablo 1' de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubu için Kullanılan Kodlar

Kapsayıcı Kriterler*	Çalışma Grubu	Kodlar	Dışlayıcı Kriterler*
Özel yeteneklilik tanısı olmak ve Bilsen öğrencisi olmak	Pilot Uygulama	A, B	Herhangi bir öğrenme güçlüğü olması
Özel yeteneklilik tanısı olmamak	Özel Yetenek Tanısı Olan 4.Sınıf Öğrencileri	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	
Dördüncü sınıfta olmak	Özel Yetenek Tanısı Olmayan 4.Sınıf Öğrencileri	B1, B2, B3, B3, B4, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10	

*Connely (2020) yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

İlk aşamada dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2019) yer alan tüm deyim ve atasözleri 22 atasözü, 35 deyim olmak üzere listelenmiştir. Görüşme soruları ve liste uzman görüşü almak amacıyla iki uzmana gönderilmiştir. Görüşme soruları ve görüşme sorularındaki deyim ve atasözü uygunluğu için “Uzman Görüşme Formu” biri Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan Türkçe öğretmene, diğeri ise çocuk edebiyatı alanında bir yazar ve aynı zamanda Bilim ve Sanat Merkezinde öğretmen olan iki uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda sorular tekrar gözden geçirilerek revize edilmiştir. 4.Sınıf Türkçe ders kitabındaki deyim ve atasözlerine ilişkin yorumlar sonucu ile liste yeniden düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu katılımcıların deyim ve atasözlerine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada kullanılan görüşme soruları aşağıda yer almaktadır:

“Canını dişine takmak” deyimini ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığını açıklar mısın?

“Başı çekmek” deyimini ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığını açıklar mısın?

“Tepesi atmak” deyimini ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığını açıklar mısın?

“Yaka silmek” deyimini ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığını açıklar mısın?

“İğne ipliğe dönmek” deyimini ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığının resmini çizebilir misin?

“Sanat altın bileziktir.” atasözü ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığını açıklar mısın?

“Can boğazdan gelir.” atasözü ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığını açıklar mısın?

“Bağa bak üzüm olsun, yemeye yüzün olsun.” atasözü ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığını açıklar mısın?

“İyi dost kara günde belli olur.” tanılanmış ve tanılanmamış öğrenciler atasözü ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığını açıklar mısın?

“Baca eğri de olsa duman doğru çıkar.” atasözü ne demek olabilir? Sana neler çağrıştırdığının resmini çizebilir misin?

Belirlenen deyim ve atasözleri ile görüşme soruları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yerini alarak uygunluğu iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar araştırmacının görüşme sorularında yer alan resim çizme gerektiren bir atasözünün değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. “Kitapsız büyüyen çocuk susuz yetişen ağaca benzer” atasözünün çocukların nasıl bir resim çizebilecekleri kolay öngörülmüş ve benzerlik ilgisi kuracakları için bu atasözünden vazgeçilmiştir. Seçilen yeni atasözüyle farklı kavramların yer alması önemsenmiştir. “Kitapsız büyüyen çocuk susuz yetişen ağaca benzer” yerine “Baca eğri de olsa duman doğru çıkar” uzmanların hemfikir olması ve araştırmacının da onayı ile seçilmiştir.

Araştırmacı tarafından 10 görüşme sorusu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının beş tanesi deyim, beş tanesi atasözleri algısı ile alakalı olmak üzere aralarından birer soru aynı zamanda öğrencinin belirlenen deyim ve atasözü ile ilgili resim yapmasına yöneliktir. Covid-19 sürecinde pandeminin gidişatından dolayı uygulama Zoom aracılığıyla çevrimiçi destekli yapılmıştır. Görüşme öncesi öğrenci velileri ile iletişim kurularak çevrimiçi görüşme süreci anlatılmış, görüşme bilgileri aktarılmıştır. Araştırmacı görüşme esnasında notlar tutmuştur. Görüşmenin video ve ses kaydı alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşmelerin video kayıtları detaylı bir şekilde içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve resim çizilmesi için boş bir kâğıt görüşme esnasında öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerin çizim yaptığı kâğıtlar incelenmiştir.

Bireylerin düşüncelerinin öğrenilebileceği ve her zaman gözlemlenerek elde edilemeyen bilgilerin edinilmesi için görüşme tekniği kullanılır (Yin, 2017). Görüşme yöntemi nitel araştırmada soru cevaptan ziyade rehberli diyalog şeklindedir (Yin, 2017). Araştırmada görüşme soruları hazırlanmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde sorular esnek, her katılımcıdan belirli veriler toplanır (Merriam, 2018). Çalışmaya katkı sağlayacak ve önemli veriler sağlayacağı düşünülen tüm dokümanlar planlandığı üzere toplanmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin resim yaptıkları kâğıtlar ve sorulara verdikleri yanıtlar dikkatle incelenmiştir. Görüşme esnasında kaydedilen video ve ses kayıtları titizlikle incelenmiştir. Görüşme öncesi soruların hazırlanması aşamasında deyim ve atasözleri belirlenirken dördüncü sınıf Türkçe ders kitabı doküman olarak esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel yaklaşıma uygun olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formlarının analizi, içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler yazıya aktarılarak transkript edilmiştir. Çalışma kâğıtları, video/ses kayıtları ve görüşme esnasında tutulan notlar dikkatle incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan çalışmanın inandırıcılığı için iç ve dış geçerlik önemlidir. Bulguların inandırıcı olması, bir çalışmanın bilimselliği için önemli özelliklerden biri olarak görülmektedir. Bu durumda geçerlik ve

güvenirlik bilimsel araştırmalarda en çok aranan ve kullanılan iki ölçüt olarak görülür. Nitel araştırmalarda durumların biricik olmaları ve bulguların buna göre sonuçlanması unutulmamalıdır. Durum çalışmasında uygulanan sürecin değerini yargılayabilmek için dört sına ma durumu vardır: inandırıcılık, güvenilirlik, teyit etme ve veri kaynaklı olma (Yin, 2017). İlgili alan yazını araştırmalarından yola çıkılarak bu çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İnandırıcılığı koruma amacıyla kullanılan yöntemler: Görüşmeler sırasında öğrencilerin çizimleri, görüşmecinin araştırma esnasında tuttuğu notlar, görüşmelere ait video ve ses kayıtları ile inandırıcılığı arttırmak için derinlik odaklı veri toplanmıştır. Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde verileri kümeleme, verileri özetleme ve verileri hissetmeyi sağlamak için betimsel kodlar kullanılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların çizdiği resimler incelenerek çeşitleme sağlanmıştır.

Transfer edilebilirlik amacıyla kullanılan yöntemler: Araştırmada ölçüt örnekleme kullanılarak iki farklı katılımcı grubu oluşturulmuştur. Ulaşılan veriler bütüncül çoklu durum çalışmasına uygun olarak karşılaştırmalı şekilde analiz edilmiştir. Pilot uygulama ve asıl uygulama veri analizinde ulaşılan veriler detaylı bir şekilde betimlenmiştir.

Tutarlılığı sağlama amacıyla kullanılan yöntemler: Araştırma verilerinin araştırma sorularına cevap olup olmadığı ve ulaşılan sonuçların bulgular ile tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ayrıca BİLSEM kurumunda öğretmen ve Temel Eğitim alanında doktora mezunu (2022) bir uzmanın kodlamaları ile araştırmacının kodlamaları üzerinde karşılaştırmalı olarak tutarlılık incelemesi yapılmıştır.

Teyit edilebilirlik için kullanılan yöntemler: Araştırma ses kaydı ve video kaydı yoluyla elde edilen dokümanlar, doküman transkriptleri, araştırmacının süreçte topladığı karalama kâğıtları, katılımcıların yaptığı resimler arşivlenmiştir. Bu arşivler gerektiğinde başka araştırmacıların teyit incelemesi için sunulabilir, ancak nitel araştırmanın bir gereği olarak tekrar edilmesi söz konusu olamaz.

Etik Beyan

Uygulama öncesinde ilgili resmi kurumlardan ve çalışmaya katılacak öğrenci velilerinden yasal izinler alınmıştır. Bu amaçla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığından resmi yazılar aracılığıyla, araştırmaya katılan öğrenci ve öğrenci velilerinden Bilgilendirilmiş Onam Formları ile Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan 26.01.2021 tarihli ve E-35853172-100-00001430277 sayılı onay alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin içerik analizinin yapılması sonucunda ulaşılan bulgulara, yorumlara ve bu bağlamda tartışmaya yer verilmiştir. Bu durumda bulgular ve yorumlar araştırmanın problemi “Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözü algıları nasıldır?” sorusu ile alakalı alt problemlerden yola çıkılarak üç başlıkta ele alınmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemi

Bu bölümde “Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin deyim algıları nasıldır?” sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada, on özel yetenek

tanısı olan ve on özel yetenek tanısı olmayan öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Uygulamaya ilişkin videolar kayıt altına alınmış ve görüşme ses kayıtları yazıya geçirilerek raporlanmıştır. Raporların incelenmesi sonucunda öğrencilerin deyim algıları belirlenmiştir. Öğrencilerin deyim algılarına ilişkin bulgular Tema 1 olarak belirlenmiş ve Tablo 2 aşağıda sunulmuştur.

Tema 1. Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Deyim Algısını Betimleyen Kategori ve Kodlar

Tablo 2. Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Deyim Algısını Betimleyen Kategori ve Kodlar

Tanılı Olan Öğrenciler		Tanılı Olmayan Öğrenciler		
KATEGORİ	Kodlar	n	Kodlar	n
<i>DEYİM</i>				
<i>Canını dişine takmak</i>	Çok çalışmak/ çabalamak/ uğraşmak/zorlanmak	9	Çok çalışmak/çabalamak	5
	Bir şeyden yorulup artık istememek	1	Derdinle uğraşmak	1
	Kendini çok yormak	1	Bir şeyde kendine güvenmek	1
			Canını tehlikeye atmak	1
			Bir şeyi birine çok fazla söylemek	1
			Canımız dışten daha önemlidir	1
<i>Başı çekmek</i>	Bir şeyi istemeden çok düşünmek	2	Başı ağrımak	1
	Önde olmak	2	Mecburen bir şey yapmak zorunda olmak	1
	Bir şeyi yapmak için çok uğraşmak	2	Zorluk çekmek	1
	Başı ağrımak	1	Bir suçun başkası üzerine kalması	1
	Bir olayın sonucuna katlanmak	1	Bir işi en doğru şekilde yapmak	1
	Bir işe katılmamak	1	Kıskanmak	1
	Bir sorunun uzaması	1	Rahatsız etmek	1
	Birine zorluk çıkarmak	1	Önde olmak	1
	Başkasının işini yapmak	1	Başına bir olay gelmesi	1
		Beynin önemi	1	
<i>Tepesi atmak</i>	Çok sinirlenmek/kızmak	10	Çok sinirlenmek/kızmak	9
			Çok sıkılmak	1
			Bir şeyi ertelemek	1
<i>Yaka silkmek</i>	Bir şeyden kurtulmaya çalışmak	3	Bir şeyden sıkılmak/ bıkmak	4
	İstememek	2	Beğenmemek	2
	Bir şeyden sıkılmak/bıkmak	2	Pot kırmak	1
	Kötü bir işten vazgeçmek	1	Bir işten kurtulmak	1
	Kendini beğenmiş davranmak	1	Eşyaları silmek	1
	Umursamak	1	Hava atmak	1
		Suçu başkasına atmak	1	
<i>İğne ipliğe dönmek</i>	Çok zayıflamak/ince olmak	6	Çok zayıflamak/ince olmak	2
	Bir sorunun içinden çıkamamak	1	Biriyle inatlaşmak/kavgat etmek	2

Bir şey için çok uğraşmak	1	Zor durumda kalmak	1
Yakın olmak	1	Birini çok kızdırmak	1
Bir işin çok zor olması	1	Bir üst seviyeye çıkmak	1
		Başı dertte olmak	1
		Örgü yapmak	1
		Başarılı olmak	1

Tablo 2’de yer alan bulgularda, “Canını dişine takmak” deyimini incelendiğinde, özel yetenek tanısı olan 9 öğrencinin ve özel yetenek tanısı olmayan 5 öğrencinin “Çok çalışmak/çabalamak”, kodunu belirttiği görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Çok bilmiyorum ama şey... şey diyorlar. Canımı dişine takıp çalıştı oralara kadar geldi diyorlar bu yüzden. Çok çalışmak olabilir.” (B2)

“Bir şeyi yapmak için çok çalışmak.” (B6)

“Çaba sarf etmek. Bir işe çaba sarf etmek.” (A2)

“Başı çekmek” deyimini için özel yetenek tanılı öğrencilerin yanıtları incelendiğinde 2 öğrenciden “Bir şeyi istemeden çok düşünmek”, 2 öğrenciden “Önde olmak”, 2 öğrenciden ise “Bir şeyi yapmak için çok uğraşmak” yanıtları alınmıştır. Özel yetenek tanısı olmayan öğrencilerin ise kodlarında yığılma görülmemiş ve her öğrenci için farklı bir kod oluşmuştur. Bu kodlar: Baş ağrılamak, mecburen bir şey yapmak zorunda olmak, zorluk çekmek, bir suçun başkası üzerine kalması, bir işi en doğru şekilde yapmak, kıskanmak, rahatsız etmek, önde olmak, başına bir olay gelmesi, beynin önemi şeklindedir. Katılımcıların yanıtlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

“Biri bir şey yapıp kaçıyor, orada olan başka bir kişiye suç kalıyor.” (B4)

“Bir olayda veya başka herhangi bir şeyde öncelik etmek.” (A6)

“Tepesi atmak” deyimini incelendiğinde “Çok sinirlenmek/kızmak” kodu tanısı olan 10 öğrenci tarafından, tanısı olmayan öğrencilerin verileri incelendiğinde de aynı kodun 9 öğrenci tarafından cevaplandığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan bazılarının görüşü şu şekildedir:

“Öğretmenim bunu çok duyuyorum, annem kardeşime çok söylüyor. O yüzden çok sinirlenmek olabilir.” (B2)

“Sinirlenmek, bir olaya kızgın, öfkeli olmak.” (A2)

“Yaka silmek” deyimini incelendiğinde tanısı olan öğrencilerden 3’ü “Bir şeyden kurtulmaya çalışmak”, iki öğrenciden ise “İstememek” yanıtları alınmıştır. Tanılı olmayan öğrencilerde ise 4 öğrenciden “Bir şeyden sıkılmak/bıkmak”, 2 öğrenciden ise “Beğenmemek” cevapları alınmıştır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bir şeyin tekrar tekrar aynı olması ve bundan sıkılmak.” (B1)

“Böyle bir şey onu çok bezdirdiğinde ve sonunda kurtulduğunda rahatlamak. Kurtuldu da rahatladı, gibi” (A3)

“O işten kurtulmaya çalışmak, o işten çıkmaya çalışmak.” (A7)

“İğne ipliğe dönmek” deyiminde özel yetenek tanısı olan öğrencilerin yanıtları incelendiğinde en fazla değer alan koda 6 öğrencinin “Çok zayıflamak/ince olmak” şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Tanısı

olmayan 2 öğrencinin “Çok zayıflamak/ ince olmak”, 2 öğrencinin “Biriyle inatlaşmak/kavga etmek” cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 2’ de verilen bulgular incelendiğinde, özel yetenek tanısı olan öğrencilerin deyimlerin mecaz anlamlarını özel yetenek tanısı olmayan öğrencilere oranla daha iyi kavradıkları görülmektedir. Özel yetenek tanısı olmayan öğrencilerin arasında da deyimlerin mecaz anlamlarını kavrayanların olduğu görülmektedir. Ancak değerler incelendiğinde tanısı olmayan öğrencilerin deyimlerin mecaz anlamlarını anladıklarına dair veri sayısının daha az olduğu belirlenmiştir.

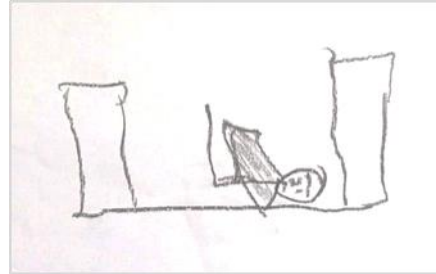
Katılımcıların “İğne ipliğe dönmek” deymi ile ilgili bazı görüşleri ve görüşlerine ilişkin yaptıkları resimler aşağıdaki gibidir:

“Örgü yapmak.” (B10)

“Deliye dönmek, çılgına dönmek gibi bir şey. Sinirlenmek, birini çok kızdırmak falan.” (B3)



Resim 1. “A3” kodlu katılımcı



Resim 2. “A10” kodlu katılımcı

“O kadar zayıflamak ki yani böyle iğne iplik kadar incelmek, çok zayıflamak.” (A3) “Çok zayıflamak. Çöpe döndün de derler.” (A8)



Resim 3. “A3” kodlu katılımcı



Resim 4. “A8” kodlu katılımcı

Resim 1 ve Resim 2’de “iğne ipliğe dönmek” deyimini çizime aktaran öğrencilerin deyimini asıl anlamından uzak anlamlarda yorumladıkları görülmektedir. Resim 3 ve Resim 4’ü çizime aktaran öğrenciler ise deyim mecaz anlamının farkında olarak yanıt vermişler ve çizimlerinde durumu karşılıklı konuşma şeklinde açıklamışlardır. Bu durumda “A3” ve “A8” kodlu katılımcıların bu deyimini özel yetenek tanısı olmayan “A3” ve “A10” kodlu katılımcılara göre daha açık bir şekilde çizime aktardıkları görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemi

Bu bölümde “Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin atasözü algıları nasıldır?” sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Birinci alt problemde

olduğu gibi on özel yetenek tanısı olan ve on özel yetenek tanısı olmayan öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya ilişkin videolar kayıt altına alınmış ve görüşme ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen raporların incelenmesi sonucunda öğrencilerin atasözü algıları belirlenmiştir. Öğrencilerin atasözü algılarına ilişkin bulgular Tema 2 olarak belirlenmiş ve Tablo 3 aşağıda sunulmuştur.

Tema 2. Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Atasözü Algısını Betimleyen Kategori ve Kodlar

Tablo 3. Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Atasözü Algısını Betimleyen Kategori ve Kodlar

Tanılı Olan Öğrenciler		Tanılı Olmayan Öğrenciler		
Kategori	Kodlar	n	Kodlar	n
<i>Sanat altn bileziktir.</i>	Sanatın değerliliği	9	Sanatın değerliliği	6
	Sanatın önemi	3	Sanatın önemi	3
	Sanatın güzelliği	3	Sanat her şeye değer	1
			Sanatın güzelliği	1
<i>Can boğazdan gelir.</i>	Hayatta kalmak için beslenmenin önemi	10	Can/boğaz kelimelerinin somut olarak algılanması	5
	Can/boğaz kelimelerinin somut olarak algılanması	3	Acıkmak	2
			Önemli olan şeyler önemsiz olabilir	1
			Hayatta kalmak için beslenmenin önemi	1
<i>Bağa bak üzüm olsun, yemeye yüzün olsun.</i>	Emek verdiğimiz işlerin sonucunu almak	9	Emek verdiğimiz işlerin sonucunu almak	6
	Umutlanmak	1	Üzülmemek	1
	Hak etmediğin şeye ulaşamamak	1	Kavgadan sonra özür dilemek	1
			Emek gösterdiğinin hızlıca tükenmesi	1
			Bir işin sonucu için sabır göstermek gerektiği	1
<i>İyi dost kara günde belli olur.</i>	İyi/gerçek dost kötü günde yanımızda olur	10	İyi/gerçek dost kötü günde yanımızda olur	9
			İyi arkadaşın yalanı belli olur	1
<i>Baca eğri de olsa duman doğru çıkar.</i>	Baca duman ilişkisinin somut olarak algılanması	2	Yalan söyleyen kişi ortaya çıkar/adalet yerini bulur	2
	İnsan iyiye kötü birinden/durumdan etkilenmez	2	Baca duman ilişkisinin somut olarak algılanması	2
	İnsanın kötü olmasına/kötü görünmesine rağmen içinde iyilik taşıması	2	Sorun olmayan evde doğru yaşanır	1
	Zorluklarla mücadele	2	İnsan kötü eğitilse de iyi biri olabilir	1
	Eğitim yanlış bile olsa eğitim eğitimidir.	1	Bir iş yanlış ilerlese de sonu doğru olur	1

Kötü düşünceleri olan birinin düşünceleri doğru çıkabilir.	1	Bir şeyi yapsan da diğer şeyleri doğru yaparsın	1
Yanlış bir iş yaptıysak düzeltmeye çalışmalıyız.	1	Yalan söylememek	1
Yaptığımız iş hatalı olsa da doğru sonuca varabiliriz	1	Kötü bir durumdaki insanın mutlu olması	1
Bir şey kötü olsa da doğruysa doğru yoldan çıkabilir.	1	İnsanın kötü olmasına rağmen içinde iyilik taşıması	1

Tablo 3'te verilen bulgular incelendiğinde, özel yetenek tanımlı olan öğrencilerin, atasözlerinin mecaz anlamlarını özel yetenek tanımlı olmayan öğrencilere oranla daha iyi kavradıkları görülmektedir. Özel yetenek tanımlı olmayan öğrencilerin arasında da atasözlerinin mecaz anlamlarını kavrayanların olduğu görülmektedir. Ancak değerler incelendiğinde tanımlı olmayan öğrencilerin atasözleri algılarına ilişkin veri sayısının daha az olduğu anlaşılmaktadır.

“Sanat altın bileziktir” atasözüne yönelik olarak tanımlı olan 9 öğrenciden “Sanatın değerliliği”, tanımlı olmayan 6 öğrenciden de “Sanatın değerliliği” ile ilgili cevap alınmıştır. Katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Altın bilezik şuanda çok değerli bir şey, sanatın maddiyatı olmayabilir ama altın bilezik kadar değerli olduğunu anlatıyor.” (A1)

“Sanat değerlidir.” (B8)

“Can boğazdan gelir” atasözünde tanımlı olan 10 öğrenci “Hayatta kalmak için beslenmenin önemi” koduna dair cevabını verirken tanımlı olmayan 5 öğrenci ise “Can/boğaz kelimesinin somut olarak algılanması” koduna ulaşmıştır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Boynun kırılırsa ölürsün.” (B10)

“İnsanın yaşamak için, hayata tutunmak için besine ihtiyacı vardır. Besin yetiştirme mesleği, çiftçilik, hayvancılık bu yüzden çok önemli bir meslektir.” (A1)

“Bir kişi mesela çok yemek yediğinde birileri ona ‘can boğazdan gelir’ der. Mesela iştahsız biri olursa ona ‘can boğazdan gelir, sağlığın için ye’ derler.” (A2)

“Bağa bak üzüm olsun, yemeye yüzün olsun.” atasözü incelendiğinde tanımlı olan öğrencilerden 9’unun, tanımlı olmayan öğrencilerden ise 6’sının “Emek verdiğimiz işlerin sonucu almak” koduna ilişkin yanıtlar alınmıştır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bir şeyi yetiştir ki, ondan faydalanabil, onun faydasını görebil.” (B1)

“... mesela benim bir çiçeğim var o çiçeğe baktım böyle güzel bir çiçek olabilir, ama bakmazsam solar.” (B2)

“Bakmak orada mecaz anlamda yani bakmak büyütme. Bakarsak güzel yetiştirirsek yiyebiliriz. Yemeye yüzün olsun diyor yani istediğimiz şeyleri yetiştirmeliyiz.” (A5)

“Çalışmakla ilgili şeyler söylüyor. Mesela çalışmayan bir kişi akşam karnını doyuramaz. Ama çalışan bir kişi geçinebilir borç almadan.” (A8)

“İyi dost kara günde belli olur” atasözü incelendiğinde tanımlı olan öğrencilerden 10’unun, tanımlı olmayan öğrencilerden ise 9’unun “İyi/gerçek dost kötü günde belli olur” koduna ilişkin görüşlerini belirttikleri görülmüştür. Bu durumda her iki grup için algıların ortak olduğu söylenebilir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İyi dost biz üzüldüğümüzde üzülür, güldüğümüzde güler.” (B5)

“Bir dost bir arkadaşını tanıyamazsın fakat bir hastalığın olur belki kaza geçirirsin o seni düşünecek mi, arayıp soracak mı işte bunlar arkadaş olup olmadığını gösterir.” (A2)

“İki dost iyi günde de kötü günde de beraber olmalıdır. O dostun iyi olup olmadığını kara günde anlarız. Eğer kara günde yanımızda değilse o yanımızda değildir.” (A4)

“Baca eğri de olsa duman doğru çıkar” atasözü incelendiğinde kodların yüksek değerler almadığı görülmektedir. Öncelikle tanısı olan öğrencilerden “Baca duman ilişkisinin somut olarak algılanması”, “İnsan iyiye kötü birinden/durumdan etkilenmez”, “İnsanın kötü olmasına/kötü görünmesine rağmen içinde iyilik taşıması” ve “Zorluklar olsa da onları atlatabiliriz” kodlarına ilişkin her bir kod için 2 öğrenciden yanıt alınmıştır. Tanısı olmayan öğrencilerin verileri incelendiğinde ise 2 öğrenci “yalan söyleyen kişi ortaya çıkar/adalet yerini bulur” ve 2 öğrenci de “Baca duman ilişkisini somut olarak algılanması” kodu ile ilgili cevap vermiştir. Katılımcıların bu atasözüne ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Düşündüğümde bir evin bacası yamuk, ama yine de bacası düzgün yukarı doğru çıkması aklıma geliyor.” (B2)

“Biri yalan söylediği zaman diğeri doğru söylese, en sonunda doğru söyleyen ortaya çıkar. Hakkı yenmez.” (B3)



Resim 5. “B2” kodlu katılımcı



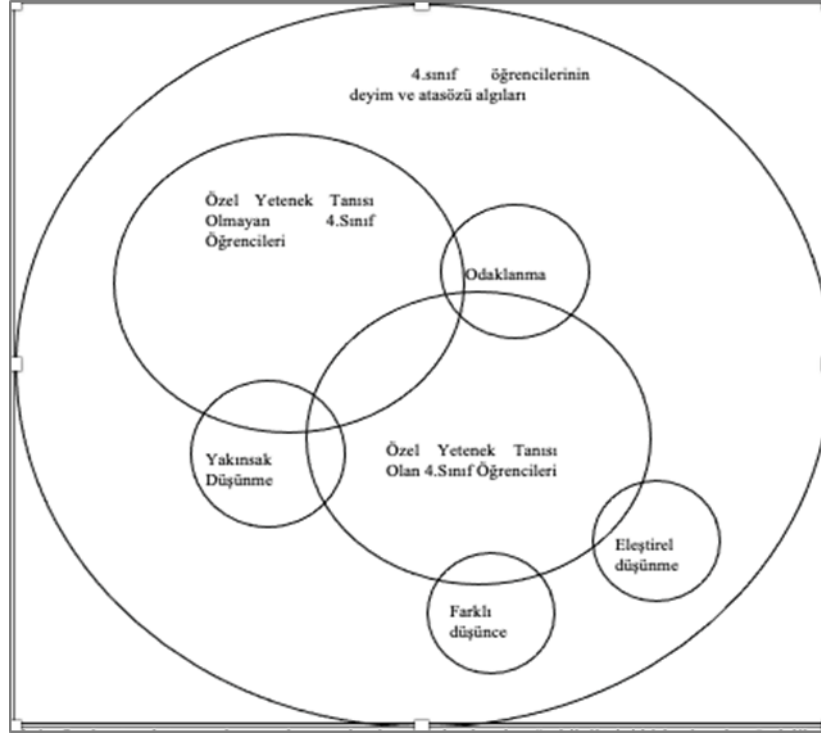
Resim 6. “A2” kodlu katılımcı

Katılımcıların “Baca eğri de olsa duman doğru çıkar” atasözü ile ilgili katılımcıların resimlerine yukarıda yer verilmiştir. “B2” kodlu katılımcı baca duman ilişkisine somut olarak bakmış ve bu şekilde resmetmiştir. Ancak katılımcı “A2” atasözünü mecaz açıdan değerlendirmiş ve bacanın eğriliğini engel olarak görmüştür.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

Bu bölümde “Özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözü algıları nasıl değişmektedir?” sorusuna ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Transkriptlerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin deyim ve atasözü algıları arasındaki farklılıklar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin deyim ve atasözü algıları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgular Tema 3 olarak belirlenmiş ve Şekil 1 aşağıda sunulmuştur.

Tema 3. Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Deyim ve Atasözü Algıları Arasındaki Fark



Şekil 1. Tanılanmış ve Tanılanmamış Öğrencilerin Deyim ve Atasözü Algıları Arasındaki Fark*

*Hodson' dan (1991) uyarlanmıştır.

Şekil 1’de özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrencilerin atasözü ve deyim algıları karşılaştırılarak katılımcılar arasındaki fark incelenmiştir. Her iki öğrenci grubu için “Odaklanma” ve “Yakınsak Düşünme” becerilerinin ortak olduğu görülmüştür. Odaklanma, temel düşünme becerilerindedir. Yakınsak düşünme ise insanların sonuçlarla karşılaştığında tek bir çözüm düşünmesi, alışılmış ve beklenen yanıtlara yönelmesidir. Belirli olanı öğrenmek ve bilineni saklamaktır (Üstündağ, 2005). Bayra’ya (2020) göre ayrı kaynaklardan gelen verileri birleştirmek ve daha sonra sorunları çözmek veya bilinçli kararlar vermek için mantık ve bilgi uygulamak yakınsak (analitik) düşünceye aittir. Özel yetenek tanısı olan ve olmayan katılımcılardan bazılarının, ön bilgilerini birleştirerek gündelik hayattan duydukları ile cevaplar verdikleri ve sonuca ulaştıkları görülmüştür. Deyim ve atasözleri ile ilgili karşılaştıkları sorularda yakınsak düşünme eğilimi göstermişlerdir. Yine her iki öğrenci grubu da odaklanma becerisini sergileyerek sorularda fikirlerini odaklanarak belirtmişlerdir.

“Öğretmenim bunu çok duyuyorum, annem kardeşime çok söylüyor. O yüzden çok sinirlenmek olabilir.” (B2)

“Anlatamam ama örnek verebilirim. Örneğin: sınıfta kötü yapanlar oluyor silkeleyin kendinizi diyor öğretmen.” (A8)

Özel yetenek tanısı olan 4. sınıf öğrencileri, özel yetenek tanısı olmayan öğrencilere göre belirgin olarak “Farklı Düşünce” ve “Eleştirel Düşünme” becerilerini verdikleri yanıtlarla ve yaptıkları resimlerle sergilemişlerdir. Farklı düşünce, bir konuyu parçalayarak incelemek ve sonra yeni düşünceler ve çözümler üretmektir (Bayra, 2020). Eleştirel düşünme ise bir problemde tecrübelerden, ilgi

alanlarından, yeteneklerden yola çıkarak akıl yürütmeye dayalı çeşitli çözüm yollarını değerlendirip sonuca ulaşmaktır (Yağcı, 2008).



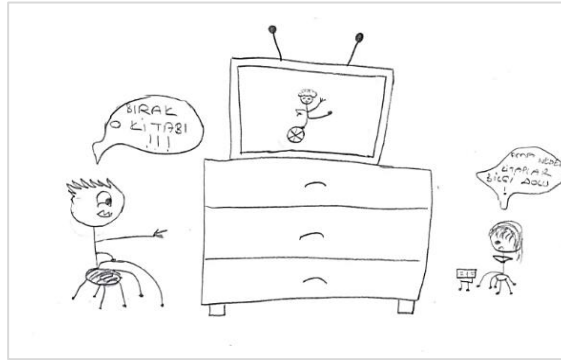
Resim 7. "A10" kodlu katılımcı



Resim 8. "B5" kodlu katılımcı

Yukarıdaki iki resim incelendiğinde özel yeteneklilik tanısı olan öğrenci ile tanısı olmayan öğrencinin "İğne ipliğe dönmek" deyimini ile ilgili düşünceleri resimlerine yansımıştır. Eleştirel düşünmeyi Bayra (2020) bilgininin analizi ve değerlendirilmesi şeklinde ifade etmiştir. Özel yetenek tanısı olan öğrencilerin eleştirel düşünmeye örnek olan bazı cümleleri aşağıdaki gibidir:

"Yani mesela sen kötü bir ailede büyüdüysen bile sen doğru, dürüst, yardımsever bir çocuk/insan olabilirsin. Yani doğru iyi güzel bir insan olabilirsin ama bulunduğun ortam kötüyse bile sen çalışarak daha güzel olabilirsin. Baca eğri de olsa duman doğru çıkabilir. Yaşadığın aile kötü olsa birilerini kandırıyor olsa bile örneğin ben bir kitap okumuştum "Mathilda" diye kız çok kitap okuyordu. Doğru dürüst biri oluyordu." (A4)



Resim 9. "A4" kodlu katılımcı

"Burada babası kıza evde kitap okumayı yasaklıyor. Kızına hep televizyon izle diyor. Ama kıızı da kitaplar bilgi dolu diyor. Yani babası doğru dürüstlüğü engelliyor ama kitaplar da doğruluk dürüstlikle ilgili hikâyeler var."

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde elde edilen sonuçlardan hareketle tartışma yürütülmüş ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemine cevap aramak amacıyla 10 özel yetenek tanısı olan ve 10 özel yetenek tanısı olmayan 4.sınıf öğrencisinin görüşme sorularında deyimlere ilişkin verdikleri yanıtlara bakılarak

deyimler ile ilgili algıları incelenmiştir. Bu doğrultuda özel yetenek tanısı olan öğrencilerin deyimleri, daha çok mecaz anlamı ile anladıkları görülmüştür. Özel yetenek tanısı olmayan öğrencilerin arasında da deyimleri mecaz anlamları ile anladıkları görülmektedir. İlgili alan yazını incelendiğinde, Mertol, Özcan, Yurteri ve Pamukçu'nun (2016) özel yetenek tanılı öğrencilerin deyim algıları ile ilgili çalışmaları sonucunda öğrencilerin 3'ünün deyimleri mecaz anlama uygun olarak çizdiği 22'sinin ise deyimleri hem gerçek hem de mecaz anlamına göre resmettikleri belirlenmiştir. Bu öğrencilerin deyimleri hem somut hem de soyut olarak algılandığı görülmüş, çizdikleri resimlerde ise mecaz anlam ile anlamalarına rağmen gerçek anlamıyla resimledikleri belirtilmiştir. Bu araştırma sonucunda katılımcı grubu olan 4. sınıf yaş seviyesindeki (9-10 yaş) öğrenciler Piaget' in bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler döneminde. Somut işlemler dönemindeki öğrencilerin deyimler gibi soyut kavramları anlayamamaları beklenir. Örgen (2003) soyut olma özelliğine sahip deyimleri, somut işlemler döneminde olan çocukların öğrenemediklerini belirtmiştir. Ancak özel yetenek tanılı öğrencilerin bu açıklamaya karşıt bir durum olarak deyimleri mecaz olarak algılayabildikleri tespit edilmiştir. Özel yetenek tanısı olan çocuklar, soyut anlamlı kelimeleri cümle içinde erken yaşlardan başlayarak kullanır, yaşlılarından ayrı bir espri anlayışı benimser ve bazı konularda yaşlılarına göre daha geniş bilgi birikimine sahip olurlar (Akarsu, 2001; Ataman, 2009).

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap aramak amacıyla 10 özel yetenek tanısı olan ve 10 özel yetenek tanısı olmayan 4.sınıf öğrencisinin görüşme sorularında atasözlerine ilişkin verdikleri yanıtlara bakılarak atasözleri ile ilgili algıları incelenmiştir. Bu doğrultuda özel yetenek tanısı olan öğrencilerin atasözlerini daha çok mecaz anlamı ile anladıkları tespit edilmiştir. Özel yetenek tanısı olmayan öğrencilerin arasında da atasözlerini mecaz anlamları ile anlayanların olduğu ortaya konmuştur. Özel yetenek tanısı olan öğrencilerin verdikleri cevaplarla ve yaptıkları çizimlerle atasözlerini daha derinlemesine ve farklı düşünme eğilimi ile cevapladıkları görülmektedir. Alan yazınında özel yetenekli öğrencilerin atasözü algıları ile ilgili doğrudan çalışma konusu olarak alınmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Webb, Gore ve Amend (2007) yaptıkları çalışmada özel yetenekli çocukların akranlarına göre sahip farklılıklarından biri olarak ileri düzey kavrama; kelimeler arası nüansları, mecazları/metaforları ve soyut fikirleri anlama şeklinde açıklamışlardır. Piaget' in belirttiğinin aksine Gürel ve Tat (2010) 10-12 yaş aralığındaki çocuklarda soyut zekanın yeni geliştiğini vurgulamıştır. Ayrıca Keklik (2008) bilişsel gelişim dönemleri arasındaki geçişin zaman açısından keskin çizgiler ile ayrılmadığı, geçiş dönemindeki çocuğun her iki dönemin de özelliklerini yaşayabileceğini ifade etmektedir. Piaget'e dönemlerin belirli olduğunu savunurken Wallon farklı olarak gelişim dönemlerinin iç içe gerçekleştiğini belirtir (Wallon, 1956 akt. Budak, Kurt ve Kula, 2018).

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap aramak amacıyla iki katılımcı grubundan toplanan veriler karşılaştırılarak özel yetenek tanısı olan ve olmayan ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözü algıları arasındaki farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Her iki katılımcı grup için de yakınsak düşünme ve odaklanma becerisinin ortak olduğu görülmüştür. Ancak farklı düşünce becerisi ve eleştirel düşünme becerisinin özel yetenek tanısı olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Cutss ve Moseley (2001) özel yetenekli öğrencilerin soyut düşünebilme, eleştirici akıl yürütme, sözcük hazinelerinin zenginliği gibi bilişsel becerilere sahip olduklarını belirtmiştir. Silverman (1993) özel yetenekli öğrencilerin, eleştirel düşünme özelliğine sahip olduklarını vurgulamıştır. Özdemir ve Erdem (2021) yaşadığımız çağda insanların sahip olması gereken becerilerinden bazılarının eleştirel düşünme, bağlantı kurma vb. olduğunu vurgulamaktadır. Özel yetenekli öğrenciler farklı düşünerek yeni düşünceler oluşturma ve yeni kararlarla eyleme geçme potansiyeli olan öğrencilerdir. Bu bağlamda özel yetenek tanısı olan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından gelişmiş durumda oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin, özel yetenek tanısı olmayan öğrencilere göre üst düzey düşünme becerilerinin deyim ve atasözü algıları bakımından daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu araştırma nitel bir çalışma olduğu için sonuçları genellenemez. Kendine özgü bir durumu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Öğrencilerin deyim ve atasözlerini nasıl algıladıkları metin bağlamı ile birlikte okuduğunu anlama becerisi açısından incelenebilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerindeki farklılıkları ortaya koyacak çeşitli deyim ve atasözü araştırmaları tasarlanabilir.
- Çocuk resimlerinde deyim ve atasözü algısı analizi yapılabilir.
- Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin daha geniş ölçekte karşılaştırıldığı nicel çalışmalar yapılabilir.
- Deyim ve atasözleri bir dilin söz varlığının zenginliğidir. Bu nedenle öğrencilerin deyim ve atasözleri ile ilgili söz varlığını geliştirmek için gerek Türkçe ders programında gerekse ilkököl düzeyindeki ders kitaplarında çocukların gelişim düzeylerine uygun planlanmış deyim ve atasözü listelerinin olması önerilebilir.
- Deyim ve atasözleri aynı zamanda bir toplumun yaşayışını ve kültürünü betimler. Bu nedenle öğrencilerin farklı düşünme becerilerini kullanarak disiplinler arası transfer yapmalarını sağlayacak içerikler hazırlanmalıdır.
- Özel yetenek tanısı olan ve olmayan öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışma araştırmaya katılan öğrenci grubunun özellikleri ile sınırlıdır. Özel eğitim alanında farklı gruplarda tanılanan öğrencilerle deyim ve atasözü algısı üzerine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Apaydın, Ö. (2019). *Özel yeteneklilerin eğitime giriş*. Bursa: Ekin.
- Ataman, A. (1982). Üstün zekâlı çocuklara ana-babaları ve öğretmenleri nasıl yardımcı olabilir. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 335-344.
- Ataman, A. (2009). *Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar*. A. Ataman (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş., & Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 267-292.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 91-110.
- Bayat, N., & Çetinkaya, G. (2014). Tanınırlık ve saydamlık derecesi bakımından deyimlerin anlaşılabilirliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 205-232.
- Bayra, E. (2020). *Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, teknoloji ve tasarıma yönelik eğitim teknolojileri öz yeterlikleri*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Pegem.

- Budak, Y., KURT, D. G., & Kula, S. S. (2018). Bilişsel gelişimde farklı bir görüş geliştiren Henri Wallon ve Jean Piaget' nin görüşlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 415-436.
- Connelly, L. M. (2020). Inclusion and exclusion criteria. *Medsurg Nursing*, 29(2), 125-116.
- Eren, C. K., Arslan, E., Dönmez, Z., Davarcıoğlu, S. & Aytar, A. G. Okul öncesi öykü kitaplarında yer alan deyimler ve çocukların bu deyimlere ilişkin algılarının resimleri aracılığıyla incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 315-351.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application* (10th ed.) Pearson Education, Inc.
- Gürel, E. & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3 (11), 336- 356.
- Hodson R. (1991). The active worker: Compliance and autonomy at the workplace. *Journal Of Contemporary Ethnography*. 20(1), 47-78.
- Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S. & Yılmaz, N. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. MEB: Devlet Kitapları Dizisi: 1723.
- Keklik, İ. (2008). Bilişsel gelişim, İ. Yıldırım (Ed). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 61-96). Ankara: Anı.
- LeCompte, M. D. & Judith P.G. (1982). Etnographic data collection in evaluation research. In D. M. Fetterman (Ed.), *Etnography in educational evaluation*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademi.
- Melekoğlu, M. A. & Sak, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem.
- Mertol, H., Özcan, D., Yurteri, E. & Pamukçu, C. (2016). Üstün zekalı öğrencilerin deyim algılarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 917-928.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). "Bilim ve sanat merkezleri yönergesi", *Tebliğler Dergisi*: Kasım 2015/2698.<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/bilimsanat/bilimsanato.html>.
- Örge, F. (2003). İlköğretim I. kademe beşinci sınıfta deyimlerin öğretimine ilişkin kullanılabilir aktivitelere yönelik bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, B. & Erdem, E., (2021). Analitik düşünme öğretimi. *Eleştirel ve analitik düşünme içinde*. Kabataş Memiş, E., ve Kaçar A. (Ed.) (s. 246-265). Ankara: Pegem.
- Renzulli, J. S. (1978). "What makes giftedness: re-examining a definition". *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Renzulli, J. S. (2003). Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. *Handbook of Gifted Education*, 3, 75-87.
- Silverman, L. K. (1993). *The quest for meaning: counseling issues with gifted. Children and adolescents. Counseling gifted and talented*. Denver: Love Publishing Company.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Pegem.
- Wallon, H. (1956). *Le probleme des stades en psychologie de l'enfant*, Paris: P.U.F.
- Webb, T. J., Gore, L. J. & Ameng, R. E. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Arizona: Great Potential Press.
- Yağcı, R. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.) Ankara: Nobel Akademi.

40. Kurumsal müzede sokak sanatı: Blu örneği¹

Beril DİLCAN²

APA: Dilcan, B. (2024). Kurumsal müzede sokak sanatı: Blu örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 684-965. DOI: 10.29000/rumelide.1439717.

Öz

Sokak sanatı, kamusal alanı etkileme ve dönüştürme potansiyeliyle ön plana çıkan bir sanat formudur. Bu çalışmada, sokak sanatının kamusal alandaki önemini vurgulanarak, şehirlerin estetik ve politik dokusunu nasıl şekillendirdiğini ele alınmaktadır. Sokak sanatı, sanatı galeri mekanların tekelden çıkartan bir form olmakla birlikte sanatın kamusal alandaki varlığının toplum üzerindeki derin etkilerinin de gözlemlenebileceği bir alan sunmaktadır. Kamusal alan, sokak sanatının sahnelediği bir performans haline gelmiştir; bu sanat formu, izleyiciyle etkileşim içinde, onların düşünce dünyasını ve bakış açısını sorgulayarak şehir yaşamına dokunmaktadır. Sanat eserleri, özellikle özel mülkiyete tabi alanlarda, izin ve anlayış eksikliği nedeniyle tartışmalara yol açabileceğinden mülkiyet haklarıyla ilgili çatışmalar da sıkça ortaya çıkmaktadır. Çalışma sokak sanatının kamusal alanda izinsiz icra edilmesi ve müze sergileriyle kurumsallaşması arasındaki çatışmaya odaklanmıştır. Örnek olarak, tanınan bir İtalyan sokak sanatçısı olan BLU'nun Bologna sokaklarında daha önceden yaptığı eserlerini sokaklardan kaldırmak amacı ile griye boyayarak yaptığı protesto ele alınmıştır. Bu örneklem sokak sanatının kurumsal bağlamda sergilenmesinin zorluklarını ortaya koymakta ve sokak sanatının kamusal alandaki yerini anlamak için estetik, politik ve hukuki bağlamda bir perspektif sunmaktadır. Kamusal alanın estetik, sosyal ve politik bir platform olarak nasıl işlev gördüğüne dair çeşitli bakış açılarına da değinilmiştir. Kamusal alanın sokak sanatı tarafından nasıl etkilendiği ve bu sanat formunun sosyal eşitlik ideolojisine nasıl katkı sağladığı üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Kamusal sanat, sokak sanatı, müzecilik

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439717

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Görsel İletişim, Tasarımı Bölümü / Research Assist, Kocaeli University, Faculty of Communication, Department of Visual Communication Design (Kocaeli, Türkiye), berildilcan@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0083-7519, **ROR ID:** https://ror.org/0411seq30, **ISNI:** 0000 0001 0691 9040, **Crossref Funder ID:** 501100004077

Street art in the corporate museum: the example of Blu³

Abstract

Street art is an art form that stands out with its potential to impact and transform public spaces. This study delves into the importance of street art in public spaces, exploring how it shapes the aesthetic and political fabric of cities. Street art, while liberating art from the exclusivity of gallery spaces, provides a field where the deep effects of art's presence in the public domain on society can be observed. Public spaces have evolved into a performance stage for street art, engaging viewers in interactions that question their thoughts and perspectives, thereby touching upon urban life. Conflicts over property rights frequently arise due to the lack of permission and understanding, especially in privately-owned areas. The study specifically focuses on the conflict between unauthorized street art in public spaces and its institutionalization through museum exhibitions. As an example, the protest by BLU, a renowned Italian street artist, who painted over his previous works on the streets of Bologna to remove them, is discussed. This example underscores the challenges of presenting street art in institutional contexts and offers a perspective on understanding the place of street art in public spaces from aesthetic, political, and legal viewpoints. Various perspectives on how public spaces function aesthetically, socially, and politically are explored, emphasizing how street art influences public spaces and contributes to the ideology of social equality.

Keywords: Public art, street art, museology

Galeri mekanların içerisinde sanat kendi dünyasında bir olgudur. Böyle bir durumda, mekânda bulunan herhangi bir harici nesne bile "kutsal" statüsünü kazanabilir. Modernizmin yaşamı biçimsel değerlere dönüştüren algısı bu şekilde başarı kazanmıştır (O'Doherty, 2010: s.31). Bu mekanların dışında kalan kamusal sanat ise zevk ve tercihlerin büyük önem arz ettiği genel anlamıyla sanattan pek farklı değildir. Kamusal sanatın görünürlüğü ve kaçınılmazlığı sebebiyle bu öğeler büyüteç altındadır. Verilecek tepkiler çok çeşitli olabilirken zaman toplum görüşünü yumuşatarak eserlerin kabullenilmesinden öte onları şehrin dokusunun bir parçası yapar (Sharp vd 2005: s. 1001). Galeri mekanlarında sanat kendi özel atmosferinde varlığını sürdürürken, kamusal sanat şehrin dokusuna entegre olarak toplumun kabulüne ve toplumsal görüşün evrimine katkı sağlamaktadır.

Kamusal sanatı incelemek için kamusal ve kamusal alan kavramlarına bakmak gerekir. Kamu malını belirleyen nedir, hangi sınırlar kamu malını diğer mallardan ayırmaktadır? Tüketim çalışmalarında üretici ve tüketici rolünü bulanıklaştıran öğeler nelerdir? Kamu malını kim kontrol etmektedir, anlam içeren kamu malı yaratım sürecinden kim sorumludur? (Visconti vd 2010: s.511). Ele alınması gereken

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439717

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ilk koşullardan biri kamu malının çoğunlukla ekonomik koşullar kapsamında değerlendirilmekte olmasıdır.

Hannah Arendt'e göre aktif olarak bir şeyler yapmaya yöneldiği ölçüde insani yaşam, köklerini her zaman, asla terk edemeyeceği veya tümüyle aşamayacağı bir insanlar ve insan yapısı şeyler dünyasından alır. Şeyler ve insanlar, her tür beşerî etkinlik için bir çevre oluştururlar. İnsanların birlikte yaşıyor olmaları gerçeği bütün insani etkinliklerin koşuludur, ama insan toplumu dışında tahayyülü bile mümkün olmayan yegâne insani etkinlik eylemdir (Arendt, 2008: s. 57). Tarihsel bakımdan, kent devleti ile kamusal alanın yükselişinin, aile ile hanenin özel alanının aleyhine gerçekleşmiş olması mümkündür. Ancak Klasik Yunan'da ailenin eski kutsallığı hiçbir zaman tümüyle kaybolmamıştır. Polis'i yurttaşların özel yaşamını ihlalden alıkoyan ve mülkiyeti kuşatan sınırları kutsal addederek korunmasını sağlayan şey bizim anladığımız anlamda özel mülkiyete saygı değil, dünya içinde bihakkın kendisine ait bir yeri olmayan evsiz bir insanın dünya meselelerine katılamayacak olmasıdır (Arendt, 2008: s. 67). Yükselbaba'ya göre Arendt'in kamusal/özel alan ayırımından ve bunun insan üzerindeki etkilerinden yola çıkılarak üç noktaya ulaşılabilir. Öncelikle insan ölümsüzlük arzusundadır. Bu arzusunu gerçek kılmak için eylem içinde bulunmalıdır. Bu eylem, eylemi izleyip ölümsüz kılacak aktarımın konusu olan izleyiciye sahip olmalıdır. Kamusal kavramı modern çağda ekonomi üzerinden yürüdüğü için insanların ilgisi tüketime kaymıştır. İnsanlar ölümsüzlük kavramından uzaklaşıp üretici ve tüketici rollerini üstlenmektedir. Arendt politik topluluğu alakadar eden konularda katılım sağlayan aktif yurttaşlığı vurgulamaktadır (Yükselbaba, 2008: s.231-234). Bu açıdan bakıldığında kentlerin (tekrar) estetikleştirilmesi apolitik bir uygulama değildir (Sharp vd 2005: s. 1002).

Şehirler farklılıkların inşa halinde olduğu, bir yandan da şehir hayatını ve alanını inşa eden hem fiziksel hem düşünsel alanlardır (Visconti vd 2010: s.513). Görünüşü ne kadar sıradan olursa olsun, kentlere bakmak insana özel bir zevk verebilir. Kentte her durumda gözün görebileceği, kulağın işitebileceğinden fazlası, keşfedilmeyi bekleyen bir dekor ya da manzara vardır. Hiçbir şey kendiliğinden deneyimlenemez, çevresiyle her zaman bağları olmalıdır. Kentte yaşayanlar yalnızca seyirci olarak kalmaz, diğer katılımcılarla birlikte sahnede, gösterinin birer parçası haline gelmektedir (Lynch, 2016: s. 1-2). Şehirlerin çirkinliklerinden ötürü tatmin olamayan bölge sakinleri kamusal alanın yabancılaştırılmasına karşı direniş gösteren bir ideolojiyi benimsemiş eğilimindedirler. Şehir duvarlarının yetkilerinin paylaşımına açık olması gerektiği düşüncesinde olan sakinler aynı zamanda kamusal anlamda uygunluk sınırlarını tartışmaktadır. Şehir duvarlarının özel olarak sahiplenilmesine rağmen herkes tarafından görülebilirliğine işaret ederek kullanım ve yenileme konusunda daha geniş bir kitleye atfedilmesi gerektiğini gözlemlerler. Bu mantıkla binaların kamusal yeri yasal sahiplerinin bina üzerindeki haklarını azaltmakta ve yasal olma ve meşrulaştırma arasındaki farkı sorgulamaktadır. Yasal olan yapısal olarak hukuki bir formdayken, meşrulaştırma etik, estetik ve ideolojik temellere sahiptir (Visconti vd 2010: s.518). Şehirlerin karmaşıklığı, fiziksel ve düşünsel alanların inşasında farklılıkların belirginleştiği ve şehir hayatının katılımcı bir deneyim olduğu bir bağlam sunarken, kamusal alanın paylaşımı konusundaki ideolojik direniş, sakinlerin şehir duvarlarının kullanımını ve yenilenmesini geniş bir katılımcı kitleyle paylaşma arzusunu vurgulamaktadır.

Sokak sanatı basitçe dışarıya yerleştirilmiş sanat değildir. Pek çok kişi geleneksel galerilerin istekli izleyicilere açıklığından ötürü onları kamusal alana dahil eden tartışmaların olumlu tarafında dursa da kamusal alanın özelleştirilmesiyle birlikte sokakta icra edilen sanatın yerinin kaybolduğuna inananlar da mevcuttur (Sharp vd 2005: s. 1003). Mimaroğlu (2016: s.17) 'na göre kapının dışındaki sanat sokaktaki insanın gözüne çarpmamaktadır. Alışkanlıkların getirisi olarak sanatın değerlendirilmesi için kurumsallaşması gerekmektedir. Müze ve galerilere gitmek adeta törenseldir. Sokak sanatının görünür

olmak için kendi törenini kurması gerekir. Oysa Arazi sanatçısı Robert Smithson'ın deyimiyle; "...sanatsal özgürlük anlamında bir çölde olmakla kapalı bir odada olmak arasında aslında bir fark yoktur" (Aktaran: Antmen, 2010: s. 25).

1960'lı yıllarda enstalasyon sanatının uzantısı olarak düşünülebilecek arazi sanatı beyaz küp fikrini yıkabilecek çözümlerden biri olarak gündeme gelmiştir ancak arazi yapıtlarının da galeri bağlamına ihtiyaç duyması, fotoğraflarının ya da performanstan kalanların galerilerde sergilenmesi çelişkili bir durum olarak yorumlanmıştır. Enstalasyondan performans, süreç sanatından arazi yapıtlarına her türlü alternatif pratiğin kurumsallaşma ve metalaşma süreci, bir galeri bağlamına gereksinim duymuştur (Antmen, 2010: s.23-25). Alan kavramı geleneksel olarak anonim bir yapıya gönderme yaparken yer kavramı bahsi geçen bölge ile ilgili anlam içeren deneyime yani tüketime açık olan alana işaret eder (Visconti vd 2010: s.512). Bu da göstermektedir ki, beyaz küp olarak nitelendirilen çağdaş müze ve galeriler tüketime açık bir yapıya işaret ederken kamusal alanda icra edilen duvar sanatı özelinde sokak sanatı çoğunlukla anonimdir.

Kamusal sanat, galeriler, açık arttırma evleri ve koleksiyonerler tarafından benimsenen bir kavram olmuştur. Günümüzde ise bir şekilde sokak sanatı ile ilişkili ticari sanat eserleri için kullanılmaktadır (Bengtsen, 2015: s.220). Sanatçılar kamusal alanın kişiselleştirilmesini en az üç farklı yöntemle gerçekleştirmektedir. Bazı sanatçılar itibar işareti olan ancak bozulma, bencillik ve sosyal adaletsizliği saklayan temiz duvarların iki yüzlülüğüne karşı çıkmaktadır. Bazı sanatçılar kişisel doğrulama ve onay için sokak sanatını icra ederken, diğerleri sokak sanatının pazar kullanımına eğiliminden faydalanmaktadır. Dünyanın dört bir yanındaki müzeler sokak sanatının temsillerini misafir ederek ideolojilerini tartışmaktadır (Visconti vd 2010: s.517). Ancak geniş kapsamlı bakıldığında fiziksel ve kavramsal bağlamıyla tanımlanan bir sanat hareketini müze, galeri ya da açık arttırma evlerine entegre etmek konusunda bir paradoks mevcuttur. Paradoks, sokak sanatının bu kurumların alternatifini icra ettiği iddiasını taşımasına rağmen yine alternatif olduğu kurumlar tarafından benimsendiğinde kendi ayırıcı özelliğini koruyup koruyamayacağı sorusu ile ilgilidir. Sokak bağlamı herkese açıktır ve prensipte var olan ifadelerin herkes tarafından değiştirilebilir ya da yeni ifadeler eklenebilir olması ile bilinmektedir. Sanat kurumları ise sıklıkla dışarıya kapalı ve muhafaza etmeye yönelik bir tutum göstermektedir (Bengtsen, 2015: s.229). Sanat projeleri ayrıcalıklı bir noktadan bakarak tarihi gözlemlemek ile ilgilidir. Ayrıcalıklı nokta ise iki varsayım üzerinden temellenir: ilki, projelerin sanat dışında da ilginç birer proje olmasıdır. Dünyada kendine özgü bir hareket olarak hatırlanabilecek niteliktedir. Sanatla ilgisi olmayanların bile ilgisini çekebilmesidir (O'Doherty, 2010: s.92). Sokakta resim yapmayı seçmiş bir sanatçı için eser üretmek salt sanat açısından doyurucu ve çevreyi güzelleştirmek gibi toplumsal doğrulamaların yakıştırıldığı bir uğraştır (Mimaroglu, 2016: s.21). Şüphesiz sokak sanatı sadece kentin görsel cazibesine katkı sağlayıp kentsel alanları estetikleştirme yetisiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda sokak sanatı aracılığıyla otoritelerin sosyal ve çevresel sorunları çözme konusunda ne derece hevesli olduğunun da bir ipucunu oluşturur (Sharp vd 2005: s. 1004). Sokak sanatı, geniş kapsamlı bir bakış açısıyla ele alındığında, açık ve değiştirilebilir sokak bağlamıyla kapalı ve muhafaza edilmeye yönelik sanat kurumları arasında bir çatışma yaratmaktadır.

Bir başka açı ise sokak sanatı uygulayıcılarının kurumların ilgisinden aslında memnun olmayabileceği durumudur (Bengtsen, 2015: s.228). Postmodern tüketim kültürü yurttaşı faydacı, yurttaşlar arasındaki tartışmayı da verimsiz hale getirirken mülk sahiplerinin önceden var olan iktidarını kitle iletişim araçlarının ekonomi politikası üzerinden güçlendirir (Yükselbaba, 2008: s.257). Sokak sanatı ise estetik kod ve diller, ideolojiler, hedef kitle ve pazar uygulamaları açısından küreselleşmenin yaygınlığını ortaya çıkarmaktadır (Visconti vd 2010: s.515). Kamusal sanat insan ruhunun o mekânda canlı bir şekilde

varolduğunu söylemenin yanında zindelik ve neşeyi uyandırmaktadır. Sokak sanatı estetik aktivizm aracılığıyla bir çeşit politik müdahale formu oluşturmaktadır. Sanatı tepki ve sosyal hareketi uyandırmak amacıyla beklenmedik ya da yasak yerlerde yaygınlaştırmak için sanatçılar aktif bölge sakinleri aidiyet ve katılıma davet eden estetik bir ortak nokta yaratmaktadır. Bir küratör ile aynı şekilde hareket ederek bölgenin kamusal karakterini yükseltip bölge paydaşlarına yetkilerini teslim etmektedirler (Visconti vd 2010: s.525-526). Sokak sanatı, tepki ve sosyal hareketi uyandırmayı amaçlayan bir estetik aktivizm biçimi oluştururken, sanatçılar, küratörlerle iş birliği yaparak bölgenin kamusal karakterini artırmak ve paydaşlara yetkilerini devretmek için estetik bir ortak nokta yaratmaktadırlar.

Kent tasarımı geçici bir sanattır: ancak müzik gibi, geçici diğer sanatların kullandığı kontrollü ve sınırlı dizileri pek fazla kullanmaz. Farklı durumlarda ve farklı insanlar için bu diziler tersine dönmüş, sekteye uğramış, vazgeçilmiş ve kesilmiş olabilir (Lynch, 2016: s. 1). Çağdaş sokak sanatı bölge sakinlerinin alan içerisindeki üretim ya da tüketimlerinin diğer kişilerin aynı alanda yaşayacağı deneyimleri nasıl etkileyeceğini aydınlatır. Sokak sanatını içeren şehir peyzajı kurumsallaşan politik arena dışında özgün bir katılım imkanının doğmasını sağlar (Visconti vd 2010: s.512). Ancak sokak sanatı, özellikle grafiti uzun süredir sosyal bir problem olarak ağır bir şekilde damgalanmaktadır (Bengtson, 2015: s.222). Bölge sakinleri, sanat uzmanları ve devlet görevlileri sokak düzenlemelerine güzelleştirme eylemi, hatta kamusal sanat olarak bakabildikleri gibi şehir düzenine karşı yapılmış bir tahrifat olarak da bakabilmektedirler. Sokak sanatı yaratıcı yıkım tabiriyle kamusal alanın dönüştürülmesi ya da ıslah edilmesi ile haksız olarak özelleştirilen alanın hak sahiplerine teslim edilişi olarak algılanmaktadır. Özel olan kamuya mal edilir, şimdiye kadar pasif olarak oradan geçmekte olanlar aktif olarak iletişime çekilmektedir (Visconti vd 2010: s.513 - 515). İlhan Mimaroglu, New York Kapı Dışı Sanatı (2016: s. 11-12) adlı kitabında sokak sanatının elden çıkarılabilirliğini, “kullandıktan” sonra atılabilirliğini sorgulamıştır. Sokak sanatı icra edilirken sanatçının bu bilinçle hareket ettiği varsayılabilir. Sokak sanatçılarının yapıtlarının yok olma ihtimaline aldırmandan üretim yaptıkları gözlemlenebilir. Yapıtlarını kimseye göstermeden ölen bir sanatçı amacına ulaşamamış sayılırsa yaratılanları paylaşmanın en güvenceli yolu onları atılabilir olarak tasarlamak olacaktır. Yapılanlar uzun ya da kısa süre göz önünde durdukça amaç gerçekleşmiş sayılabilir. Ancak sanatçının eserine sahip çıkamaması durumu mülkiyet hakkı sorularını da gündeme getirmektedir.

Sokak sanatının sokağa bırakılmış örneklerinin kimin mülkiyetinde olduğu sorusunu cevaplamak için mülkiyet hakkı iddia edebilecek kişilerin tespiti gerektirmektedir. Bu konuda açılacak davalar genellikle sokak sanatını bulan kişi ile sokak sanatının bulunduğu mülkün sahibi arasında görülmektedir. Sanatı icra edenlerin hak iddia etmesi nadir görünmektedir, zira sokak sanatçıları genellikle sanatlarını icra etmek için yasaları çiğnemektedir, sanatçının sonradan ortaya çıkıp hak iddia etmesi, başka bir deyişle yasal sorumluluk alması durumu nadiren görülür. Yasal açıdan bakıldığında davacıların sokaktaki sanatın değerinin tespiti konusunda vardığı karar bir geçerlilik içermez. Genellikle dava dosyası oluşturacak kadar önem verilen eserin değerli olma ihtimali yüksek görülür (Salib, 2016: s.2295-2296). Sanatın kavramsal içeriğini tespit etmek, sanatçının mülk sahibine karşı olumlu ya da eleştirel bir tutum sergilediğini veya herhangi bir tutumu olmadığını anlayabilmek çoğunlukla zor ya da imkansızdır. Hakların eşit olarak bölünmesinin sokak sanatının sahipliğine çözüm önerisi olarak sunulması olasıdır. Amerikan yasalarındaki eşit hak paylaşımı malın ortak bulunması durumunda, bahsi geçen mal kimin ilk bulduğu bilinmeyeceğinden uygulanabilir. Sokak sanatının haklarının mülk sahibi ve bulan kişi tarafından paylaşılması kimi çevrelerce adil bulunabilir. Bu aynı zamanda şu an için belirsiz ve manipülasyona açık yasaların istikrara kavuşması için bir yöntem olarak görülebilmektedir (Salib, 2016: s.2300-2309). Sokak sanatının mülkiyet hakkındaki belirsizliği, eşit hak paylaşımının

potansiyel bir adil çözümlü olduğunu gösterebilir ancak bu oluşan diğer hukuki boşlukları doldurmamaktadır.

Sokak sanatı konusu Türkiye’de incelenecek olursa benzer sonuçlar alınacaktır. Sokak sanatında yaşanan en temel sorun mülkiyettir. 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu (FSEK) 8. maddede eser sahibi düzenlenmiştir. Buna göre "Bir eserin sahibi, onu meydana getirendir. Bir işlenmenin ve derlemenin sahibi, asıl eser sahibinin hakları mahfuz kalmak şartıyla onu işleyendir." Kısaca eser; insanın fikri çabası sonucu meydana getirdiği bir üründür. Bu bağlamda grafiti ya da kamusal eserin sahibi onu meydana getirendir. Aynı kanunda madde 17’ye göre "Aslın maliki, eser sahibi ile yapmış olduğu sözleşme şartlarına göre eser üzerinde tasarruf edebilir. Ancak eseri bozamaz ve yok edemez ve eser sahibinin haklarına zarar veremez." Bu madde eser sahibi ile onu satın alan kişi(malik) arasındaki ilişkileri düzenlemeye yönelik maddedir. Koleksiyoncu artık bu eserin sahibi ya da hukuki dilde maliki olsa da bu eseri dilediği gibi kullanma hakkı yoktur. Yani eseri yok edemez, yakamaz, parçalayamaz. Sokak sanatı icra edildiği yerden, yani kanvasından ayrıldığında zarar verilmiş ya da yok edilmiş sayılabilir. Bu açıdan bakıldığında asıl malikin eseri yok etmesini yasaklayan bir madde olduğundan önemlidir. Kendi binasına sanat eseri işlenen kimse, eser sahibinin haklarına zarar verecek biçimde eseri yok edemez.

Ancak sanatçının hakları dışında yapı sahibinin de hakları mevcuttur. Anayasa’nın 35. maddesine göre; "Herkes, mülkiyet ve miras haklarına sahiptir. Bu haklar, ancak kamu yararı amacıyla, kanunla sınırlanabilir. Mülkiyet hakkının kullanılması toplum yararına aykırı olamaz." Yine Türk Medeni Kanunu’nda mülkiyet hakkı şu şekilde düzenlenmiştir; MADDE 683.- "Bir şeye malik olan kimse, hukuk düzeninin sınırları içinde, o şey üzerinde dilediği gibi kullanma, yararlanma ve tasarrufta bulunma yetkisine sahiptir. Malik, malını haksız olarak elinde bulunduran kimseye karşı istihkak davası açabileceği gibi, her türlü haksız elatmanın önlenmesini de dava edebilir."

Bu durumda birbiriyle çatışan haklar ortaya çıkmıştır. Eser sahibinin (Kamusal sanat icra eden sanatçı) hakları ile yapı sahibinin mülkiyet hakkı çatışmaktadır. Bu sorunu çözmek için Türk Medeni Kanunu’nda hukukta haksız yapı ya da haksız inşaat gibi durumlara çözüm getirmek için konulmuş maddeler olan madde 722 ve madde 724’ü incelemek gerekebilir. Kamusal sanata dair hukuk mevzuatımız bir düzenleme öngörmediğinden yorum yoluyla bu maddeler uygulanabilir.

MADDE 722.- "Bir kimse kendi arazisindeki yapıda başkasının malzemesini ya da başkasının arazisindeki yapıda kendisinin veya bir başkasının malzemesini kullanırsa, bu malzeme arazinin bütünleyici parçası olur. Ancak, sahibinin rızası olmaksızın kullanılmış olan malzemenin sökülmesi aşırı zarara yol açmayacaksa, malzeme sahibi, gideri yapıyı yaptırana ait olmak üzere bunların sökülüp kendisine verilmesini isteyebilir. Aynı koşullar altında arazinin maliki de rızası olmaksızın yapılan yapıda kullanılan malzemenin, gideri yapıyı yaptırana ait olmak üzere sökülüp kaldırılmasını isteyebilir."

Ancak kamusal sanat bakımından düşünüldüğünde bu maddenin uygulanabilirliğinde çıkmaza düşülecektir. Bir yapıya işlenmiş grafiti ya da eser o yapıdan söküldüğü takdirde hem yapı hem de eser eskisi gibi olmayacak, değer kaybedeceklerdir.

2. MADDE 724.-Yapının değeri açıkça arazinin değerinden fazlaysa, iyiniyetli taraf uygun bir bedel karşılığında yapının ve arazinin tamamının veya yeterli bir kısmının mülkiyetinin malzeme sahibine verilmesini isteyebilir.

Bu madde; kendi malzemesini kullanarak başkasının arazisinde haksız yapı meydana getirilmesi durumunda malzeme sahibinin arazinin mülkiyetinin kendisine verilmesi talebi hakkındadır. Daha açık

bir şekilde ifade edilmesi gerekirse, bir kimse, kendi malzemesiyle, ancak arazinin sahibinden izin almadan bir araziye giderek burada bir yapı meydana getirdiği durumlarda ortaya çıkan yapının değerinin belki arazinin değerinden fazla olması halinde malzeme sahibi uygun bir bedel karşılığında arazinin mülkiyetinin kendisine verilmesini (hukuk dışı dille arazinin kendisine satılmasını) talep edebilmektedir.

Maddeyi sokak sanatına uyarlamak gerekirse metruk /kullanılmayan bir binanın boş cephesine çizilen bir eserin ünlenmesi, değerlendirilmesi, basılması veya çoğaltılmasını takiben değerinin yükselmesi, öyle ki metruk binanın değerinin eserle karşılaştırdığımızda oldukça düşük kalması durumunda eser sahibi uygun bir bedel karşılığında binanın mülkiyetinin kendisine verilmesini talep etme hakkına sahiptir. Ancak burada da bir çıkmaza girilmektedir, zira sokak sanatı çoğunlukla anonim olarak icra edilir, sanatçı hak iddia etmek için ortaya çıkmak istemeyebilir. Ayrıca sanatçı eseri izinsiz icra ettiğinden sokak sanatı eserleri ceza hukukunun da konusuna girmektedir. Ancak yapı sahibinin izni varsa ceza hukuku bakımından bir sorun yoktur.

Yapı sahibinin hukuki kişiliği de önemli bir ayrımdır. Eğer yapı sahibi özel hukuk kişisiyse cezai yaptırımı farklı kamu tüzel kişisiyse cezai yaptırımı daha farklı olacaktır. 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'na (TCK) göre mala zarar verme suçu ; TCK MADDE 151-Başkasının taşınır veya taşınmaz malını kısmen veya tamamen yıkan, tahrip eden, yok eden, bozan, kullanılamaz hale getiren veya kirleten kişi, mağdurun şikâyeti üzerine, dört aydan üç yıla kadar hapis veya adli para cezası ile cezalandırılır. Belirtmek gerekir ki TCK'NIN 151. maddesi özel kişilere ait mallar/yapılar hakkında bir maddedir. Bu maddede anılan "kirleten kişi" ifadesi önemlidir. Grafiti ya da benzeri eserler bu kapsamda değerlendirilebilir. Çünkü yapı/bina sahibinin izni olmadığı varsayımında uygulanacak bir maddedir.

TCK MADDE 152-

(1) Mala zarar verme suçunun;

a) Kamu kurum ve kuruluşlarına ait, kamu hizmetine tahsis edilmiş veya kamunun yararlanmasına ayrılmış yer, bina, tesis veya diğer eşya hakkında,

...İşlenmesi halinde, fail hakkında bir yıldan (Değişik ibare: 6545 - 18.6.2014 / m.65) "dört" yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

TCK 152. madde mala zarar verme suçunun nitelikli ya da ağırlaştırılmış halini düzenleyen bir maddedir. Sıradan bir mala zarar verme suçundan daha ağır sonuçları olan durumlar için daha ağır cezalar öngörülür. Örneğin kamuya ait bir mala zarar vermenin yaptırımı/cezası, özel bir kişiye (sıradan bir vatandaşa) ait mala zarar vermekten daha ağır olmalıdır. İlkinde söz konusu mal tüm kamuya yani ülkede yaşayan tüm insanlara aittir. Yalnızca bir kişi değil kamu malından yararlanacak herkes zarar görmektedir.

Blu örneği

Sokak sanatı sanat dünyasının popüler yönüne Banksy'nin eserlerinin 1 milyon dolardan yüksek rakamlarla satışa çıkmasıyla girmiştir (Salib, 2016: s.2296).Günümüzde Banksy en ismi duyulan sokak sanatçısı olsa da pek çok sokak sanatçısı, pek çok farklı stilde ve ortamda, işlerini her türlü yere icra etmektedir.

Museum of Contemporary Art (MOCA), Los Angeles'ta Art in the Street (Sokaktaki Sanat) sergisi 17 Nisan 2011'de açıldığında müze ve sokak sanatı arasında bir köprü oluşturmak için çığır açıcı bir girişim

olarak lanse edilmiştir. Bazı açılardan öncü olmakla birlikte Art in the Street sergisi bir sanat kurumunun sokak tabanlı yaratıcı ifade şekillerine ilk kucak açışı değildir. Eylül, 2006'da Birleşik Krallık, Newcastle'da BALTIC Çağdaş Sanat Merkezi'nde Spank the Monkey sergisi açılmıştır. Bu serginin tanımında sokak sanatı geçmemesine rağmen, içerdiği eserler kamusal sanat olarak adlandırıldığından müzede sokak sanatı konusunda öncülük teşkil eder. Spank the Monkey sergisinin de erken bir belirti niteliği taşıdığı resmi sanat kurumlarının sokak sanatına karşı büyüyen ilgileri 2008'de Londra, Tate Modern'de açılan Street Art sergisi ile kanıtlanmıştır. Bu sergi kapsamında farklı sanatçılar tarafından yapılan altı büyük duvar resmi müzenin dış duvarlarında sergilenmiş, ancak hiçbir iş müzenin içinde yer edinmemiştir (Bengtzen, 2015: s.220). Ancak bu sergi pek çok yönden eleştirilmiş ve farklı tartışmalara yol açmıştır.

Art in the Street sergisi ile ilgili en yaygın sorunlardan biri MOCA gibi bir kurumun çoğunlukla onaylanmamış ve yasa dışı aktiviteler sonucunda ortaya çıkan sanatı, sanatçıları ve bu sanatı kayıt altına alanları müzeye davet ederek, meşrulaşmış sanatsal ifadeler olarak tanınmasının doğru olup olmadığıdır (Bengtzen, 2015: s.221). Bazı kesimler Art in the Street sergisinin grafitinin övülmesinden doğacak ahlaki ve kentsel problemleri sürekli bir şekilde görmezden geldiği konusuna değinerek sergide yer alan işlerin çok küçük bir bölümünün grafitinin sanatsal değerini göstermekte olduğunu savunarak, işlerin geniş bölümünün sergi için görevlendirme ile yapılmış olup grafitinin doğasında olan suç unsurunu barındırmadığını belirtmiştir. Grafiti en saf ve çığ formuyla yasa dışıdır. Eğer binanın sahibi sizseniz ve bir duvarı boyarsanız grafiti sanatçısı olmaktan çok spreyle boyama yapan bir sanatçı olursunuz. Bu da Art in the Street sergisini görevlendirilmiş spreysel sanatı sergisi yapmaktadır. (Mac Donald, 2011).

City Journal'ın konu ile ilgili makalesinde MOCA'nın, spreysel tüplerini hediyeelik eşya dükkanında sergi kataloğu ile birlikte 55 dolara sattığına değinilmiştir. Bu spreysel sergi içinde kullanımı konusu sorulduğunda ise tüplerin sergiye alınmadığı, sergi dışında ne yapılacağı kişinin kendi sorumluluğunda olduğu cevabı verilmiştir. Tüplerin sergi içinde kullanılmaması için çok sayıda güvenlik görevlisi bulunması akla MOCA'nın başkasının mülküne grafiti yapılmasında bir sakınca görmemesine rağmen kendi mülkünde neden buna izin vermediği sorusunu doğurmaktadır (Mac Donald, 2011).

Sokak sanatı dünyasında küratör tercihlerinin ticari endişe taşımaya dair tartışmaların Art in the Street sergisine çektiği ilginin belki de daha büyüğünü farklı bir tartışma konusu çekmiştir. 2010 yılının sonlarına doğru tanınan bir İtalyan sokak sanatçısı olan BLU serginin bir parçası olarak müzenin kuzey duvarını boyamakla görevlendirilmişti. Ancak her biri bir dolara sarılmış dört sıra ahşap tabut olarak tarif edilen duvar resmi henüz tamamlanmadan önce duvardan kaldırılma kararı alındı. Daha sonra yapılan açıklamada sanatçı görevlendirilirken küratörün fikri alınmadan karara varıldığı belirtilerek, savaş karşıtı olan konunun resmedilmeye başlandıktan sonra sergiye uygun olmayacağı tespit edildiği bildirilmiştir. Sergiye uygun bulunmasa da sanat eseri fotoğraflanarak sergi kataloğuna konulmuş, ancak aniden kaldırılmasına dair hiçbir şeyden bahsedilmemiştir (Bengtzen, 2015: s.225-226). BLU sokak sanatı dünyasında politik duvar resimleriyle bilinmektedir, bu sebeple konu hakkında bilgi sahibi olan küratörlerin sanatçı görevlendirilirken yapılacak eserden haberdar olmaması ihtimali oldukça düşüktür.

Duvar resminin kaldırılması sokak sanatının isyanlar doğası göz önünde bulundurulursa, küratörel yönden başarısızlık olarak değerlendirilebilir. Küratörün grafiti tarihi ve sokak sanatı konusundaki bakış açısını basitçe ifade etmekten öte, küratörün BLU'nun duvar resmi karşısındaki konu özelindeki tutumu sokak sanatının doğası konusundaki tartışmaları ateşlemiştir. Sokak sanatının kısa ömürlülüğüne yönelik, müze içerisinde sunulması oldukça zor olan direk ve uygulamaya yönelik bir bağlantı ortaya

konulmuştur. BLU'nun eserinin kaldırılması, sokak sanatının resmin sanatsal bütünlüğünden ödün vermeden kurumsal bağlamda sunulmasının zor hatta belki de imkânsız olmasından ötürü kurumlar tarafından arzu edilmemesi durumunu tartışmaya açmıştır (Bengtsen, 2015: s.226-227). Sanatçının savaş karşıtı duvar resmi nedeniyle küratör kararlarıyla çatışması ve eserin sergiden çıkarılması, sokak sanatının politik doğasının müze ortamındaki uyumsuzluğunu ortaya koymaktadır.

Benzer bir durum 2016 yılında Street Art – Banksy&Co. Art in the Urban Form sergisinin İtalya'nın Bologna şehrinde açılmasıyla tekrar gündeme gelmiştir. Street Art – Banksy&Co. Art in the Urban Form sergisi geçmiş kapsayan en geniş sokak sanatı sergisi olarak sunulmuştur. Ortalama 250 sanat eseri ve doküman Palazzo Pepoli'nin odalarına yerleştirilmiştir. Proje Genus Bononiae'in başkanı Profesör Fabio Roversi-Monaco ve bir grup sokak sanatı uzmanı tarafından sokak sanatını koruma ve müze içerisinde sergileme konusuna değinmek için oluşturulduğu iddiasını taşımaktadır. Sergi bankadan ayrılmış, kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna tarafından desteklenmektedir (Genus Bononiae. Museum in the City). Sokak sanatçısı BLU Roma, Berlin, Los Angeles ve çok daha fazla şehrin sokaklarını değiştirmiştir ancak BLU'nun işlerinin şehrin tarihi dokusu içerisinde aktif bir politik görüşü sunduğu Bologna'nın yeri sanatçı için ayrı olmuştur. Bahsi geçen sergi için BLU'nun izni olmadan işlerinin bazıları sokaktan alınmış ve sergiye dahil edilmiştir. Sanatçı ise Street Art: Banksy&Co sergisini protesto etmek amacıyla Bologna şehrindeki kendisine ait tüm duvar resimlerini griye boyamıştır... Bolonya'nın Belediye Başkanı Virginio Merola'nın sokak sanatının "grafik vandalizm" olarak adlandırıldığı "tag"siz temizlik projesine ev sahipliği yapmasından birkaç ay sonra düzenlenen serginin amacı şehirlerin nasıl yaşadığı ve iletişim kurduğunu kural dışı bir şekilde anlamak olarak belirlenmiş, ve sergi, seyircilerin kentsel alanlara bakışı ve etkileşim sağlamasının yeni bir yolunu keşfetmelerinin önünün açılması olarak sunulmuştur...Grafitileri çoğunlukla binalarda, sosyal merkezlerde ve şehir dışı banliyölerde İtalya'nın konut problemini kaydetmekte, ya da bu konuda fikir beyan etmektedir (Vimercati, 2016).

Sanatçı web sitesinden yayınladığı mesajda şu sözleri kullanmıştır; "Artık Bologna'da BLU yok ve şişman kedi büyümeye devam ettikçe de olmayacak" (Vimercati, 2016). BLU, anonim yazar grubu olan Wu Ming'in web sitesi aracılığıyla yaptıkları protestoyu bir manifesto ile açıklamıştır.

Street Art – Banksy&Co. Art in the Urban Form sergisinde yer alan işlerin bir kısmı Bologna sokaklarından eserleri yıkımdan kurtarmak ve zamanın yaratacağı hasardan korumak amacıyla alınıp müze ürünlerine çevrilmişlerdir. Projenin başında yer alan Fabio Roversi Monaco'nun şehirdeki en üçlü bankanın vakıf başkanı olarak her geçen gün şehri parça parça özelleştirmeye gitmesi sürpriz değildir. Merkez sol ve merkez sağ politikacılarının iyi dostlarının Bologna'daki çatışmaları çözüme numarası yapması da sürpriz değildir. Öyle ki Bologna grafitiyi suçlaştırıp 16 yaşındaki çocukları bu suçla yargılarken bir yandan da kendisini sokak sanatının beşiği olarak taçlandırıp sanatın pazardaki payını kovalamaktadır... Sokak sanatını müzeye sokmak paradoksal ve grotesktir... Buna tepki olarak yapılması gereken şey gerçekleştirilmiştir. BLU 20 yıllık geçmişi olan duvar resimlerini Bologna sokaklarından silmiştir. Bunu yaparken iki sosyal merkeze bağlı aktivistlerden yardım almıştır. Bu merkezlerin toplumun katılımının konut problemleri yüzünden çöküşe geçtiği Navile bölgesinden olması sürpriz değildir...Görev alanlar yaptıkları işten her zamanki büyük patronların kazançları uğruna vazgeçmeye razı değildir. Bu kişiler aynı zamanda para gücü ve mevkinin kimlerin elinde olduğunun ve kimlerin yaratıcılık ve zekaya sahip olduğunun ayrımını yapabilecek durumdadır. Bu kişiler hala doğru olanı kolay olandan ayrabilirler. (Ming, 2016).

Serginin finansal ayağında olan Genus Bononiae'nin müdürü Fabio Roversi Monaco'ya konuyla ilgili görüşleri sorulduğunda duvar resimlerinin bulunduğu duvarların resmi hak sahiplerinden gerekli izinlerin alındığını belirtmiştir. Ardından gelen sanat eserlerinin sahipliği sorusunda ise sanatçının sanatı icra eden kişi olduğu ancak eserlerin bina sahibine ait olduğuna dair bir açıklama yapmıştır (Vimercati, 2016). Kurum ise resmî web sitelerinde kendilerini şu şekilde tanımlamaktadır; Street Art –

Banksy&Co. Art in the Urban Form sergisinin düzenleyicisi Genus Bononiae. Museum in the City 2012'de Bologna'da kurulan müzeler sistemidir. Kendi web sitelerinde yer alan tanıtım yazılarında şehri takip ettiklerini ve şehrin tarihi, yaşamı, sanatı ve hayalleri için anlatıcı görevi üstlendiklerini, Bologna sokaklarını koridor, binaları ve kiliseleri odalar olarak nitelediklerini belirtmiş, böylelikle şehrin var olan yapısına karşarak diğer müzelerle, sanat galerileriyle ve yerel halkı canlandıran diğer kültürel, sosyal ya da ekonomik oluşumlarla eksiksiz bir bağ oluşturduklarını eklemişlerdir (Genus Bononiae. Museum in the City).

Sonuç

Sokaktaki sosyal eşitlik ideolojisi şehirlerin tasarlanması ve kullanımında aktif ve kolektif katılımı ön koşul olarak görmektedir. Estetik uyarılma heyecan, canlılık, sürprizle karşılaşma ve keşif ile aydınlanma hissini içermektedir. Bu da kamusal alanı kullananların sıradan –sıradışılaşan – şehir hayatı deneyiminin içine dalmasını sağlamaktadır. Şehir sakinleri ve sanatçılar yoksul bölgeleri özellikle hedef alarak şehir manzarasının güzelleştirilmesini artan bir şekilde istemektedir. Bunun temel getirisini yerel topluluklara engel olan sosyo-ekonomik eşitsizliği yumuşatması olarak görmektedirler (Visconti vd 2010: s. 519-521). Bu bağlamda, sokaktaki sosyal eşitlik ideolojisi, şehirlerin tasarımında etkin ve kolektif katılımı vurgulayarak, kamusal alanın kullanıcılarını sıradan şehir yaşamının ötesine taşıma amacını güder ve özellikle yoksul bölgelerin güzelleştirilmesini, bu çabaların temel kazancının ise yerel topluluklara karşı sosyo-ekonomik eşitsizliği hafifletmek olduğunu savunur.

Bazı bölge sakinleri açısından bakılacak olursa kamusal alan kullanımı özel devlet kontrolünde yapılması gereken bir eylemdir. Bu da sanatçılar tarafından hukuki olarak işgal edilemeyecekleri anlamına gelir. Bu kategorideki sakinler sokak sanatının illegal olarak uygulanmasını reddeder ve sanatın müzelere taşınmasını ya da açık arttırmalar, galeriler ve diğer ticari değiş tokuşlarla icra edilmesini talep eder (Visconti vd 2010: s.518). Ancak “Neye kamusal dediğiniz; insani varoluşun mahiyetini nasıl kavradığınıza, nasıl bir devlet toplum ilişkisi tasarladığınıza bağlı olarak değişir” (Aktaran: Yükselbaba, 2008: s.227). Beyaz Küp olarak nitelendirilen müze ve galeri benzeri sergileme mekanları olgusu ise genellikle sanatçının toplumla arasındaki mesafenin bir simgesi olmakla birlikte aynı zamanda toplumla ilişkiyi sağlayan mekandır (O’Doherty, 2010: s.101). Bu bağlamda kamusal alanda izinsiz sanat icrası, kamusal sanatın müzeye taşınması, ya da sanatın kurumsallaşması konularının yarattığı toplumsal ve hukuki ikilem kolay çözülebilir olmaktan çok uzak olmasıyla birlikte sokak sanatının toplum ile ilişkisi arasına mesafe koymamak ve yaşanacak hukuki karmaşanın önüne geçmek adına kurumsallaşmaması daha doğru görünmektedir.

2016 yılında gerçekleşen Street Art – Banksy&Co. Art in the Urban Form sergisi geçmişi kapsayan en geniş sokak sanatı sergisi olarak sunulmuştur. Ünlü İtalyan sokak sanatçısı BLU’nun eserinin izinsiz bir şekilde sergiye dahil edilmesinin üzerine, Avrupa’nın farklı şehirlerinde kent dokusuna dahil pek çok eseri bulunan BLU “şehrin parça parça özelleştirilmesi” üzerine gösterdiği tepki ile birlikte Bologna sokaklarında yerel sosyal merkezlerdeki aktivistlerin yardımıyla 20 yıllık geçmişi olan kendi duvar resimlerini silerek sokak sanatının kurumsallaşmasına karşı farklı bir duruş sergileyerek dikkat çekmiştir. Duvar resimlerinin silinmesi, sokak sanatının gerçek, filtrelenmemiş doğasını kurumsal metalaşmaya karşı koruma ihtiyacını vurgulayan sembolik bir direniş haline gelmiştir.

Kamusal sanat farklı estetik algılarını yansıtarak toplumsal bakışı şekillendirmesi ile kent dokusunun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Ancak kamusal sanatın tek değişkeni estetik algı değildir. Ekonomik ve hukuki durumlar, kentsel hoşnutsuzluklar ve toplumsal çabalar ile Arendt’in de üzerinde

durduğu aktif vatandaşlık kavramı kamusal alan gibi kamusal sanatın dokusuna da etki eden unsurlardandır. Sokak sanatı doğası gereği kurumsallaşma ve ticarileşmeyi sorgulayan bir yapıya sahiptir. Kentsel tasarımın bir parçası olarak sayılabilecek sokak sanatı tüm kentsel tasarım gibi ortak deneyimler üzerinden şekillenmektedir ve kurumsal bağlamlarla bir araya geldiğinde sosyal ve politik olarak çelişkili durumlara yol açabilmektedir.

Sokak sanatı aynı zamanda sahipliğinin belirlenmesi adına da çelişkiler içermektedir. Sokak sanatının önde gelen isimlerinden Banksy'nin eserlerinin bir milyon doların üzerinde olan satış fiyatları bu sanat formuna olan ilgiyi arttırırken hukuki düzenlemelerin de gerekliliğini vurgulamıştır. Türkiye özelinde bakıldığında Anayasa maddeleri, Türk Medeni Kanunu, Türk Ceza Kanunu ile Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu incelendiğinde ortaya çıkacak olan mülkiyet, paylaşım hakları, sanat eserinin değerinin belirlenmesi, sanatçının eseri sahiplenmesi açılarından yasal boşluklar oluşmakta, bu boşluklar da sürecin kurumsallaşmasında karmaşa yaratmaktadır. Sokak sanatı üzerine açılan sergiler, müzeler ile sokak sanatı arasındaki boşluğu doldurmayı hedeflerken izinsiz üretilen eserleri meşrulaştırma eleştirilerine maruz kalmaktadır. Bu sanatın yasadışı ve isyankâr doğasının müzelerin resmi ve kurumsal yapısı ile çelişmesinin yanı sıra kendiliğindenliği ve kamusal alanlarla bağlantısı göz önüne alındığında kent hayatı ve günlük yaşamdan kopartılması eserin orijinal bağlamını ve mesajını da zayıflatıp ticarileşmesi endişelerini doğurmaktadır.

Kaynakça

- Antmen, A. (2010). “*Beyaz Küp ve Ötesi: Postmodern Dönemde Galeri Mekanının Dönüşümü.*” Şu kitapta: Beyaz Küpün İçinde: Galeri Mekanının İdeolojisi. İstanbul:Sel Yayıncılık, 15-28
- Arendt, H. (2008). *İnsanlık Durumu*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Bengtson, P. (2015). “*Carelessness or curatorialchutzpah? On controversies surrounding street art in the museum*”. *Konsthistorisk tidskrift/Journal of Art History*, 84(4), 220-233
- Genus Bononiae. (t.y.). <http://www.genusbononiae.it/en/chi-siamo/24.02.2017>
- Genus Bononiae. (t.y.). <http://www.genusbononiae.it/en/mostre/street-art-banksy-co-larte-allo-urbano/24.02.2017>
- Lynch, K. (2010). *Kent İmgesi*. İstanbul:İş Bankası Kültür Yayınları
- Mac Donald, H. (17.06.2011). “*Crime in the Museums*”. *City Journal*, <http://www.city-journal.org/html/crime-museums-9656.html/10.04.2017>
- Mimaroğlu, İ. (2016). *New York Kapı Dışı Sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Ming, W. (2016). Wumingfoundation/GIAP. <http://www.wumingfoundation.com/giap/2016/03/street-artist-blu-is-erasing-all-the-murals-he-painted-in-bologna/24.02.2017>
- O’Doherty, B. (2010). *Beyaz Küpün İçinde: Galeri Mekanının İdeolojisi*. İstanbul:Sel Yayıncılık
- Salib, P. N. (2016). “*The Law of Banksy: Who Owns Street Art*”. *University of Chicago Law Review*, 83(4), 2293-2329
- Sharp, J., V. Pollock, R. Paddison vd (2005). “*Just Art for a Just City: Public Art and Social Inclusion in Urban Regeneration*”. *Urban Studies*, 42(5/6), 1001-1023
- Vimercati, G. (17.03.2016). “*Blu v Bologna: New Shades of Grey in the Street Art Debate*”. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2016/mar/17/street-artist-blu-destroys-murals-in-bologna/24.02.2017>
- Visconti, L. M., J. F. Sherry JR, S. Borghini vd (2010). “*Street Art, Sweet Art? Reclaiming the “Public” in Public Place*”. *Journal of Consumer Research*, 37(3), 511-529

Yükselbaba, Ü. (2008), “Kamusal Alan Modelleri ve Bu Modellerin Bağlımları”, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 67(2), 227-272.

41. Çocuklara Yönelik Müze Deneyimini Destekleyici Hikâye Kitabı Tasarımları¹

Elif COŞKUN²

Banu BULDUK TÜRKMEN³

APA: Coşkun, E. & Bulduk Türkmen, B. (2024). Çocuklara Yönelik Müze Deneyimini Destekleyici Hikâye Kitabı Tasarımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 696-715. DOI: 10.29000/rumelide.1410725.

Öz

Çocuklar için müze deneyimi, kültürel ve tarihi mirasları keşfetmeleri, hayal güçlerini geliştirmeleri için bir fırsattır. Müzeler çocuklara geçmişin izlerini sürme ve farklı kültürleri anlama fırsatı sunarak onların tarih bilincini artırabilir. Müze deneyimini zenginleştirmeye yönelik müze ziyareti öncesi çocukların okuması için müzenin hikâyesinin anlatıldığı, eserler hakkında bilgilerin ve görsellerin olduğu hikâye kitapları ve müze eserleriyle ilgili etkinliklerin olduğu kitaplar bulunmaktadır. Bu kitapların çocukların müze ziyaretini desteklediği, ön bilgilendirme sağladığı, müzeyi gezmeyi kolaylaştırdığı ve daha ilgiyle gezilmesini sağladığı söylenebilir. Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımını benimseyerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Müzelerin çocuklara yönelik hazırladığı basılı kaynaklar incelenmiştir ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak sunulmuştur. Müzenin kat planını anlatan ve müzeyi gezmeyi kolaylaştıran, müzedeki eserlerin hikayelerini ve eserlerin tanıtımının yapıldığı ve müzedeki eserlerle ilgili etkinliklerin yer aldığı müze çocuk kitapları üç başlıkta sınıflandırılarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda kitapların içeriklerinin müzenin bölümlerini tanıtmaları, müzede yer alan eserler hakkında bilgiler vermesi ve müze ziyaretini desteklemesi açısından etkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak çocuklar için yazılan bu kitapların müze gezileri için tanıtıcı ve rehberlik edici nitelikte olduğu ve çocukların hayal güçlerini geliştirdiği, müze eserlerini canlandırarak yaratıcılıklarını kullanmalarını sağladığı da belirlenmiştir. Müze deneyimini destekleyici olduğu ortaya konulan bu kitapların her müze için hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Müze, hikaye kitabı, müze eğitimi, illüstrasyon, grafik tasarım

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1410725

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Grafik Tasarım / PhD, Hacettepe University, Institute of Fine Arts, Graphic Design (Ankara, Türkiye), elifkalinci@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0000-6455-8255, **ROR ID:** https://ror.org/04kvwg42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Grafik Tasarım / Assoc. Prof., Hacettepe University, Institute of Fine Arts, Graphic Design (Ankara, Türkiye), banubulduk@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-7102-9300, **ROR ID:** https://ror.org/04kvwg42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

Storybook Designs To Enhance Museum Experience For Children⁴

Abstract

The museum experience for children is an opportunity to explore cultural and historical heritage and enhance their imagination. There are storybooks that provide information about the museum's history, details about the artworks, and visuals for children to read before their museum visit. It can be said that these books support children's museum visits, provide preliminary information, facilitate exploring the museum, and make it more engaging. To this end, a qualitative research approach was conducted in the study, and a survey model was applied. Printed resources prepared by museums for children were examined, and the data obtained were presented through descriptive analysis. Children's museum books were categorized into three headings: those that describe the museum's layout and make it easier to navigate, those that tell stories about the artworks in the museum and introduce the artworks, and those that include activities related to the museum's artworks. The study revealed that the content of these books is effective in introducing the museum's sections, providing information about the artworks in the museum, and supporting the museum visit. As a result, it was determined that these books, written for children, are informative and guiding in nature for museum trips, enhance children's imagination, and enable them to use their creativity by bringing museum artifacts to life. It is recommended that such books, which have been shown to be supportive of the museum experience, be prepared for every museum.

Keywords: Museum, story book, museum education, illustration, graphic design

1. Giriş

Müzeler içerisinde sergilediği eserlerle geçmişin izlerini ve hikâyelerini somutlaştırarak daha görünür kılmaktadır. ICOM'un (Uluslararası Müzeler Konseyi) 2022 yılında yapılan Prag'daki konferansında büyük bir oy çoğunluğu ile kabul edilen yeni müze tanımında: "Müze, somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan, sergileyen ve toplumun hizmetinde olan, kâr amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur. Halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı olan müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Eğitim, eğlence ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunar; etik, profesyonel olarak ve toplulukların katılımıyla çalışır ve iletişim kurar" şeklinde ifade edilmektedir (Artam, 2022). Geçmişle ilgili kaynakların, eserlerin, kalıntıların ve bilgilerin sunulduğu bu ortamlar eğitim için önemli ve vazgeçilmez bir parçadır. Kandemir ve Uçar (2015)'ın yaptığı müze tanımında, "soyut" ve "somut" insanlık mirasını ve çevresini, kâr amacı gütmeyen, eğitim, çalışma ve eğlenme amacı için edinen, koruyan, araştıran, ileten ve sergileyen, kalıcı, topluma ve toplumun gelişimine hizmet eden, halka açık kurumlar olarak nitelendirilmektedir. Bu tanımda da müzelerin eğitim amacının altının çizildiği görülmektedir. Bu ortamların sıklıkla eğitim kurumları tarafından ziyaret edilmesi ve ilgili

⁴ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 27.11.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1410725

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

öğretim alanları için kullanılması kaçınılmazdır. Eğitim kurumları da yıl içerisinde belirli dönemlerde bu ziyaretleri gerçekleştirmektedir. Eğitim öğretim içerisinde yer alan bu müze gezileri somut yaşantı oluşturması açısından daha etkili bir öğrenme gerçekleşmesini de desteklemektedir.

TUIK (2022) verilerinde görülmektedir ki; Müze sayısı 2021 yılında 2020 yılına göre %5,1 artarak 519 olmuştur. Müzelerin 210 tanesi Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde, 309 tanesi ise özel müze kategorisinde yer almaktadır. Ören yeri sayısı ise 143 olarak belirtilmiştir. Geçtiğimiz yıllarda önemli bir miktarda müze sayısı artışı olduğu görülmektedir. Sayısal olarak müzelerin artmasının yanında bu sayının artması ziyaretçi verilerinde çok daha anlamlı bir artışı desteklediği görülmektedir. “Müze ve ören yeri ziyaretçi sayısı, 2021 yılında %69,0 artarak 23 milyon 245 bin 317 oldu. Ziyaretçilerin %71,6’sı Bakanlığa bağlı müze ve ören yerlerini ziyaret etti. Bakanlığa bağlı ücretli müze ve ören yerlerini ziyaret edenlerin sayısı 9 milyon 672 bin 796 ve toplam ziyaretçiler içindeki payı %41,6 oldu. Özel müze ziyaretçi sayısı %46,4 artarak 6 milyon 609 bin 937 oldu” (TUIK, 2022). Müze sayısı ve müze ziyaretçilerinde artış eğitim açısından olumlu adımların göstergesi olarak ele alınabilir.

Müzeler, ziyaretçilere geniş bir yelpazede farklı konular hakkında bilgi sunar ve bu bilgiyi sunarken de onları eğitmek ve bilgilendirmek için farklı yöntemler kullanır. Müze rehberlik hizmetleri de müze ziyaretçilerine daha fazla bilgi ve anlayış sağlamak için tasarlanmıştır. Bu nedenle, müzeyi tanıtıcı ve rehberlik edici hikâyeler içeren bir kitap, müze deneyimini daha da zenginleştirebilir ve ziyaretçilere daha iyi bir anlayış sağlayabilir. “Örneğin bir sanat müzesinde öğrenme, orijinal eserlerle bağlantı kurmada uyarıcı ve heyecanlı bir yoldur. Bunların dışında orijinal eserlerle iletişim kurmak sadece ziyaretçilerin yeni bir bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda kendilerini çevreleyen dünyaya karşı görsel farkındalıklarını geliştirir” (Sternberg’ten aktaran Şahan, 2005, s. 492).

Müze ziyaretleri, çocukların öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar, çocukların sanat, tarih, bilim ve kültür hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olur. Ancak, bazı çocuklar için müze ziyaretleri sıkıcı olabilir ve ilgilerini çekmeyebilir. Bu nedenle, müze ziyaretlerini daha ilgi çekici ve keyifli hale getirmek için rehberlik edici hikâye kitapları, çocuklar için harika bir araç olabilir. Müze ziyaretlerinde hikâye anlatımının önemini Erbay (2019) araştırmasında; Müze ziyaretlerinde hikâye anlatımı, müze eserlerinin daha iyi anlaşılmasına ve ziyaretlerin daha keyifli hale gelmesine yardımcı olacağından müze ziyaretlerinin daha etkili hale gelmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme ve daha fazla duyuya hitap edecek şekilde gerçekleştirilen öğrenme yöntemleri desteklenmektedir. Bu tarz öğrenmelerin öğrenilen bilgilerin kalıcı olması üzerindeki etkisinin kanıtlanmıştır. Öğrenmenin içselleşmesi ve somut yaşantı içerisinde verilmesi bilginin kalıcı olması üzerinde fark yaratmaktadır. Bu fark göz önüne alındığında müzelerde gerçekleştirilen eğitim yani müze ziyaretleri önemli bir yer edinmektedir ve önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır.

Baykal (2019) okul gezileri ile ilgili gezi esnasında öğrencinin öğrenim deneyiminden ulaşabileceği en büyük faydayı sağlaması için gerekli materyallerin ve çalışma planının belirlenmiş ve öğrenci ile paylaşılmış olmasının altını çizmiştir. Bu süreçte ilgili alan ile ilgili öğrencilerin ön bilgi sahibi olmasının ve bu bilgiyi orada öğrendikleri ile birleştirerek anlamlandırmasının önemini belirtmiştir. Müze gezileri açısından ele aldığımızda müzenin hangi tür olduğu? Sanat müzesi mi? Arkeoloji müzesi mi? gibi temel bilgilere ihtiyacının olması yanında açıklayıcı eserlerle ilgili merak duygusunu artıracak bilgilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bilgileri uzun metinlerle vermek yerine hikâyeleştirerek anlatmak öğrenme isteğini artırabilir. Müzede yer alan bilgilendirme yazılarının nasıl sunulduğu ziyaretçideki etkisini

değiştirmektedir. Dünyanın önde gelen üniversitelerinde yapılan araştırmalara göre hikâyelerin bu noktada önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmalara göre hikâyelerle anlatım, rakam ve açıklayıcı bilgilere kıyasla çok daha akılda kalıcıdır.

Başoğlu (2022) Çocuk Edebiyatında Sanata Yolculuk: Müze Eğitimi üzerine yaptığı araştırmada incelediği kitaplarda; Kitapların çoğunluğunun bir müze gezisinde uyulması gereken kuralları kurgu içinde aktarmayı başardığını, müzelerin eğlenceli ve hayal gücünü harekete geçiren mekânlar olduğunun sonucuna varmıştır (s. 216). Kitaplarda özdeşim kurmaya uygun çocuk kahramanların varlığından, çocuklara ilgileri doğrultusunda kendi müzelerini kurma fikrinin verilmesinden, etkinliklerle örülu eğlenceli uygulamaların hazırlanmasının müze eğitimini destekleyici özellikler olduğunun altını çizmiştir. Yapılan araştırma da göstermektedir ki; müzeyi anlatan hikâye kitapları müze ile olan ilişkiyi güçlendirmekte ve desteklemektedir.

Okul öncesinde ve ilköğretim dönemindeki çocuklar için müze gezisi öncesi hazırlayıcı mahiyet taşıyabilecek olan kitaplar öğretmenler tarafından eğitim ortamında bir materyal hâlini alabilir veya aileler için çocuklarıyla eğlenceli ve kaliteli zaman geçirme aracı hâline getirilebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında yer verilen müze ziyaretlerinde çocuğun müzeler ve çeşitleri hakkında bilgi edinmesini sağlamak, müze gezintisi esnasında dikkat edilmesi gereken kurallar hakkında bilgi aktarımı yapmak amacıyla bu kitaplardan yararlanılabilir (Başoğlu, 2022, s. 211). Yine özellikle müzeyi anlatan ve tanıtıcı rehberlik edici bir kaynağın önceden öğrencilerle paylaşılarak okutulması müze gezisinden istenilen faydanın ve bilginin sağlanmasında etkili olacaktır. Kitapların müzeye karşı bir ilgi ve sevgi oluşturulmasında işe yarayacağı öngörülmektedir.

2. Müze Deneyimi

Müze deneyiminin eğitiminde önemli bir yeri vardır. Müzeler, farklı kültürleri, sanat eserlerini, bilimsel keşifleri, tarihi olayları ve benzeri konuları keşfetmek için ideal bir öğrenme ortamı oluşurmaktadır.

Müzeler, çocukların keşfetme ve öğrenme arzularını tatmin edebilecekleri, ilgi çekici ve öğretici ortamlar sunar. Müze ziyaretleri, çocukların farklı kültürleri, sanat eserlerini, tarihi olayları ve bilimsel keşifleri keşfetmelerini sağlar. Çocuklar, müzelerdeki etkileşimli sergilere katılarak, kendi kendilerine öğrenirler ve görsel, işitsel ve dokunsal yöntemlerle öğrenmenin keyfini çıkarırlar. Bu deneyimler, çocukların belleklerini geliştirir, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini destekler ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir (Erbay, 2017).

Rehberlik edici hikâye kitapları, çocukların müzeyi ziyaret ederken ilgi çekici bir hikâye okuyarak müzeyi keşfetmelerine yardımcı olur. Bu kitaplar, çocukların zihinlerinde canlandırdıkları karakterler ve hikâyelerle müzeyi daha anlamlı hale getirir. Ayrıca, bu kitaplar, çocukların müze eserlerini daha iyi anlamalarına ve bu eserler hakkında daha fazla bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır. Kara (2019) çocuk kitapları ile ilgili araştırmasında altını çizdiği; çocuğun gelişim evrelerine göre metin ve resimlemeler arasındaki ilişki, çok resim az metinden, daha az resim daha uzun metinlere doğru bir yol izlemektedir. Özellikle okumayı henüz öğrenmemiş olan okul öncesi dönem çocuğunun kitapta geçen olaylar örgüsünü resimlemeler yoluyla anlamlandırması doğal bir süreç olduğu söylemektedir. Müze hikâye kitaplarında bu açıdan, çocukların bilişsel ve duygusal gelişimini destekleyen özel içeriklerle birleşerek, eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunacaktır. Müze deneyimi için rehberlik edici hikâye kitapları tasarlamak, müzeyi eğitici bir hale getirmenin en etkili yolunu oluşurmaktadır. Bu kitaplar, çocukların müzeyi ziyaret etmeleri için daha heyecanlı ve istekli olmalarını sağlamaktadır.

Müze çocuk kitapları, çocukların müze deneyimlerini evlerinde veya sınıflarında yaşamalarını sağlar. Bu kitaplar, müze sergileri hakkında bilgi verirken, çocukların keşif duygularını harekete geçirir ve onların ilgisini çeker. Aynı zamanda, çocukların müzeler hakkında bilgi sahibi olmalarını ve kültürel mirasa olan ilgilerinin artmasını sağlar. Müze çocuk kitapları, müzelerin eğitimsel potansiyelinin daha geniş kitlelere yayılmasını sağlar. Bu kitaplar, çocuklara müzeler hakkında pozitif bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur ve kültürel mirasa olan ilgilerini artırır. Başoğlu (2022) çalışmasının sonucunda; müzelerin sıkıcı yerler olmadığı ve aslında sanatın işlendiği varolduğu güçlü bir araca dönüştüğünü gösteren kitapların varlığını tespit ettiğini ve bunların sonucunda müzelere ve sanat eserlerine yönelik geliştirilen anlaşılabilirlik duygusunun çocuklarda oluşturduğu ön yargılar bu kitaplar aracılığıyla kırılabileceğini söylemektedir (s. 212).

Bir müzeyi tanıtıcı ve rehberlik edici hikâye kitabı, ziyaretçilerin müzeyi keşfederken yönlerini bulmalarına ve müzede sergilenen eserlerin hikâyelerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Kitap, ziyaretçilere müzenin tarihi hakkında bilgi verir ve onları müzenin koleksiyonlarının nasıl oluşturulduğu hakkında bilgilerle donatmaktadır. Bu kitaplar, müzede sergilenen eserlerin tarihi ve kültürel önemlerini açıklayarak ziyaretçilere, neden bu eserlerin önemli olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Müzeler ayrıca, çocukların hayal güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Müzelerde sergilenen eserler, öğrencilerin dünyanın çeşitliliği hakkında bilgi edinmelerine ve farklı kültürler ve sanat tarzları hakkında bilinçli hale gelmelerine yardımcı olur. Bu da çocukların hayal güçlerini geliştirerek yaratıcı düşünme becerilerini uygulamalarını sağlar. "Müzeler, özellikle de sanat müzeleri, çocukların hayal güçlerini canlı tutmalarına yardımcı olabilir. Sergilenen eserlerin estetik ve yaratıcı özellikleri, çocuklarda yaratıcı düşünme ve hayal gücü geliştirmeye teşvik eder" (Uçar, 2014, s. 110). Müzeler, çocukların okul öncesi ve okul çağı dönemlerinde önemlidir. Çocuklar, müzeleri ziyaret ederek, öğrenme hakkında olumlu bir tutum geliştirebilirler ve okulda öğrendiklerini gerçek dünya örnekleriyle bağlantılı hale getirmektedir. Müze ziyaretleri, aynı zamanda ailelerin çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmeleri için de bir fırsat sunmaktadır.

"Müze gezmek, çocukların aşına olmadıkları terimlerle, dönemlerle, isimlerle, eserlerle ve yerlerle karşılaşabilecekleri bir deneyim olması sebebiyle içinde belli başlı güçlükler barındırabilir" (Dinç ve Alaca, 2020, s. 43). Bu açıdan ele alındığında müzeyi gezmeye gitmeden önce müze hikâye kitabı okumak birçok açıdan faydalıdır. Müzeyi gezmeye gitmeden önce müze hikâye kitabı okumak, çocukların müze hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır. Müzenin tarihçesi, koleksiyonu ve önemli eserleri hakkında bilgi vererek, müzeyi ziyaret etmeden önce çocukların hazırlık yapmalarını sağlamaktadır. Çocukların müzede eserler hakkında ön bilgilerle ziyaret esnasında daha anlamlı bağ kurmalarını sağlamaktadır. Çocukların istekli ve meraklı olmalarını sağlamaktadır. Müze hikâye kitapları, müzeyi ziyaret etmenin sıkıcı veya zorlu olabileceği düşüncesini yıkarak, çocukların müze hakkında olumlu bir tutum geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Bu özellikleri dikkate alınarak geliştirilen bu makalede, çocukların müze gezisi sırasında dikkatini toparlayıcı nitelikte olan materyallerin önemi üzerinde durulmakta, faydasal değeri ön plana tutacak şekilde geliştirilen tasarımlar ile süreç etkin hale getirilmeye çalışılmaktadır.

3. Müze Çocuk Hikâye Kitapları

Müzenin kat planını anlatan ve müzenin bölümlerinin anlatıldığı çocuk hikâyesi kitapları, müze deneyimi açısından önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Müze gezisi öncesinde daha verimli bir

ziyaret için plan yapmak önemlidir. Bu amaçla, müzenin kat planını ve hangi bölümlerden oluştuğunu öğrenmek, ziyaretin daha verimli hale gelmesini sağlayacaktır. Çocuk müze kitapları, bu bilgileri anlatarak çocukların ziyaret öncesinde müzeyi anlamalarına ve hazırlıklı olmalarına yardımcı olabilmektedir. Bu şekilde, müze gezisi sırasında çocuklar ailesi ya da öğretmenleriyle gezerken zamanlarını daha verimli kullanırken, görmek istediği eserleri daha bilinçli ele alabilecektir.

Yapılan araştırmalarda göstermektedir ki; hikâye kitaplarının müzeyi keşfetmek ve eserler hakkında bilgi edinmek için kullanılabilir ve çocukların müzede daha aktif bir şekilde katılımı teşvik edilebilecektir. Müze deneyiminde ön öğrenmeler müzede gezide deneyimin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

Eserlerin hikâyesi ve arka planında kalan kurgusal yönünün bir hikâye ile anlatılması detayların verilmesi müzede eser ile karşılaşıldığında daha çok dikkat çekmesini ve daha uzun süre etkin bir şekilde çocuğun içselleştirerek incelemesini sağlamaktadır. Müzede özellikle üzerinde durulan eserlerin incelenmesi için çocukların o eseri merak etmesi için daha eğlenceli detaylar ve hikâyelerle sunulabilir.

Müzelerin hazırladığı etkinlik kitapları da müze deneyimi sonrasında öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve sonrasında farklı zaman dilimlerinde tekrar hatırlanması için önemli bir kaynak kitaptır. İçerisinde yer alan bilgilerin farklı oyunlar ve etkinliklerle sunulması bu kitapları daha cazip hale getirmektedir. Müze ile olan bağıın sürdürülebilirliği açısından da ele alındığında bu tür kitapların çeşitlenmesi ve sayıca artması da önemli görülmektedir.

4. Yöntem

Müze deneyimi farklı dinamikleri barındırmaktadır. Müzelerin bu deneyimi daha etkili yapmak için çeşitli yollara başvurmaktadır. Bu yöntemlerden biri olarak da müzelerin hazırladığı müze kitapları ele alınabilir. Müzelerin hazırladığı bu kaynaklar bazen müze gezisi sırasında rehber niteliği görünürken bazıları da etkinliklerle müze gezisi sonrasında pekiştirmek için kullanılmaktadır. Özellikle okulların gerçekleştirdiği müze ziyaretlerinin öncesinde çocuklara müze hakkında kısaca bilgilendirme yapılmaktadır. Bu bilgilendirmeyi daha etkili hale getirmek için çocuklara yönelik müzelerin hazırladığı müzeyi tanıtıcı ve rehberlik edici hikâye kitapları tercih edilebilir. Bu amaçla araştırmada çocuklara yönelik hazırlanmış müze hikâye kitapları tarama yöntemi kullanılarak müzeyi anlatan, eserleri anlatan ve etkinlik kitapları belirlenmiştir. "Tarama modeli, nitel araştırma yöntemlerinden biridir ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesnenin mevcut durumu olduğu gibi ortaya konmaya çalışılır. Bu modelde amaç, olayın var olan koşulları içinde objektif bir şekilde tanımlanmasıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 33). Araştırmada tarama modeli ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen görseller, bu şekilde bir sistematik çerçevesinde seçilerek değerlendirilmiştir. Doküman analizi, yazılı veya dijital belgelerin içeriğini anlamak, özetlemek, sınıflandırmak veya içerdikleri bilgilere erişmek için kullanılan bir dizi teknik ve süreci ifade eder. Bu teknikler, büyük miktardaki metin verilerinin anlamlı ve kullanılabilir bilgilere dönüştürülmesine yardımcı olur.

Yapılan tarama sonucunda müze olgusu üzerine çok sayıda kitaba ulaşılmıştır. Bu araştırmanın evrenini müze kitapları içerisinde müze mağazası ve müze internet sayfasında satışı yapılan 8-12 yaş grubundaki çocuklar için hazırlanmış müzeyi anlatan ve rehberlik eden, müzede yer alan eserlerin anlatıldığı ve müze deneyimini de pekiştirecek etkinliklerin yer aldığı kitaplar oluşturmaktadır. Evreni temsil etmesi için de bu kitapların içerisinde dünyada en çok ziyaret edilen müzelerin hazırlanmış olduğu müzenin ve bölümlerinin anlatıldığı, müzede yer alan koleksiyona ait bilgiler üzerine kurgulanmış hikâye kitapları

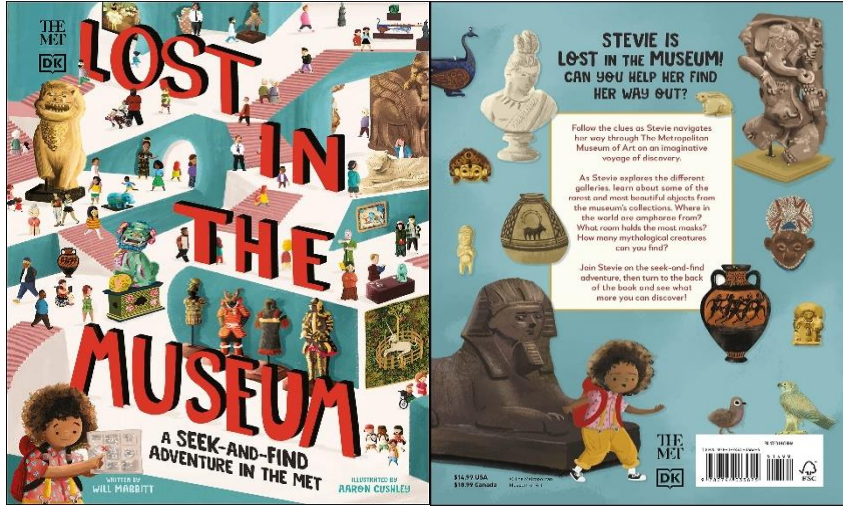
ve etkinlik odaklı dokuz örneklem kitap tespit edilmiştir. İncelenen kitaplara dair bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir. Bu kitaplar 2022 yılında dünyada en çok ziyaret edilen 10 müze içerisinde, o müzelerin internet sitesinde ve müze mağazasında satışı yapılan basılı çocuk kitaplarından, özellikle müzenin bölümlerine yer verilen, müze odaklı ve müzedeki eserlerin yer aldığı kitaplar içerisinde belirlenmiştir. İstanbul arkeoloji müzesi Türkçe bir örnek olarak örnekleme dâhil edilmiştir. İnceleme bölümünde müzeyi tanıtıcı ve rehberlik edici özelliklerinden dolayı seçilen kitaplar öncelikle işlevselliği göz önünde bulundurularak incelenmekte, akabinde anlamsal ve biçimsel yönden yeterliği tasarım yönünden değerlendirilmektedir.

Tablo: İncelenen müze ve müzelerin çocuk hikâye kitapları

Kitabın Adı	Yazar	Müze
Lost In The Museum (A seek and Find Adventure In The Met)	Will Mabbitt	New York Metropolitan Sanat Müzesi
Tate Kids British Art activity book	Belirtilmemiş	Tate Müzesi İngiltere
Osman Hamdi Bey’in Hazinesi	Lider Hepgenç	İstanbul Arkeoloji Müzeleri
Miffy x Rembrandt	Dick Bruna	Rijks Müzesi
Barbapapa au Louvre	Alice Taylor ve Thomas Taylor	Louvre Müzesi
Mixed-Up Masterpieces: Amusing Animals	Nosy Crow	British Müzesi
The Queen & Mr Brown: A Night in the Natural History Museum	James Francis Wilkins	Londra Doğa Tarihi Müzesi
Hope: The Story of the Blue Whale	Laura Chamberlain	Londra Doğa Tarihi Müzesi
Museum ABC	Belirtilmemiş	New York Metropolitan Sanat Müzesi

4.1. Lost In The Museum: A Seek and Find Adventure in The Met

Lost In The Museum: A Seek and Find Adventure in The Met, Metropolitan Museum of Art’ta (Met) geçen çocuklara yönelik bir hikâye kitabıdır. Kitap, 8 ile 12 yaş arasındaki çocuklar için tasarlanmıştır ve Metropolitan müzesi tarafından hazırlanmıştır (Şekil 1). Kitap, Met’in farklı galerileri ve eserlerini keşfetmeye teşvik eden bir olay örgüsünde geçmektedir. Müzeyi tanıtan, müzenin bölümlerinden bahseden ve kitabın sonunda da müzenin bölümlerinde yer alan eserler hakkında bilgilerin yer aldığı bir kaynak kitaptır. Kitap, Met’in çeşitli galerilerinde kaybolan bir çocuğun hikâyesine odaklanmaktadır. Annesi ve kardeşiyle müzeyi gezmeye gelen Anna ailesini aradığı bu yolculukta müzenin içerisinde ailesinin bıraktığı ipuçlarını takip ederek bir geziye çıkıyor. Bu kitap, çocukların müzeyi tanınmasına gezerken nelerle karşılaşacağına dair fikir almasını sağlamaktadır. Yine içerisinde barındırdığı merak öğeleri ile yaratıcılıklarını geliştirmelerini ve problem çözme becerilerini güçlendirmelerini sağlamaktadır. Müzeye gitmeden müze hakkında bilgi edinme ve nasıl gezeceği konusunda rehber olması anlamında önemli bir kaynak olarak yerini almaktadır.



Görsel 1. Lost in the museum kitap kapağı

Çocuklara yönelik hazırlanmış bu hikaye kitabında, müzenin büyüklüğünü kavramada yardımcı olamakta, içerisinde yer alan bölümler hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir (Şekil 2). Hikayenin resimleme tekniği de müzenin büyük ve kalabalık bir ziyaretçi grubuna ev sahipliği yaptığına vurgu yapmakta, geniş bir perpektif açı kullanılmasıyla müzenin bölümlerinde yer alan pek çok eseri de görünür kılmaktadır. İçeriğin müze ile uygunluğunun yanı sıra Lost in the museum başlıklı kitapta, kolaj yöntemiyle ilgi çekiciliği desteklenmiş illüstratif görseller kullanılmakta, dinamik kompozisyonlar renk ve biçim öğeleriyle desteklenmektedir. Özgün tipografi yaklaşımı ile görsel ve metinsel öge uyumu dikkat çekmektedir. Çocuklara yönelik hazırlanan bu kitap müzenin bölümlerine değinmesi, müzedeki eserler hakkında bilgi vermesi, içerikle uyumlu tasarım tekniği ve anlayışı ile etkili bir örnek olarak ele alınmıştır.



Görsel 2. Lost in the museum iç sayfa tasarımı

4.2. Tate Kids British Art Activity Book

Tate Museum tarafından yayınlanan, İngiliz sanatının farklı dönemlerine ait eserlerle ilgili bilgiler veren ve okuyuculara sanatı keşfetmeleri için etkinlikler sunan bir aktivite kitabıdır. Kitap 8 ile 12 yaş arasındaki çocuklar için tasarlanmıştır ve müzede yer alan İngiliz sanatı tarihine ilişkin farklı konuları

içermektedir. Kitap, öğrenmeyi eğlenceli hale getiren etkinlikler sunmaktadır. Sanat eserleri hakkında bilgi edinecekleri, eserleri inceleyecekleri ve sanatsal teknikleri deneyecekleri aktiviteler bulunmaktadır (Şekil 3). Örneğin, bir sayfada, okuyucular farklı renkleri ve renk uyumlarını öğrenirken, diğer sayfalarda İngiliz ressamların portreleri hakkında bilgiler edinmektedir ve kendi portrelerini çizerek sanatı deneyimlemeleri hedeflenmektedir. Kitap çocukların sanatı keşfetmelerine ve sanat tarihi hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olan eğitici bir kaynaktır. Bunun yanı sıra sanatsal becerilerini geliştirmelerine, hayal güçlerini kullanmalarına ve yaratıcılıklarını keşfetmelerine de olanak tanımaktadır. Kitap aynı zamanda Tate müze gezisi sonrasında deneyimlerini sınama ve pekiştirme açısından da önemli bir kaynak olarak görülmektedir.



Şekil 3. British Art Activity Book kitap kapağı

Tarihi, modern ve çağdaş İngiliz sanat eserine dayanan, her biriyle ilintili etkinlikler ve oyunlar içeren bir etkinlik kitabı olduğu söylenebilir. Her bir bölümde sanatçıya ait kısa bir bilgi ve çalışmalarından bir parçaya yer verilmektedir. Bu bilgileri verirken lekesel ve vektörel unsurlarla yazılar desteklenmektedir. Bu şekilde daha göze hitap eden okuyucuyu yönlendiren bir tasarım anlayışı göze çarpmaktadır. Bu şekilde yaş grubunun dikkatinide çeken bir illüstrasyon anlayışının olması kitabın etkisini de artırmaktadır (Şekil 4). Etkinlikler ve oyunlar, sanatçının fikirlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamakta ve çocukları fotoğraf, karma teknik, heykel, kavramsal sanat, enstalasyon sanatı ve resim dahil olmak üzere çeşitli sanat etkinlikleriyle tanıştırmaktadır. Kitapta kullanılan tasarım anlayışında dinamik kompozisyonlar dikkat çekmekte, yalın illüstrasyon dili hedef kitlenin yaşına göre belirlenmekte, tipografi ile renk ve biçimsel öğeler birbirleriyle uyumlu tasarlanmaktadır.



Şekil 4. British Art Activity Book sayfa tasarımı

4.3. Osman Hamdi Bey'in Hazinesi: İstanbul Arkeoloji Müzeleri

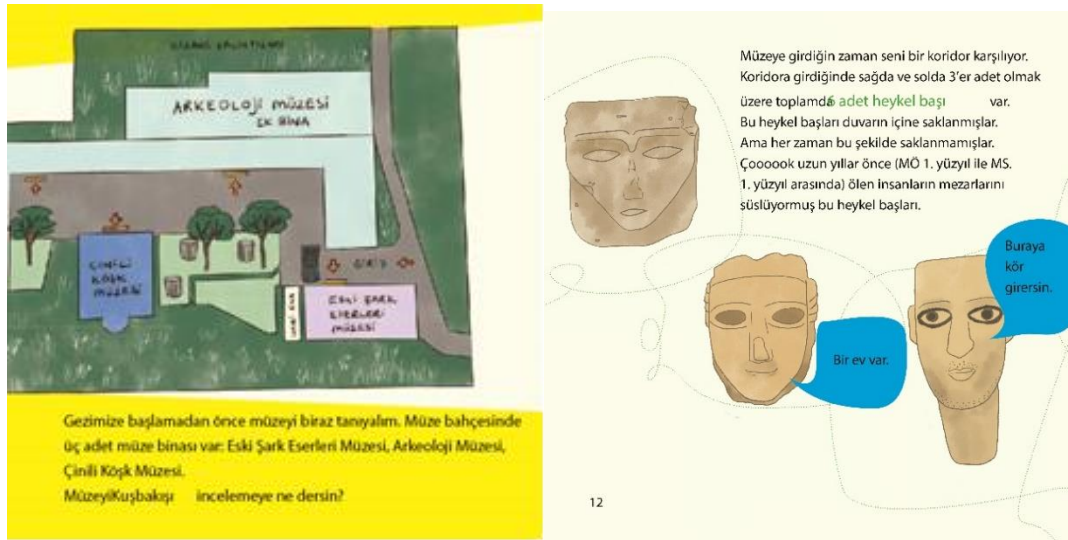
Lider Hepgenç tarafından hazırlanan bu kitap etkinliklerle müze gezisi üzerine odaklanmaktadır. Kitabın içeriğinde müze planı ve bu planın içerisinde hangi bölümlerin yer aldığına dair bilgileri barındırmaktadır (Şekil 5). Yine bölümlerin yanı sıra arkeoloji ve müzedeki eserlerle ilgili bilgilerinde bulunduğu bir kaynak kitap niteliğindedir. Kitap 8 ile 12 yaş arasındaki çocuklar için tasarlanmıştır ve müzede yer alan eserleri etkinliklerle anlatarak interaktif bir deneyim sunmaya çalışmaktadır. Etkinliklerle merak duygusunu pekiştirerek müzeyi gezdirmeyi hedefleyen bu kitap sayesinde müzeye gelmeden önce çocukların müze hakkında temel bilgiler edinmesi de sağlanmaktadır. Arkeoloji ile ilgili terim ve kavramlarında eğlenceli etkinlik ve görsellerle basitleştirilerek anlatılmaktadır.



Şekil 5. Osman Hamdi Bey'in Hazinesi İstanbul Arkeoloji Müzeleri kitap kapağı

Bu etkinlik kitabında müzenin bulunduğu yer hakkında sadeleştirilmiş bir kroki plan hazırlanarak kitapta yer verilmiştir (Şekil 6). Bu sayede müzenin bölümlerine nasıl gidileceği nasıl bir yol izlenmesi gerektiği hakkında da fikir verilmektedir. Yine kitapta müzede yer alan eserlere yönelik anlaşılır bilgi ve

eğlenceli akılda kalıcı etkinliklerle de pekiştirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Kitapta müzedeymiş hissi yaratan tasvirlerle anlatılmaktadır. Eserlerin konumu, içeri girildiğinde neler görüleceği betimlenerek aktarılmıştır. Tercik edilen illüstrasyon tekniğinde ayrıntılardan arındırılmış basitleştirilmiş çizgiler olduğu görülmektedir. Lekeseli vurguların olduğu, büyük ve küçük kontrastlığının vurgular oluşturduğu bir tasarım anlayışı dikkat çekmektedir. Ersan ve Bayraktar'ın (2021) çalışmasında çocuk kitaplarında tercih edilen renklerin örneğin; Kahverengi ve yeşil gibi renklerle natürel bir görünüm yaratılabileceği, kırmızı, turuncu ve sarı gibi sıcak renklerle ılımlı bir atmosfer oluştururken, heyecan verici bir hava yaratmak için sarı ve mor gibi güçlü renk kontrastlarından faydalanılabileceğinin altı çizilmektedir. Bunun yanı sıra tipografi de kitabın tasarımı ile uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. İncelenen bu kitapta kullanılan renk ve tipografide bunlara dikkat edildiği ve yerinde kullanıldığı görülmektedir.



Şekil 6. Osman Hamdi Bey'in Hazinesi İstanbul Arkeoloji Müzeleri sayfa tasarımı

4.4. Miffy x Rembrandt

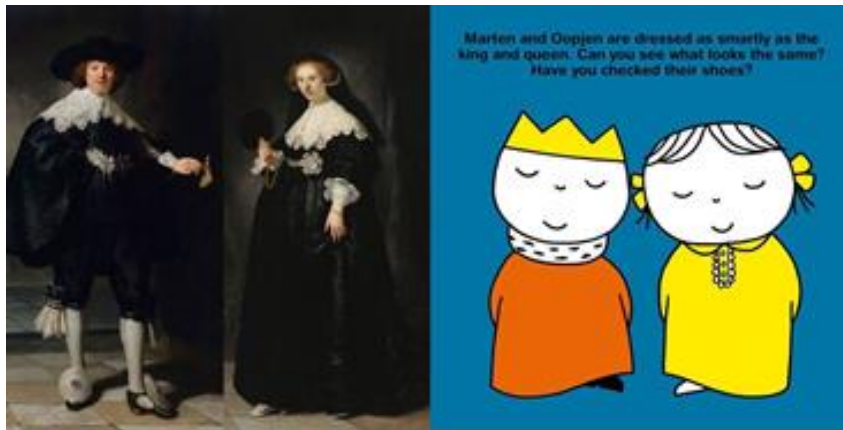
Hollandalı çizgi karakter Miffy'nin Rembrandt Harmenszoon van Rijn'in ünlü eserleriyle bir araya geldiği bir resim kitabıdır. Kitap, Rembrandt'ın resimlerindeki figürleri, ışık ve gölge kullanımını ve renklerini Miffy karakteriyle yeniden yorumlamaktadır (Şekil 7). Kitap, çocuklara sanat tarihine ve ünlü sanatçılara yönelik bir giriş sunarken, aynı zamanda onların hayal güçlerini kullanarak yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Miffy karakterinin Rembrandt'ın resimlerindeki figürlerin yerine geçmesi, çocukların sanat eserlerini daha yakından keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olur.



Şekil 7. Miff x Rembrandt kitap kapağı

"Miffy x Rembrandt", çocukların sanata ilgi duymalarını teşvik ederken, aynı zamanda Hollandalı sanatçı Rembrandt'ın eserlerini keşfetmelerine de olanak tanımaktadır. Kitap, çocukların yaratıcılık ve hayal gücünü desteklerken, aynı zamanda kültürlerarası farkındalığı artırmaktadır (Şekil 8). Müzede yer alan eserlerin gerçek fotoğraflarının yanında çizgi karakter olarak çizimlerine yer verildiği görülmektedir. Kitap ünlü bir çizgi karakterin çizimlerinin yer almasıyla çocukları kendine düzeyine çekmektedir.

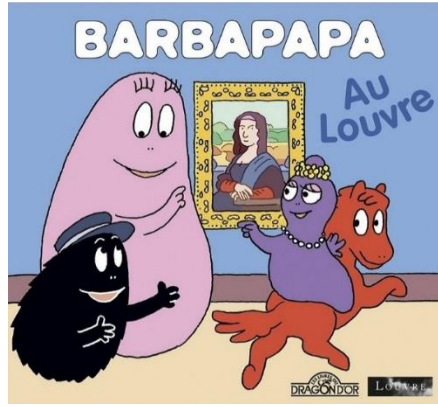
Sanatçının seçtiği simgelerin çocuklara özgü ve anlaşılır olması önemlidir. Bu simgeler, çocukları heyecanlandırmalı, merak uyandırmalı, duygusal bir etki bırakmalı ve en önemlisi onları düşündürmelidir. Çocuklar, bu tür anlamlı simgelerle karşılaştıklarında, sanat eserine daha hızlı bir bağ kurma eğilimindedirler (Özer, 2006, s. 430). Bu müze kitabında seçilen karakterle kitapta yer alan eserlerin merak uyandırması ve dikkat çekmesi sağlandığı görülmektedir. Çocukların bildiği sevdiği bir karakterinde seçilmesi yine kitabın çocukların dikkatini çekmesi ve ilgisini uyandırmasında önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Müze de yer alan tabloların ünlü yeniden resimlendirilmesi ve bunu yaparken tercih edilen illüstrasyon dili seçilen ünlü karakterle özdeşleşmekte ve bir uyum sunularak başarılı özgün bir anlatım dili oluşturulmaktadır.



Şekil 8. Miffy x Rembrandt Sayfa Tasarımı

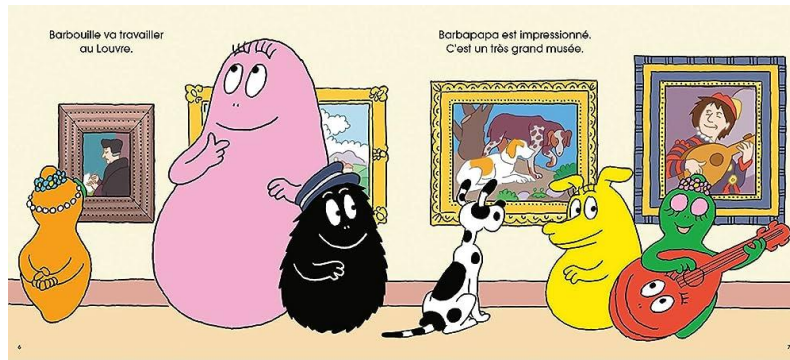
4.5. Barbapapa au Louvre (Barbapapa at the Louvre)

Fransız yazar Annette Tison ve Amerikalı sanat tarihçisi Talus Taylor tarafından yaratılan Barbapapa çizgi roman serisine dayanan bir çocuk kitabıdır. Kitap, Barbapapa ailesinin Louvre Müzesi'ni ziyaret etmelerini ve dünyaca ünlü sanat eserlerini keşfetmelerini konu almaktadır (Şekil 9). Barbapapa ailesi, Louvre Müzesi'ni ziyaret ederken, Mona Lisa, Venus de Milo ve İskender Lahdi gibi ünlü sanat eserlerini keşfetmektedir. Kitap, çocukların sanata ilgi duymalarını teşvik ederken, aynı zamanda Louvre Müzesi ve içerisinde yer alan eserler hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olmaktadır. Kitap, çocukların hayal güçlerini geliştirirken, aynı zamanda eğitici bir deneyim sunmaktadır. Barbapapa karakterleri, çocuklar arasında oldukça popülerdir ve bu tanıdık sevilen karakter sayesinde müzeye olan ilgi artırılmaya çalışılmaktadır.



Şekil 9. Barbapapa Au Louvre Kitap Kapağı

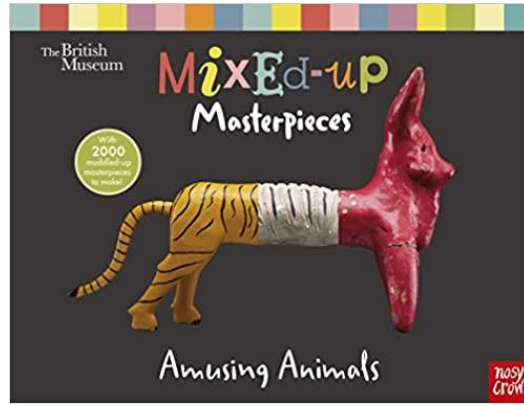
Louvre Müzesi denilince akla gelen ilk eser olan Leonardo Da Vinci'nin Mona Lisa eserine de yer verildiği görülmektedir. Hem kapakta hem de kitabın içeriğinde dünyada en çok bilinen eserlerden biri olan bu ünlü eserinde yer alması çocukların Louvre müzesine olan merakını pekiştireceği düşünülmektedir (Şekil 10). Hedef kitlenin yaş aralığına göre tasarımsal dönüşümlerin ve illüstrasyon dilinin belirlenmesi mümkündür. Bu bağlamda Barbapapa Au Louvre başlıklı kitapta da sanatçının özgün çizim tarzının da elverdiği ölçüde yalın karakter çizimleri ve anlatımı belirgindir. Dikkat çekici renk kullanımı ile anlamsal yönden uyumlu metinler iç içe kullanılmıştır. Örneğin üç altı yaş aralığındaki çocukların insan karakterler yerine hayvan, bitki gibi canlı ya da robot, araba gibi cansız varlıklara insansı özellikler yüklenerek oluşturulmuş animistic karakterlere daha çok ilgi gösterdikleri bilinmektedir (Kardaş ve Alp, 2001, s. 20). Bu kitapta da gerçekçi ayrıntılı insan karakterleri yerine hayvan ve cansız varlıklara yer verildiği görülmektedir.



Şekil 10. Barbapapa Au Louvre sayfa tasarımı

4.6. Mixed-Up Masterpieces: Amusing Animals

Dünyaca ünlü sanat eserlerindeki hayvan figürlerinin parçalarının bir araya getirilmesiyle oluşan ilginç resimlerden oluşan çocuklara yönelik bir etkinlik kitabıdır. Bu kitap British müzesi tarafından çocuklara özel olarak hazırlanmıştır. Kitap, çocukların sanat tarihini ve ünlü sanat eserlerini keşfetmelerine yardımcı olmasının yanında eğlenceli bir deneyim de sunmaktadır (Şekil 11). Ünlü tablolarla yer alan hayvan figürlerinin parçalarını farklı kombinasyonlarla bir araya getirerek eğlenceli ve yeni görüntüler ortaya çıkarmaktadır. Bu şekilde çocuklar, orijinal resimler hakkında bilgi sahibi olurken, hayvanların farklı özelliklerini de keşfetmeleri sağlanmaktadır.



Şekil 11. Mixed-Up Masterpieces: Amusing Animals Kitap Kapağı

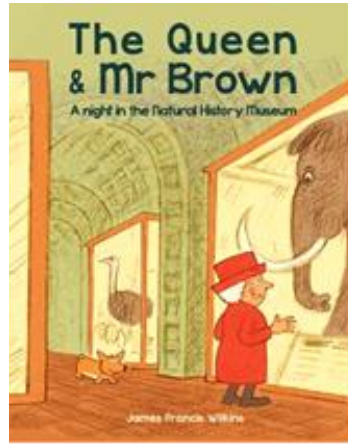
Kitap, renkli ve ilginç resimlerin yanı sıra eğitici metinler ve bilgilere de yer vermektedir. Bu kitap, özellikle sanata ilgi duyan çocuklar için önemli bir seçenektir ve onların sanat eserlerine karşı meraklarını pekiştirmektedir (Şekil 12). Bu kitap müze deneyimi sonrasında müze ile olan bağın sürekliliğinin sağlanmasında alternatif bir kaynak olarak düşünülebilir. Bu tekniğin çocuk kitabı illüstrasyonlarında kullanılması malzeme ve doku çeşitliliği ile kitabın görsel diline hareket katmakta ve çocuklar için ilgi çekici olmaktadır. Çeşitli dokunsal materyallerin kullanımı okuyucuların düşüncelerini harekete geçirmenin bir yolunu sunmaktadır (Ersan ve Bayraktar, 2021). Kitapta oluşturulan alternatif eşleştirmeler hem yaratıcı düşünceyi hem de farklı düşünme becerilerini desteklemektedir. Bir etkinliğe dönüşmesi kendinin dahil olduğu bir oyun gibi daha kalıcı daha fazla dikkat çekici yapmaktadır. Gördüğünü yorumlaması ve yeniden ele almasını da sağlamaktadır. Bu açıdan müze deneyimini de pekiştirici bir etkisi olacaktır.



Şekil 12. Mixed-Up Masterpieces: Amusing Animals sayfa tasarımı

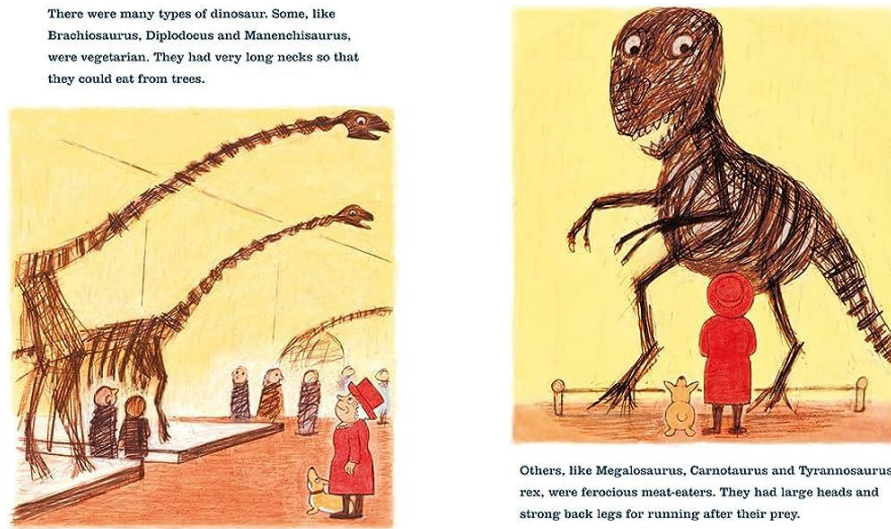
4.7. The Queen & Mr Brown: A Night in the Natural History Museum

David Walliams tarafından yazılan ve Tony Ross tarafından resimlenen bir çocuk kitabıdır. Kitap, Kraliçe Elizabeth'in bir gece Londra Doğa Tarihi müzesinde yaşadığı macerayı anlatmaktadır. Kitap, Kraliçe Elizabeth'in müzede bir gece geçirmesi için davet edilen Bay Brown adlı müze görevlisinin hikâyesini anlatmaktadır (Şekil 13). Kraliçe, müzede birçok ilginç hayvan ve tarihi nesne ile karşılaşmaktadır. Kraliçe, müzeyi keşfederken, aynı zamanda çeşitli hayvanlar hakkında bilgi edinir ve müzede yaşayan hayvanlarla tanışmaktadır. Bu hikâye ile müze tanıtılmakta ve müze hakkında bilgiler verilmektedir. Kitap, çocukların doğa tarihi ve müze deneyimlerine yönelik bir giriş sunarken, aynı zamanda eğlenceli bir macera hikâyesi de anlatmaktadır.



Şekil 13. The Queen & Mr Brown: A Night in the Natural History Museum kitap kapağı

Kitap, bir çocuğun kaleminden çizilmiş gibi basit ve ilginç resimlerle desteklenmektedir ve David Walliams'ın mizah anlayışı ile daha eğlenceli bir hale getirilmektedir. Eğlenceli bir kurgu ile müzede yer alan mamutlar, dev dinazorlar ve dev kemikler hakkında bilgilerle donatılmış bir hikaye sunmaktadır (Şekil 14).

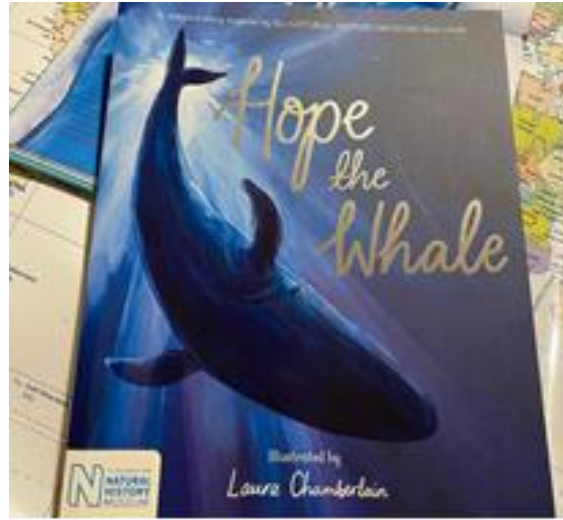


Şekil 14. The Queen & Mr Brown: A Night in the Natural History Museum sayfa tasarımı

Bu kitapta da anlamsal ve işlevsel yönden müzeyi tanııcı bir kaynak olması olumlu bulunmakta, özgün çizim tarzı ile diğer örneklerden farklılaşmaktadır. Resimleme yine sıcak ve soğuk renk kontrastlığına dayanmakla birlikte, renk tonlarındaki düzenlemeler farklı renk birlikteliklerinin ne kadar etkili olabileceğini kanıtlar niteliktedir. Bununla birlikte kırmızı renk çarpıcı bir elbise ile kraliçenin seçkinliği vurgulanmakta, müzede yer alan iskeletlerin koyu tonu ise karşıtlığı da içeriksel olarak dolaylı yönden desteklemektedir. Kemik rengi daha açık bir krem ton olmasına rağmen farklı bir renk ve sanki bir çocuğun elinden çıkmış çizimlerle özgün bir illüstrasyon dili oluşturularak özgün bir dil yakalanmıştır. Ana karakter dışında kalan kısımların kabaca çizimi ile vurgulanmak istenilen kısımlar daha ayrıntılı çizilerek vurgu bu kısımlara çekilmiştir. Müzenin eserlerinin vurgulandığı başarılı özgün bir illüstrasyon diliyle anlatıldığı müze kitabı olduğu söylenebilir.

4.8. Hope The Whale

“Hope” umut ismini verdikleri mavi balina hakkında bilgilerin yer aldığı önemli bir kaynak kitaptır. Doğal Tarih Müzesi'nin yeni simgesi, 22 metre uzunluğundaki mavi balina iskeleti çelik tellerle asılı ve bir mühendislik harikası olduğu düşünülen bir eser olarak müze de önemli bir yere sahiptir (Şekil 15). Hikâyesi, 1891'de İrlanda kıyılarında karaya vurmuş halde bulunmasıyla başlamaktadır. Yerel bir balıkçı için kazançlı bir bulgu olan iskelet kalıntıları müzeye satılarak müzedeki yerini almıştır. 221 kemiğinin her birini temizlemek ve onarmak için 10 aylık özenli laboratuvar çalışması da dahil olmak üzere, onu eski haline getirme projesinin tamamlanması üç yıl sürmüştür.



Şekil 15. Hope The Whale Kitap Kapağı

Hikâye kitabında bu balinadan yola çıkılarak küçük bir çocuk, denizde çok uzaklarda bir balina ve yavrusunu görme öyküsünü anlatılmaktadır. Diğer incelenen kitaplardan farklı olarak bu kitap tek bir esere ve o eserin hikayesine odaklanmaktadır (Şekil 16).

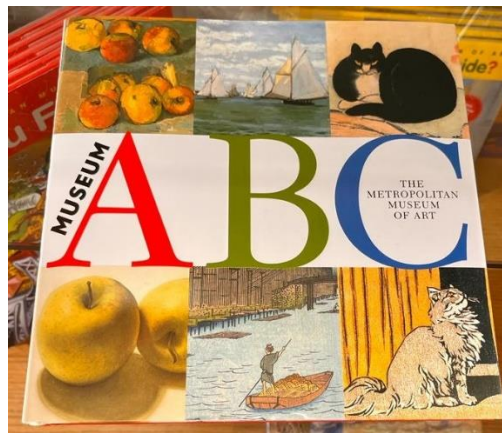


Şekil 16. Hope the Whale sayfa tasarımı

Müze kitaplarında müzenin bölümlerinin ve eserlerinin ayrıntılı anlatıldığı kitapların yanısıra özellikle müzeyi ünlü yapan müze denilince akla ilk gelen çarpıcı eserlerin ön plana çıktığı ve hikayelerinin uzun uzun anlatıldığı hem yetişkinlere yönelik hem de çocuklara yönelik araştırma ve hikaye kitapları hazırlanmaktadır. Hope the whale kitabı da Doğa Tarihi Müzenin girişinde asılı duran kocaman bir balina iskeletinin hikayesine dayanmaktadır. Hikayenin yazı ve görsel bütünleyici bir dille yazıldığı görülmektedir. Sulu boya tekniğinde parlak ve gerçekçi bir renk anlayışında parlak ve canlı renklerle hazırlanmıştır. Hikayeyi ilgi çekici bir dille sahne sahne canlandırmasıyla etkili bir örnek olduğu söylenilebilir.

4.9. Museum ABC

The Metropolitan Museum of Art tarafından yayınlanmış bir çocuk kitabıdır. Kitap, alfabe sırasına göre düzenlenmiş ve her harf için müzede bulunan bir nesne veya sanat eseri seçilmiştir. Bu kitap türü pek çok müze tarafından kendisine uyarlanarak müze mağazası ve internet sitelerinde satılmaktadır. Kitap, çocuklara sanat ve müze kültürü hakkında eğitici bir deneyim sunarken, aynı zamanda harfleri öğrenmelerine de yardımcı olmaktadır.



Şekil 17. Museum ABC kitap kapağı

Kitapta "D" harfi için, "Dance" dans etme eylemini anlatan eserler seçilirken, "H" harfi için "Hair" saç anlatan ifade eden eserler seçilmiştir. Kitapta yer alan her nesne veya sanat eseri, rengârenk ve canlı ayrıntılar ile gösterilmiştir (Şekil 18). Ayrıca, her sayfada bir cümle veya iki kısa cümle ile nesne veya eser hakkında bilgi de verilmiştir. "Museum ABC" kitabı, The Met'in zengin koleksiyonuna bir örnek sunarken, çocukların müzeyi keşfetmelerine, öğrenmelerine ve hayal güçlerini kullanmalarına olanak sağlamaktadır.



Şekil 18. Museum ABC sayfa tasarımı

Museum ABC kitabı gibi pek çok müzenin aynı türde koleksiyonunu ele aldığı kitapları bulunmaktadır. Tasarımsal açıdan bir sayfada müzede yer alan sanat eserlerinden ayrıntıların yer aldığı görsel bir düzen karşısına gelen sayfada büyük bir şekilde bir harf ve o harfi temsil eden kelime ile cümle yer almaktadır. Harfin yanında yer alan eserlerde harfin anlattığı kelimeyi destekleyen ayrıntılara yer vermektedir. Sade anlaşılır bir dille hazırlanan bu kitap okuma yazma öğrenecek olan bir çocuk için eğlenceli ve eğitici olabilir. Bu kitap müze gezisi sonrasında görsel olarak eserlerin hatırlanmasında ve pekiştirilmesinde de destek olacaktır.

Yapılan araştırmada göstermektedir ki; incelenen kitapların bazıları hem müzeyi anlatmış hem de eserler hakkında ayrıntılı bilgilere yer vermiştir. Bunların yanı sıra etkinlik teması üzerine hazırlanan kitaplarında etkinliklerin yanında eserler hakkında bilgilerinde yer aldığı metinlerin olduğu görülmüştür. Müzeyi anlatan ve bölümler hakkında bilgi veren kitapların özellikle müzeyi gezmeden önce önemli olduğu düşünülmektedir. Müzede yer alan eserler hakkında bilgilerin olduğu hikâye kitapları da müze deneyimini daha etkili yapma ve merak duygusunu pekiştirmektedir. Yine müze etkinlik kitaplarının da müze gezisi sonrasında öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Müzelerin hazırlamış olduğu çocuklara yönelik bu kitapların, çocukların müzeye gelmeden müzede onları neler beklediği hakkında bilgi edinmelerini, müzede yer alan eserlerin hikâyelerini ve bilgilerini, müzeyi gezdikten sonrada müzede gördükleri hakkında bilgilerini yoklamalarını sağlayan etkinliklerin olduğu kitapların müze deneyimi üzerine olumlu etkilerinden söz edilebilir. Müzeler çok sayıda basılı kaynakla bunun önemli ve gerekli olduğunu göstermektedir.

5. Sonuç

Müzeler ve çocuklar arasındaki ilişki, çocukların öğrenme, keşfetme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Müzeler, gelecekteki kültürel liderlerin yetişmesine katkıda bulunur ve çocukların tarih, sanat, bilim ve kültür hakkında bilinçli hale gelmelerini sağlamaktadır. Müze hikâye kitaplarının, müze ziyaretleri için gerekli ön hazırlıkların yapılmasında önemli kaynaklar

olduğu görülmektedir. Ayrıca, müzeyi özgürce keşfetmelerine yardımcı olmakta ve müzeyi keşfetme konusundaki motivasyonlarını artırmaktadır. Bu materyaller, çocukların müze ziyaretlerine ilgi duymalarını sağlamakta ve onların öğrenme deneyimlerini daha keyifli hale getirmektedir. Müzelerde bu kaynakların öneminin farkında olarak özellikle en çok ziyaret edilen müzeler çocuklara yönelik müzeyi anlatan, eserler hakkında bilgilerin olduğu ve eğlenceli bir şekilde öğrendiklerini pekiştirici etkinlikleri olan kaynaklar hazırlamaktadır.

Yapılan araştırmada göstermektedir ki, müzeyi tanıtan ve rehberlik eden türde hazırlanan hikâye kitapları çocukların müzeyi ziyareti öncesinde onları müzeye hazırlamaktadır. Bunun yanında müzenin eserlerinin hikâyelerinin olduğu ve müzede yer alan eserler hakkında bilgilerin bulunduğu hikâye kitapları da müze gezisi sırasında eserlerin daha iyi anlaşılmasında ve belleklerinde yer edinmesinde önemli rol oynamaktadır. Müze ile ilgili hazırlanan etkinlik ve eserlerle ilgili etkinliklerin yer aldığı çocuk kitapları müze gezisi sonrasında müzede öğrenilenlerin pekiştirilmesinde ve müzeyle olan bağın sürekliliğinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırmada ele alınan üç tür müze çocuk kitabının da çocukların müze deneyimini desteklediği bu deneyimi pekiştirdiği söylenilebilir. Bazı kitapların iki türü de ele aldığı görülmektedir. Bir müze kitabında hem müzeyi tanıtmayı hem eserler hakkında bilgilerin olması beklenirken, hem de etkinliklerinde yer alması ile etkili olacağı düşünülmektedir. Bu sayede bir kitap ile müzeye gitmeden önce, müzede yer alan ve müzeden ayrıldıktan sonra da faydalanılarak her açıdan etkili bir müze iletişimi kurulabilecektir.

Yapılan araştırmanın sonucunda çok sayıda müze olgusu üzerine kaynak olduğu görülmekte, dünyaca ünlü ve çok ziyaretçisi olan müzelerin çocuk ziyaretçileri için daha çok kaynak oluşturduğu belirlenmekte ve bunun sonucunda daha iyi bir müze deneyimi sağlamaya çalıştıkları sonucuna varılmaktadır. Bu açıdan ele alındığında diğer müzelerinde çocuklara yönelik bu tür çocuk hikâye kitabı tasarımları hazırlamaları önerilmektedir. Bu sayede müzelerin ziyaretçi deneyimlerini iyileştirmek ve öğrenme sürecini desteklemek açısından daha destekleyici bir yaklaşım sağlanacaktır.

Bu araştırma makalesinde, müze deneyimi sırasında çocuklara eşlik eden/edecek müze ziyaret kitaplarının izleyici üzerindeki olumlu etkisine değinilmekte, müzenin içeriği hakkında bilgi edinilmesinde kaynaklık etmesinin önemi üzerinde durulmakta, çocuklar üzerinde ilgi çekiciliğinin arttırdığı bu nedenle de söz konusu kaynakların niteliğinin ve sayısının da artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Artam (2022, 24 Mayıs), Konuklar Konular: ICOM'dan yeni müze tanımı, <https://artam.com/makaleler/konular-konuklar/icomdan-yeni-muze-tanimi> adresinden edinilmiştir.
- Başoğlu, N. (2022). Çocuk Edebiyatında Sanata Yolculuk: Müze Eğitimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2022, 12(1), 193-212
- Baykal, G. (2019, 5 Nisan). Öğrenmeye Yolculuk: Okul Gezileri, <https://ogrenimkanali.com/2019/11/02/ogrenmeye-yolculuk-okul-gezileri/> adresinden edinilmiştir.
- Dinç, B. ve Alaca, I. (2020). Sanat Müzeleri ve Çocuk Kitapları: Metin, Resim ve Yaratıcı Aktivitelerle Sanatı Deneyimlemek. Çocuklar (0-18) için Kültürel Miras Çalışmaları Çalıştayı Bildiriler, Ankara: Koç Üniversitesi VEKAM, 30-60.
- Erbay, F. (2017). Müzelerin Eğitim Ve Tasarım Atölyelerinde İnfomal Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 46 (214), 239-253.

- Ersan, M. ve Bayraktar, C. (2021). Resimli Çocuk Kitaplarında Sembolik Temsil Ve Kolaj. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 11 (4), 1360-1375.
- Kandemir, Ö. & Uçar, Ö. (2015). Değişen Müze Kavramı ve Çağdaş Müze Mekanlarının Oluşturulmasına Yönelik Tasarım Girdileri . Sanat ve Tasarım Dergisi , 5 (2) , 17-47.
- Kara, C. (2019). “Çocuk Kitapları İllüstrasyonunda Karakter Tasarım Yöntemlerinin Sınıflandırılması”, International Social Sciences Studies Journal, 5(30), 685-696.
- Kardaş C. ve Alp D. (2013). Çocuk Edebiyatı ve Medya. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kara, C. (2019). Çocuk Kitapları İllüstrasyonunda Karakter Tasarım Yöntemlerinin Sınıflandırılması. Social Sciences Studies Journal, 5(30), 685-696.
- Uçar, A. (2014). Sanat eğitiminde müzelerin eğitimsel rolleri ve işlevleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(14), 108-117.
- Şahan, M. (2005). Müze Ve Eğitim. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4): 487 – 501.
- TUİK, (2022, 28 Temmuz). Kültürel Miras, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kulturel-Miras-2021-45687> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

42. Sanatta yaratıcı görü esinlenme ve tutku¹

Ayşe ÖZTÜRK²

APA: Öztürk, A. (2024). Sanatta yaratıcı görü esinlenme ve tutku. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 716-727. DOI: 10.29000/rumelide.1439723.

Öz

Sanatta yaratıcılık, düş algı ve duyumsamaları içeren sorgulayıcı, biçimlendirici yapı oluşumudur. Sanatçı, kurguladığı ve yaratmaya çalıştığı ‘yeni’yi, yetenekleri doğrultusunda ve dünya görüşüyle birlikte işler, özgür ve özgün bir tavırla gerçekleştirir. Zihinsel etkinlikler, aklın yaratıcı gücüyle somutlaşırken, her tür deneyim ve esinlenmelerden yararlanır. Yaratıcı süreçlerde dışsal olaylar, düşünceler ve imgeler, esinlenme olgusuyla gerçekleşerek, yaratım nesnesine dönüşür. Sanatçı, zihinsel tasarımlar ve izlenimlerini, görsel ya da yazın alanında sergiler, aynı zamanda sanatsal görüşünü, yapıyla kurduğu ilişkide şekillendirir. Sanatçının, güzeli arama ve biçim tutkusu; geçmişten geleceğe bağ kurması ve içsel dünyasındaki değerler ile estetik algı yetkinliğini, nesnelere somutlaştırarak yaşama aktarmasıdır. Sanatçı, sezgi ve düşünce derinliğini eserlerine yansıtırken, özgün yaratıcı yetisiyle estetik bir dil oluşturur. Esinlenme, hoşluk, haz alma, algı ve iç gözlemin yapıya yansımaları estetik değerlerdir. Estetik görü; sanatçının esinlendikleri ve özgün seçimleri, tutku yoğunluğu, anlam ve anlatım üstünlüğü olarak değerlendirilir. Tutku, sanata özel duygularla bağlanmış, güçlü, istençli sanatçıların, sanat alıcılarını büyüleyen, etkileyici yapıtlar vermeleri sonucunu doğurur. Zor koşullara karşın, toplumdaki tutucu ve politik tutumları, özgür söylemler ile tutkulu, aktivist tavırlar göstererek aşmaya çalışan sanatçılar, insanlığın ortak çığlığının temsilcileridir. Çalışma kapsamında; sanatçının bilinçli öznel dünyası, esin ve tutkuyla oluşturduğu imgelerin sanatsal öze dönüşümü değerlendirilmiştir. Sanatçının anlam arayışında, kendini anlatma biçimiyle birlikte yaşadığı çevrenin sorunlarını irdeleme, açığa çıkarma ve çözümler üretme işlevi, üstün sanat görüşüyle değerler oluşturması araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, yaratıcı görü, esinlenme, estetik tutku, biçim.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale 2019 yılında İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Tasarım Ana Sanat Dalı Programı’nda Prof. Dr. Selahattin Ganiz danışmanlığında tamamlanan “Grafik Tasarım ve Sanatta Kadın İmgesi: Dirim Esin Tutku” adlı sanatta yeterlik tezinin Esin ve Tutku bölümlerinin genişletilmesiyle üretilmiştir. Makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439723

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlük

² Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü / Dr., Haliç University, Faculty of Fine Arts, Department of Graphic Design (İstanbul, Türkiye), ayseozturk@halic.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-9457-3322, **ROR ID:** https://ror.org/022xhck05, **ISNI:** 0000 0000 8961 9352.

Creative vision inspiration and passion in art³

Abstract

Creativity in art is a questioning, formative structure formation that includes dreams, perceptions and sensations. The artist processes the 'new' that he constructs and tries to create, in line with his talents and worldview, and realizes it with a free and original attitude. While mental activities materialize with the creative power of the mind, all kinds of experiences and inspirations are used. In creative processes, external events, thoughts and images are realized through the phenomenon of inspiration and turn into objects of creation. The artist exhibits his mental designs and impressions in the visual or literary field, and at the same time shapes his artistic vision in the relationship he establishes with his work. The artist's passion for beauty and form; It is about establishing a connection from the past to the future and transferring the values in the inner world and aesthetic perception competence to life by concretizing them in objects. While the artist reflects his intuition and depth of thought into his works, he creates an aesthetic language with his original creative ability. The reflection of inspiration, pleasantness, pleasure, perception and introspection into the work is aesthetic value. Aesthetic vision; The artist's inspiration and original choices are evaluated as the intensity of passion, superiority of meaning and expression. Passion results in strong, willful artists who are attached to art with special feelings, producing impressive works that fascinate art buyers. Despite difficult conditions, artists who try to overcome conservative and political attitudes in society by showing free discourse and passionate, activist attitudes are representatives of the common scream of humanity. Scope of work; The conscious subjective world of the artist and the transformation of the images he created with inspiration and passion into artistic essence were evaluated. In the artist's search for meaning, his function of examining, revealing and producing solutions to the problems of the environment he lives in, along with the way he expresses himself, and his ability to create values with his superior artistic vision have been investigated.

Keywords: Art, creative vision, inspiration, aesthetic passion, form.

1. Giriş

Sanat, yaşamdaki başarıların kaynağı, insanın en üstün niteliği olan yaratıcılığının özen dolu, aydınlık ürünüdür. İnsanın kendini aşma çabası ve yaratıcı düşüncesi, sanatsal eylem niteliğinde ürünlere dönüşür. Sanatın yeniyi yaratma işlevi; insanı, evrenle birleştirir, ufkunu genişletir, engin deneyim ve bilgi akışıyla toplumsallığa ulaştırır (Nietzsche, 1991, s. 71). Toplumun gelişimini sağlayan etkenler arasında yer alan sanat, insan varlığının özüne etki eder. Yaratıcılık, heyecan ve coşku duyarak doğadan ya da doğrudan düş ve esinlenmelerle oluşturulan nesnelere var etmektir. Yaşam sorunlarını sorgulayan

³ **Statement (Thesis / Paper):** This article is based on the extension of Esin and Tutku sections of the Master of Art thesis entitled "The Image of Women in Graphic Design and Art: Dirim Esin Tutku", which was completed in 2019 under the supervision of Prof. Dr. Selahattin Ganiz. The article complies with research and publication ethics.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 25.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439723

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sanatçı, gerçeği açıklama yönünden yaratıcı eylemine biçim kazandırır. Sanat, benlik imgesini bilinci ve gururu yansıtan, değişim olgusunu yaşamın ve toplumun konusu yapan öznel bir dünya oluşturur.

Sanat, sadece haz aracı değil, insan yaşamının önemli öğelerinden ve toplumsal ilişkiyi sağlayan araçlardan biridir. Sanat yapıtlarını algılama, kişilere göre değişmekle birlikte, yapıtı üretenler ile üretmekte olanlar arasında ve sanatsallığı algılamış ya da algılayacaklarla da ilişki kurar. Sözler, düşünce ve deneyimleri aktarmaya yararken, insanları birleştirme aracı işlevini de görür. Sanatın birleştirici gücü, sözlerin birleştirici özelliğini içerir. Sanat, aktarılan duyguların algılanmasını; görme, duyma ve duyumsamayla gerçekleşmesini amaçlar (Tolstoy, 2015, s. 48). Sanatçının bilgi birikimi, deneyimi, bilinçliliği, duygu ve izlenimleri, yaratıcı etkinliklerine yansır. Bilinçli etkinlik ve üstün yetisiyle birlikte oluşan kimlik değişimi, sanatçı görüşünün gelişimidir. Sanatçı, benliğini yapıtlarındaki bütünselliğe, anlam ve yorumlara yansıtır, var olanı değil, yeniyi kurmayı amaçlar. Yaratıcı çaba, insanın kendi özüne yönelmesine, doğa ve insan ilişkilerini kapsayan dayanışma arzusuyla birlikte toplum ve kültür düzeninin geliştirilmesine yöneliktir.

Sanat insan etkinlikleri sonucu oluşur. Güzellik, sanatın amaçlarından biri olmasına karşın tek başına sanatı tanımlamaya yetmez. Sanat etkinliklerinde yapıt sadece güzel ürünü değildir; her güzel ürün de sanat yapıtı olamaz. İnsanların ve sanatçıların sorgulayıcı anlam arayışı, doğada var olanları araştırma amacına dönük uğraşlardır. Hegel'e göre, kendini doğada bulmak; doğanın sunduklarını canlandırabilmek ve sorguladıklarını dönüştürüp yeniden yaratma çabasıdır (Sponville, 2006, s. 101-102). İnsanın içsel ve dışsal dünyasını yeniden tanımlama arzusu, nesnel aracılığıyla tinsel bilincinde oluşan akılsal gereksinimleri karşılama tutkusunu, sanatı evrensel boyuta ulaştırır. Sanatçı, "ben"ine dışsal gerçeklik verir, bilgiye dönüşen değerleri paylaşır ve eylemlerini bilmenin köklerine dönük özgür akılsallık arar (Hegel, 1994, s. 32). Eylemlerde özgür olmak, istem ve aklın özgürlüğünü gerektirir. Kesin, tavizsiz bir özgürlük anlayışı, daha çok özgürlük aramayı sürdürme arzusudur. Özgür irade, amaçlara yönelik gerçekleştirmelerde süreç ve hedeflerden daha önemli bir olgudur (Sponville, 2006, s. 75). İnsanın var oluş nedeni; özgür iradesiyle gücünü kullanarak gerçeği arama, yaşadığı çevre ve dünya ile bütünleşmeyi sağlama arzusu ve yaratma tutkusunu gerçekleştirmenin ilk adımı olarak "kendini bilme"dir. İnsanın doğası, öz bilinciyle şekillenirken, kendini bilme, var etme, öz kimliğini keşfetme ve gerçekleştirme çabasında yaratıcı yetisiyle var oluşunu şekillendirir (Akkaya, 2015). Özbilinç, öteki şeylerin bilincine varmanın tersine, "ben"in kendi özüne varmadır (Schopenhauer, 1998, s. 18). Farkındalık, özbilincin gerçekleşmesiyle belirginleşir.

Sanatın insan üzerindeki etkisi, estetik deneyimlerin yaşam değerleriyle örüntüsüdür. Sanatsal aktivitelerde görsellik, sözlü ve yazılı anlatımlara karşı üstünlük barındırır. Sanat izleyicilerinin duygularına dokunmuş, yeni ilintiler oluşturma; görüntülerin, zihinlerde bıraktığı izlenimlerin kalıcı olmasındandır. Sanat yapıtlarının anlamlı büyüklüğü; gerçeklik sunması, sanat alıcısının duygularında etki yaratmasını gerçekleştirir. Sanatçının aktardıkları, algı ve beğeniyi geliştirirken, sanatın dönüştürücü gücü, bilinç değişiminde etkilidir. Bilgi, deneyimler, bireylerde yaygınlaştıkça ideolojik ve düşünsel yapı değişimiyle sanatsal estetik görü gerçekleşir. İnsanın her kültür ortamında, çeşitli kaynaklardan esinlenerek ürettiği sanat yapıtları, yaşamın önemli etkinlikleridir. Sanatın umut ve güven veren yönü, duyarlılığı geliştirir, verimliliği artıran yaratıcı tutkuyu güçlendirir.

Yaratma tutkusunu, sanatsal etkinliklerde gerçekliğin şekillenmesini, kavrama yeteneğini ve duyusunu içerir. Özenli işleme, görme, var olanın izlenimlerinin duyular aracılığıyla tine verilmesidir. Etkinliklerin görünümü belleğe aktarıldığında, sanatçı düş gücünü de işleyerek, gerçekliğin kendisine varır (Hegel, 1994, s. 280). Sanatçı gerçeklik arayışını, yaratıcı etkinliklerinde bütünleşmiş bilinciyle, toplumsal ve

tarihsel varlık olarak sürdürür. Toplumsal gerçekliğe göre şekil alan sanat alanları, yaşamın özüne dönük dinamiklere yanıt veren içeriklerle biçimlenir. Sanatçının, içsel dünyasının barındırdığı değerler, iç dünyasını sergileme ya da iç döküş özelliği olarak aktarımlarıdır. Yansıtma eylemi, bilinçli bir uğraş, yeterlilik ve yetkinliktir. Sanatçı, yapıtında anlamın açığa çıkması için açma eğilimli simgesel niteliklere yer verirken, anlamların anlaşılabilirliği, olağan bir tarzla sergilenir (Timuçin, 1993, s. 209-210). Sanatçı, anlam arayışında sanatsal görüşünün yeni değerler oluşturan yaratıcılığını, bilgi ve deneyimler sonucu estetik nesnelere bütünleşen uyumla birlikte, hoşluk ve anlamı yapıtlarda somutlaştırır. Düşlerini, deneyimlerini, esinlenip etkilendiklerini, özgün bir yaratımla sergileme tutkusu, sanatçının üstün görüşünün yaşama aktarımıdır. Sanatçı, kısıtlamalara ve gerilime karşın sınırları zorlayan ve karşıtlıkları aşan, bilinçli etkinlikler gerçekleştirir.

Bilinçlilik, dış nesnelere kavramak, varlığını iç gözlemle, bilgiyle anlamaktır. Algılayan ve kavrayan bilinç varlığı, “ben”i içerir. Estetik objeyi algılayan ve kavrayan, estetik hoşluğu ve hazzı duyan bilinç varlığı, “ben” in anlamını kapsamaktadır (Tunalı, 2007, s. 23). Yaşantının oluşturulabilmesi; bilgi, algılama, duyma ve arzularla yoğunlaşır. Bilinç olaylarının tümü, yaşantıyı oluşturan olgulardır. Ruhsal olan yaşantılar ve bilinç olaylarının birbirlerini izlemeleri, estetik “ben”i kavramayı gerektirir (Geiger, 1985, s. 88). Anlam ve kavrayış, zihnin doğruluk ya da yanlışlık üzerindeki yetileri; bilginin, zihinde kesin biçimde algılanmasında ve idelerin uyuma ya da uyuşmamasında güvenli olmasıdır. Zihin, ideleri gerçeklerine uygun birleştirir ya da ayırır, doğru yargı oluşur (Locke, 1996, s. 376).

Duygu nesnelere değerini açıklayan bir anlamadır; kesin yargıyı ise ussal işlev belirler. Belirsiz olabilirlik, sezgilerle oluşan us dışı işlevlerdir. Bakmak ve belirlemek, düşünceyle değerlendirilirken duyular istek dışında edilgenlikle ve kendiliğinden işlerlik kazanan deneyimlerdir. Bu işlevler, bilinç ve bilinç dışında görev yaparlar. Ussal ya da duygusal ilişkili yargılar, bilinç dışında oluşabilir (Jung, 1994, s. 73-74). Sanatçının bilinçliliği, iletişim yönünün güçlülüğü, sosyal bakımdan algıladıklarını, çözüm ve yorumlamada kullanmasına bağlıdır. İç güdü, dürtü ve güdülerini kontrol etmek, düzenlemek, uyum göstermek; çevreyle bağ kurma, algılama ve yargılama gibi kavramlar, sanatçı benliğini bilinçlilikle dış dünyayı kontrol edebileceği yöne çevirir. Sanatçı görüşünün bilinçlilik düzeyine ulaşması, esin kaynaklarıyla oluşan içsel dünyasını sergilemesidir. Algılar, duygu, duyumsama ve davranışlar, sanatçı benliğinin dışa vurumu ile yeniyi yaratma ve kendini aşma arzudur.

Sanatçıların, iç imgeleri ve düşlerine dalan yumuşak huylu insanlar olmaları, onları baskıcı toplum için korkulu kılar; meydan okuyan tavırları, karmaşık toplum sorunlarına çözümler üretme ve biçim vermelerine yol açar. Sanatçıların güçlü tavrı, gündelik alışkanlıkların dışında, yeni arayışlara yönelmeleridir (May, 2007, s. 57). Güçlülük, insan yaşamını şekillendirip, değiştiren, zekâ ve yaratıcı kişiliği tanımlayan deha özelliği ve üstün bir yararlılıktır. Ancak bir insanın yaşamının başka bireylerce, kendileri için önemli oluşu yani önemlilik olgusu sayesinde o insan deha olarak görülür. Yaşam sorunlarına karşı başarılı olan kişi, başka insanlarla ilgili olmak ve iş birliğinde bulunmak gibi değer davranışlarını kendiliğinden geliştirir (Adler, 2003, s. 18). Değer yaratma işlevinde, insanların bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini birleştirmeleri, kültürel yapıları oluşturmalarında toplumların gelişim süreçlerini şekillendirir. İnsanlar ürettikleri nesnelere biçimler vererek gelişme çizgisini sürdürmüşler ve aydınlık çağlara ulaşmışlardır (Leakey & Lewin, 1999, s. 172-177).

Çağdaş sanatçı; geleneklere, sınırlandırmalara ve değişmez kurallara bağlanmadan, yaratıcı eylemler gerçekleştirir. Yaratıcı insan etkinliğinde eylemlerin sürekliliği, istek ve davranışların gerçekliği, yaratıcı niteliğe dönüşür. Değişmez ilkeler olarak sunulan nesnelere, insan için yıkıcı ve gerileticidir. Sanatçı ise nesnelere ve değişmeyen geleneklere bağlanmak yerine, yaratıcılığı ve gelişimi önceleyerek geleceği

kurmaya çalışır. Yaratıcılık, geleceği aydınlatma yönünden üstinsan olma erdemine ulaşma ve örnek olma istemidir. Üstinsan olma arzusu, birikimli, yoğun ve tutkulu yaratıcılıktır (Nietzsche, 1991, s. 59-60). Yoğun ve tutkulu yaratma arzusu, özünde düşünsel ve duygusal öğeleri barındıran bilinç ve sanatsal bilinç eşiğiyle, geniş anlamda yaratıcılığa dönüşür. Sanatçı, bütünsel bir bilinçlilik ışığında tutkuyla esinlendiklerini ve deneyimlerini yapıtına işlerken; kurduğu biçim, yaşam seçimlerinin özelliklerini taşır.

2. Sanatta tutku esin görme ve kurma

Doğa aramızdan sanatçı olarak belirlediği kişiler için örtüyü rastlantı sonucu, tek yanından kaldırmıştır. Algılamayı gereksemeye bağlamayı tek bir yön için unutmamıştır. Ve her yön, bizim duyu olarak adlandırdığımız şeye denk düştüğünden, sanatçı sanat olarak genellikle bu yönlerden birine, yalnızca bir tekine yeteneklidir. Sanatların çeşitliliği, özünde, buradan kaynaklanır. Yatknlıkların özgünlüğü de buradan kaynaklanır. Kimi insan renklere ve biçimlere bağlanır ve rengi renk olduğu için, biçimi de biçim olduğu için sevdiğinden, bunları kendi için değil, onlar için algıladığından, onun gözünde, şeylerin biçimlerinin ve renklerinin ardında belirecek şey, şeylerin iç yaşamı olur. Bunu yavaş yavaş, başlangıçta kararsız olan algılamamızın içine sokar. Bir an için bile olsa bizi, gözümüzle gerçeklik arasına girmiş olan biçim ve renk önyargılarından kurtarır. Böylelikle de sanatın, burada, doğayı bize açıklamak olan en yüce tutkusunu gerçekleştirmiş olur (Lenoir, 2005 179).

Tutku, öykünme sanatlarının temelidir. Resmin, yontunun, şiirin özünde başkalarının eylemleri ve biçimleri, dış nesnelere görüntülerine öykünme eğilimi vardır. Burka'ya göre, duygudaşlık başkalarıyla birlikte duyumsamanın dışında, aynı zamanda onların yaptıklarıyla eşleşmeyi gerekli kılar. Estetik yaşantıyı açıklayan duygudaşlık, tutku ve yarışmayla birlikte, kendi iyiliğinden hoşlanmayı ve kişiliğin gelişimini sağlayan hoşnutluğu da kapsar. Hoşnutluk yaşamı güzelleştirir, estetik yaşantıyı destekler (Arat,1987, s. 159). Sezgi, estetik yaşantıdır, gerçek yaşamdan doğar ve günlük yaşantılarla oluşur. Sezgiler, kavramsal bilginin karşıtıdır. Sezgi, bireysel bilgiyi verirken, kavramcı bilgi, tümel olan bilgi içerir. Bireysel bilgi ve kavramsal bilgi ilişkisi, iki ayrı bilgilenme türü olmakla birlikte aralarında belirli bir bağıntının olması doğaldır. Kavramsal bilgi ve nesnel bilgi bağıntılıdır. Kavramsal bilgiler sezgilerle oluşur (Tunalı, 2007, s. 29). Kavramsal bilgilerle oluşan yaşamın temel motivasyonu, bilgilenmeyi ve anlam arayışını içerir. Bireye özgü ve doğal bir durum olan anlam arayışı; birey tarafından karşılanabilen, kendi anlam ve istencini doyuran yaratıcı varlığa dönüşümün gerçekleşmesiyle olanaklıdır (Frankl, 2022, s. 105). Yaratıcılık, yaşamın her alanını kapsayan ve bireylerin düş gücünü, yeteneklerini, akılcı bir tutumla sergiledikleri üretim sürecidir. Değişim, ekleme, çıkarma, parçalama ve yeni birleşimler deneme, yaratma sürecinin farklı aşamalarıdır. Yapılan deneysel çalışmalarla birlikte sınırlayıcı kalıplardan uzaklaşarak, sanatsal özgün biçimler, özgün nesnelere dönüşür (Özsoy, 2015, s.130). Özgünlük, sanatçının, anlam arayışında benliği ve bilincinin ulaştığı eşikle; sezgi ve düşünceleriyle bulunduğu şartları özümseyen, anlayan, sorgulayan, karşıtlık kültürünü önceleyen tutumlar göstermesi, sezgisel yönüyle de sürekli arayış içinde olmasıdır.

Yaratıcılığın esinlenme aşamalarında anlıksal, duyumsal ve bilinçdışı evreler olmak üzere üç yaratıcı birleşim evresi vardır. Anlıksal etken, benzeşim ve düşünme yetisini bir duygu eşliğinde, benzer ya da benzeşenlerle birlikte duygu uyandırmaya yönelmez. Duyusal etken ise duyu aktarımlarının daha önceden bilinçte oluşmasıdır. Bilinçdışı etken, anlıksal ve duyumsal etkenlerin doğasına sahip olmakla birlikte ya anlıksaldır ya da duyumsaldır; tek fark bilinç tarafından doğrudan doğruya ulaşılamaz oluşudur (Sartre, 2017, s. 39-40). Sanatçının güçlülüğü, oluşturduğu bilinç düzeyi, başarılı eylemlerde bulunma, duyumsadığı, gözlemediği ve arzuladığını özgürce yansıtmasıdır. Sanatçı özünde yarattığını, başkalarına ve geleceğe aktarma arzusuyla biçimlendirir; yarattığı biçimi, yetkin ve özgün bir nitelikte oluşturur, yaratıcı özünün mutluluğunu duyumsar ve tutkulu tavrı yücelir (Nietzsche, 1991, s. 83). Olmayan bir niteliği ortaya koymak ve olmasını sağlamak, sanat tutkusudur. Sanatçının arayış duygusu,

yaratıcılığını geliştirme yönündedir. Arayışı, esinlendiklerini bilinçli düzenler kurarak, gerçeği bulma ve sunma isteğidir. İstencinin bu yöndeki itici gücü, yaratıcılığının sürekliliğini destekler.

Yatıcı güç, sanatla birleştğinde başkalarına karşı bağıllık ve sevgi gibi derin duygular üretir. Sanat gücü, insan özünün gönül derinliğini aktarıcı, mutluluğu çoğaltıcı, yansıtıcı bir eğilim taşır. Sanatsal yaratıcılığın ve yaratıcı gücün sevgiyle yoğrularak ortaya konuşu, sanatçının benliğini saran eyleme geçiştir. Uygur insanın eyleme dönük özü, yoğun güç birikimini cesur bir girişim niteliğiyle gerçekleştirdiğinde sanat yapıtı doğar (Nietzsche; 1991, s. 86). Yapıt ortaya koymak ve bilgi açlığı, bilmenin itici arzusu ve bilme tutkusu; düşünme, tasarlama, kendine mal oluş, insanın bitimsiz arzudur. Karşıt dünyayı aşma arzusu ve özgür eylemde bulunma iradesi, akılsal bir gerçeklik ve güçlü bir uğraşın insana özgü eylemleridir (Hegel,1982, s. 96-97). Eylemlerde bulunma isteği, özgür yaratma yetisi, sanatçının bilinçli farkındalığıdır. Özgürlük, yaşamda arzu edilen yönü seçebilmeyi içerir; umut, idealler, imgeler ve düşünmüş içeriklerle gerçekleşir. Bilinçli ya da bilinçdışındaki işlevlerle biçimlenen sanat yapıtları, yaratıcı yeti ürünleridir (May, 2007, s. 114).

Sanatsal etkinliklerdeki bütün, anlamı barındıran algılarla oluşur ve algı, ruhsal yaşamın önemli ögesidir. Bütünün kavranması, duyuların sağladığı duyumlardır. Algıların duyularla bağlantısı sonucu, duyular dış izlenimlerle birlikte algı dünyası oluşturur. Esinlenmeler sonucu nesnelere anlam katan algılamalar, sonuçta anlamlı bütüne dönüşür (Tunalı, 2007, s. 34). Esinlenme duygusu, insanın olduğu her yerde vardır. Sanatsal estetik değerleri anlama ve algılama, bilinçlilik düzeyinin gelişimiyle olanaklıdır. Bilişsel ve duyuşsal yetisi gelişmiş insanların sanat etkinliklerine yönelenleri, yaratıcı güçlerini özel bir bilinç yetkinliği ve görme biçimiyle özgün yaratımlar gerçekleştirirler. Sanatçı algılamaları, özünde var olan bilinç değerleriyle bütünleşirken, kişilikleri de farkındalık ölçütlerine göre şekillenir. Sanatçı, düşsel, duyuşsal tasarımlarını engelleri, karşıtlıkları aşarak gerçekleştirirken; güçlü, cesur, yoğun eylemlerle içsel direncini büyütür.

Sanatçının dışa yönelen yoğunlaşma duygusu; özgün estetik değer taşıyan bir tutumdur. Sanat yapıtının içerdiği anlamlar, belirgin özelliklerle biçimlenir. Sanatçının içe dönük yoğunlaşması, özel yapısıyla ilgi kaynağı oluştururken yapıtı gizemli kılar. Sanat yapıtları, zevk verici özellikleriyle bir araçtır; coşku, yükselme duygusu, duyarlılık ve tutkunluk gibi niteliklerle de işlevseldir (Geiger, 1985, s. 32). İşlevsel özellikler barındıran estetik değer ve duygulara dönük şiir, resim, heykel ve diğer sanat alanlarında süje ve obje bağları kurulur. Objelerden hoşlanma, haz duyma, bağıllık gibi durumlar, estetik tarzı niteler. Estetik tavır almaya duygusal eşlik ederken; duygu yoğunluğunu yansıtarak, çözümlenmeler ve hazla gerçekleştirilen ürünler, bütünsel bir haz duygusunu değil, estetik süreçte yaşantıya katılan farklı duyguları harekete geçirir (Tunalı, 2007, s. 38). Farklı davranış ve duyumsama, insanın gerçeği bilme arzusu düşüncelerle şekillenir. Düşünceler dogmalardan değil, bilimin doğrularının bilinip, içselleştirilmesiyle sağlanır. Bilimsel düşüncede önemli olan düşünmektir; aydınca, dürüstçe olduğu ölçüde, bilimsel düşüncenin yaşama geçirilmesi, çelişkilerin ortaya konuşu ve hoşgörüyü karşılanması, insanın kendini dönüştürmesi açısından önemlidir (Fromm, 1995, s. 78). İnsanın kendini dönüştürmesi mutluluk arayışıdır. Mutluluk, "ben" in bütünlük durumudur. Mutluluk zevk içerse de çoğu kez, benliklerde zevk olarak görülmez; hoş gitme, sevinme gibi bir olay olarak görülebilir. Sanatçı, başarısıyla sevinir, sevinci taşır, mutluluğu duyumsar; hoşluk yaratan tek bir olay, sıçrama yapıp mutluluğa dönüşebilir (Geiger, 1985, s. 62). Bilimi ve bilimsel düşüncüyü içselleştiren sanatçı, esinlendiklerini bilinçle yoğurur, yaratıcılık tutkusu, düşlerini gerçekleştirmeye dönüktür. Haz ve hoşluk duygularını aktardığı yapıtlarla, mutluluk düşüncesini değer yaratarak pekiştirir.

Sanatçının mutluluğu, eylemlerini gerçekleştirmede başarılı olması demektir. Yaratımına isteklerini yansıtırken, farkındalığını başkalarına ve geleceğe aktarma düşüncesini örnek nitelikte biçimlendirerek, gerçekleştirme eğilimindedir. Ulaştığı yetkinlik, başarıyla sonuçlandığında hoşluk ve mutluluk duyumsar (Nietzsche, 1991, s. 83). Mutlu olma arzusu, hoşlanma ve haz, estetik tavrıla yaklaşılabilir objelerin hoşluğunu ve hazzını duyumsatır. Estetik tavır göstermenin aracı olan hoş ve haz kavramları, estetik anlayışın doğal parçalarıdır (Tunalı, 2007, s. 44). Sanatta felsefi, estetik ve bağımsız bir anlayış, bilimsel yargı oluşumunun değerlendirilmesinde temel olarak ele alınması gereken malzemelerdir. Malzeme, yönelim ve ampirik pozitif bir bilime yönelik yakınlığı içerir. Sanatçı, uzam, kitle, renk, ses ve matematiksel doğa bilimlerinin, uygun dallarıyla sözcükleri de dilbilimden alır. Sanat incelemesi, genel estetik nitelikte bir ön varsayımdır. Estetik etkinlik, bir malzemeye yönelir ve biçim oluşturur. Sanatçılar, yapıtlarını dünya gerçekliğine uygun yönelimle biçimlendirir (Bahtin, 2005, s. 293-294). Sanatçı yaratıcı etkinliğini biçimlendirirken, ele aldığı felsefi, estetik ve bilimsel yargılarını yansıtmada, seçtiği malzemelerle estetik ve haz duygusunu yoğunlaştırmayı hedefler. Tiyatro eserindeki rolü, filmde canlandırdığı karakter, yaptığı resim, müzik, yontu, öykü, roman ve şiirin duyumsattığı duygular, sanat alıcılarının benliklerinde iz bırakırken, sanatçının başarısı yaratma tutkusunu yüceltir.

Nietzsche'ye göre, sanat yaratıcı ve geliştirici düşüncenin bütünselliğidir. Sanatçı, doğayla birlikte, doğanın özündeki gücü kavrar, doğayı bilir ve kendisine yakın olanı değere dönüştürür. Başarılı bir yaratıcı, çevresine yabancılaşıp tüm gücünü eyleme dönüştürür. Sanatçı, çevresine açık değil; evrene açılan bir beyindir, bilgedir, dehadır. Toplumuna yabancılaşma, yarar açısından işlevseldir. Yabancılaşma, halktan kopma, ayrılma değildir. Sanatçı, uygarlığı geliştiren yaratıcı değerleri, toplumda sanatçı benliğinin gerektirdiği eylemleri, karşıtlıklara rağmen güçlü tavrılarla gerçekleştirir. Sanatçının bu gücü; yaratıcılıkla geleceği kurma ve aydınlatma düşüncesiyle, kaynağı derinlerde olan doğanın özündekileri bulma ve kavrama arayışı, bilinçli düşüncesinin sonucudur (Nietzsche, 1991, s. 113-114). Bilinçli düşünceler, bilgilenme, araştırma ve evrensel dünya görüşüyle oluşan sanatçı özü, yaratıcılıkla değerlendirilir. Sanatçı, benliğini, doğayı anlama ve algılama yönünden donatırken, aynı zamanda düşüncelerini araştırıcı ve sorgulayıcı tavrılarla geliştirir.

Bilgi ve gerçeğin bütünleyici işlevi dayanışma içerir. Doğrulanmayan bilgiler, gerçekte bilgi olarak sayılmaz (Sponville, 2006, s. 57). Bilgilenme süreçlerinde, Montaigne'ye göre, görülenlerin doğruluğu ve yanlışlığını belirlemede bir araca gereksinim vardır. Bu aracın doğruluğunu anlamak için, deneme yapmak gerekir. Denemenin de doğruluğunu anlamada yeni bir araç gerekir. Duyguların kesin sonuç vermemeleri durumunda, yapılacak şey akla başvurmaktır. İnsanların akılları farklıdır ve farklılık ilişkileri, ortak akıl oluşturur (Montaigne, 2000, s. 264). Ortak akıl, dış dünyadan gelen ve bilgi oluşturan duyum kümelerinin insanların içsel dünyasında birikim oluşturmalarıdır. İçteki kümelenme süreci, dıştan gelenler kadar önemlidir. Bilgi kümelerinin bileşimi, bilinçtir ve bilim, bilinçli bir uğraş ve ortak akıl sonucudur. Doğabilecek olayları önceden kestirme ve önlem almaya yarayacak düşünce kalıpları, bilgi birikimi ve bilinçlilik, bilimselliği yaratır (Mardin, 1993, s. 79). Bilinçlilik göstergesi, güçlülere karşı güç ve dayanıklılık ve üst irade gerektirir. İrade olmadan eylem, direnç, yöneliş ve sonuca ulaşamaz. İradeyi işler kılan, sağlıklı düşünmedir. Dünya yaşamı, istençle kurulup örülmüş uygarlığın gelişimi, ortak değerlerle oluşmuştur (Uygur, 1997, s. 250-253). Tüm sanat etkinlikleri sonucu oluşan ürünler, insanlığın ortak değerleridir. İnsanların ortaklaşma nitelikleri dayanışmayı, sağlıklı ilişkileri, bilgi ve toplumsal bilinçliliği gerçekleştirmeye dönüktür. Sanatçı, yapıtına düzen verirken, evrensel değerleri bilinç yetkinliğiyle işler. Sanatçının anlatma gücü, bilgisinin evrenselliği, sanat olgularına egemenliği, dünyaya açılımı ve bilinçliliğidir. Sanatçı kimliğinde buluşan sanatın evrenselliği, kendini ve yaşadığı dünyayı sorgulama ve hesaplaşmayı gerektirir. Sanatçı, esinlendiklerini bilinç süzgecinden geçirerek yapıtlara aktardığında, oluşacak duygusal etkilerin farkındalığıyla yeniden

yaratma tutkusu ve yaratıcı cesareti güçlenir. Sanat olayları, insan varlığının düş ve düşünce biçimlerini, özgün anlatımlarla yorumlamayı amaçlar. İnsan deneyim ve bilgilerle güçlü, bilinçli olurken; sanattan, teknolojiden ve farklı kültür yapılarından esinlenir. Sanatçıların ilgi alanlarına ve konularına yeni esinlenmeler ışığında, çeşitli nesnelere algılama ve kavrama biçimleri, yeni sanat akımlarının doğmasına nedendir. Çağdaş sanat akımları, sanatçıların özgün yaratımlarını karşıtlıklara rağmen, tutku ve yaratıcı yetilerini, sergilemeleri sonucunda şekillenmiştir.

Tutku, insan ruhunun iç hareketi olarak karar ve eyleme yönelmedir. İnsan aklı, içeriksel temeli ve insan ruhunu besleyen çeşitli duygu, düşünce ve duyumsamaları içerir. Anlam ve anlamlandırmada öğrenme tutkusu, varlığının en güçlü ögesidir. Doğal çevre ve dış etkilenmeler, tasarımın doğal nesnesini oluşturma aşamalarında tutkulara esin kaynağıdır (Hegel, 1982, s. 125-126). Yaratıcı tutku, yoğun arzu ve dikkat yoğunluğu gerektiren özgür bir istençtir. İnsanlar, yaşam süreçlerinde yapıcı, yaratıcı çözümlere yönelirken; davranış ve tavırlarının, bilinç düzeylerinin farklılığı ve alışkanlıklarını ne derecede sürdürdükleri önem taşır. Bireysel farkındalık, yenilikçi, yaratıcı düşüncenin desteğidir. Ginsberg'e göre, yaratıcılık, gelecek zamana uzanan özgün nitelikte bir yöneliştir. Gerçek anlamda yaratıcılık, olaylara farklı açılardan yaklaşım ve özgür bir tutumdur. Yaratıcılık, insan yaşamını değerli kılan unsurları içerir (İlisulu, 2013, s. 6-14). Sanatçı, yaratıcı düş gücü, esin kaynakları ve duygularıyla yeni biçimler oluşturur, özgün nitelikte tasarımlar yapabilir. Özgün bir yol seçerek tutkusuyla keşfetme ve yeniyi bulma arayışındadır (Ersoy, 2002, s. 12). Sanatçının güzeli arayışı, düşsel, düşünsel, duyumsal ve duygusal öğeleri kavrama arzusuyla şekillenir. Sanat yapıtları, yaratıcısının özünü ve insanı içine alan, güzel olarak nitelendirilir. Güzel, içeriğinde insan ve insanlığın özelliklerini taşıyan, güçlü anlatım ve gündelik yaşam özelliklerini aşan bir dildir. Sanatçı, bireylerin gördüklerinin dışında, anlatım gücünü sergileme, anlamlandırma ve anlaşılma arzusunu yapıtlarına yansıtır. Yaratısını tutkuyla işler, güzeli oluşturma ve yaratma isteğini, coşku ve haz duyarak sürdürür (Timuçin, 1993, s. 24-25).

Doğa canlı varlıklara biçim verir ama bunu rastgele yapar, sanatçı cansız ama anlam kazandırılmış varlıklara biçim verir. Doğa gerçek varlıklar yaratır, sanatçı varlıkları görüntü olarak yaratır. Doğanın ortaya koyduğu yapıtlarda, onun uyandırdığı duyguyu, düşünceleri ve ruh üzerinde bıraktığı etkiyi izleyicinin o yapıta katması gerekir; sanat yapıtı söz konusu olduğunda, bütün bunları yapıtın içinde bulmak ister ve bulması gerekir. Doğaya hiçbir durumda kusursuz olarak öykünmeye olanak yoktur, sanatçıdan beklenen, yalnızca bir görünüşün yüzeyini yansıtmasıdır. Dış yüzey, manevi ve duyarlı tüm güçlerimize seslenen canlı bütün olan, arzularımızı uyandıran, zihnimizi yücelten ve sahip oluşumuzun bizi mutlu ettiği, yaşam dolu, kanlı canlı, kusursuzca biçimlendirilmiş ve güzel-sanatçı işte tüm bunlara yönelmelidir (Lenoir, 2005, s. 57).

Sanatçının kurduğu düzen ve biçim, kendine özgü bir anlatım, ölçü, denge, harmoni, ritim gibi unsurlar barındırır. Sanatçı, biçimini sadece zihinsel bir uğraşla oluşturmaya çalışmaz, aynı zamanda heyecanlarına ve duygularına yönelirken, sınırı keşfeder, biçim verme işlemini içgüdülerine dayanarak yürütür (Read, 1974, s. 22-23). Yaratıcı öznenin, esin ve etkilenmelerle oluşan, biçimlenmiş bütünlük içeren yapıtı, sadece fikir değil; tutkusunun nesnelere buluşması, özgün bir algı oluşturmalarıdır. Esinlenme, özel bir duygusal ve düşünsellik içerir, en önemli simge olarak, sanat yapıtının kurulması aşamasında belirleyicidir. Esin, dış etkilenmelerin dışında, yaratıcı öznenin iç yaşam derinliği ve düşlerinin anılarda saklı duyumsal düşünselliğidir (Timuçin 1993, s. 57-58). Sanatsal yaratıcılık, coşma ve kendini aşmadır. Coşkunluk, yaratıcı içgüdüğü boşaltır, dışa aktarımı sağlar. Düzen kurma, ölçü ve biçim güzelliği, içgüdüselidir. Biçime, dış güzelliğe ve ölçülülüğe dayanan içgüdüsel tepkiler, sanatçıyı taşkınlıktan aşırılığa ve boşluğa düşmekten korur, yaratıcılığa ivme kazandırır (Nietzsche, 1991, s. 59). Sanatçı, esinlendiği ve duyumsadığını dışa aktarırken, gösterdiği beceri, bireylerin de etkilenecek, duyumsamasına ve yeniden düşünerek anlamlandırmasına neden olur. Duygu geçişleriyle edinilen değer yargıları, sanat alıcısının yaşamına katılırsa sanatçı arzuladığı sonuca ulaşır. Sanat tutkusu,

yaratıcı yeteneğin yaşadıklarını, deneyimlerini, esinlendiklerini; çizgi, ses, renk, şekil, yontu, tasarım, sözcükler ve imgelerle üreterek toplumda etki yarama arzudur. Yaşamın vazgeçilmez olan insanın ve tüm insanlığın mutluluk yürüyüşü, uygar insanlık dünyasında benzer duyguları yaratarak empati oluşturma, sanatın ve yaratıcılarının ana amaçlarıdır. Sanatçı, tutkuyla yaratma uğraşısını sürdürürken, sanatın toplumsal işlevi olan duygu ortaklığını, bilgi yayımını ve düşünselliği gerçekleştirir.

Bilmek ve düşünmek birbirinden farklı iki olgudur. Düşünce sistemi, sanat eserlerinin ana kaynağıdır. Bilgilenme süreci, birikimler oluşturarak temel bilimlerin içinde var olur. Bilgilenme, pratik düşüncelerle veya iç istekle bir amaca yöneliktir. Amaçlar gerçekleştiğinde bilgi edinme sona erer. Düşünme etkinliği, yaşam süresince sürekli ve yinelenebilir, düşüncenin ve yaşamın anlamı, insan varlığıyla ilgilidir. Düşünme yaşamla başlar, yaşamın bitişiyle sonlanır (Lenoir, 2005, s. 118). Benzersiz ve özgün düşünceleriyle, bilgi ve bilinçle yaşadığı toplumun sorunlarına çözüm arayan sanatçı, farklılığıyla değer oluşturmaktadır. Sanatçının yaratıcı eyleminde olağanüstü tavırlar sergilemesi, doğa üstü bir durum içinde olmasındandır. Kendi varlık nedenini zorlayarak; el, kol, düşünce gücü ve saf bir coşkunlukla yaratıcı eylemde bulunur. Sanatçı eylemini, kendi özüne dönüştürme gayretinde sınır tanımaz, engel dinlemeyen bir tarzla, zorlukları karşılayan “üstinsan” olma durumundadır (Nietzsche, 1991, s. 79). Sanatçı, bileşimsel bir yapıt gerçekleştirirken, özgür bir yöntemle, temel düşünce ve değerlerinin şartlarını duyumsar. Yaratıcı eylemi, izleme gibi özgürlük içerir. Özgür yaratım, kuralları olmayan bir özgürlük değildir. Duygu ve düşünceler yapıta dönüşürken, nesneyi estetik nesne olarak somutlaştıran biçim oluşturulur. Estetik nesne, sanatçının heyecan ve coşkuyla oluşturduğu duygusal, düşünsel belirleyiciliği olan özgünlükle biçimlenir (Timuçin, 1993, s. 180).

Coşkunluk, ruhsal yaşamda duygularla niteliği artırırken, nesnelere arasında içten bir ilgi kurulur. Coşkunluk, mağrurluk ya da şirinlik gibi nitelikler, yaratıcı özne tarafından nesnelere aktarılırken; nitelik olgusuyla kavrama, nesnelere duygusalıkle yaşantıya katma ve içselleştirme amaçlanır. Nesnelere kavrayış, nesnenin kendisi değil, ona yüklenen anlam ve duygulardır (Tunalı, 2007, s. 41). Sanat yapıtı, değer estetiğinin merkezindedir; yapıtın değeri, sanatçının ve izleyicinin ulaşmak istediği değerdir. Sanatçı, düşlerini ve düşüncelerini gerçekleştirirken, yapıtını yaşayan onun kavranmasını ve izleyicilerin etkilenmesini öne alıp yaratandır (Geiger, 1985, s. 47). Sanatçının duygusalığini dışa aktarmada gösterdiği uğraş, yaşantısının içselleştirilmesine ve duygularının anlaşılmasına dönüktür. Estetik tavırları sergilemede gösterdiği özen; benliğinin ve duyumsamalarının farklılığıyla kurduğu yapıtı, biçim, içerik yönünden anlam bütünlüğüne taşır.

Sanat, haz vermenin dışında, güzel olduğu için de değerlidir. Güzellik gerçeğin ve doğrunun göstergesidir. Sanat gerçeği gösterdiği sürece, güzellik olgusunu ve güzel görünmeyi de kullanır. Estetik bilimi, güzelliğin dışında, biçim oluşturan güzelin anlamını, estetik değerini araştırır (Erzen, 2011, s. 23-24). Sanatçının bilincinde oluşan özel dünya, gerçekliğin, tüm yanlarını sanatsal imgelerle belirler. Okura, seyirciye ve dinleyene ulaşma arzusu, sanatçının maddesel yapıları, sanat nesnesine dönüştürmesidir. Sanatsal düşüncenin maddeye dönüşümü; düşünsel etkinliklerin ve diğer biçimlerin nesneleşmesi, göstergeler dizgesine uygun kurulmasını gerektirir (Ziss, 1984, s. 112). Tüm sanat alanlarında olduğu gibi resim sanatında da yapısal bütünlük oluşturma, imgenin güçlülüğüne bağlıdır. Resmi kurma sürecinde, duygusal yükünün uyumlu kaynaşması dikkate alınır. Sanatçı karşıtlık, genişlik ve güçlülük gibi kavramların uyandırdığı duyguları, yaşanıp deneyimlenenleri, sanat değerine dönüştürür (Berger, 2013, s. 13). Sanatsal içerik, gerçeklikle değerlendirildiğinde; gerçeklik, yapıttaki gerçekliğin sanatsal yansımasıdır. Birbirlerine bağlı olmakla birlikte, gerçeklikle yapıta yansıyan gerçeklik karıştırılmamalıdır. Estetik, bu oluşumu sanatta konu ve içerik kavramlarıyla açıklar. Sanatsal

konuların gerçeklikle ilişkisi, gerçek yaşamla, yaşamın sanatsallığa yansması arasındaki bağlaşım yaklaşımıdır. İçerik, yaşamdaki doğrular ve sanatta bu doğruların yansıdığı biçimdir (Ziss, 1984, s 121).

Öz, biçimin içeriğe dönüşmesi, biçim de içeriğin biçimi oluşturmasıyla bütünleşir. Yeni biçimler oluşturmada, yeni özlere gereksinim duyulur. Sanat yapıtları, karmaşık yaratıcılık değerleridir. Karmaşıklık çözümlenmeleri, biçim ve içerik açısından karşılıklı doğrultusunda geçiş gösterir. Biçim ve içerik geçişleri, kesin bir çizgiyle birbirinden ayrı değil, bütünsellik taşır. Sanat yapıtları, biçim ve içerik bütünlüğüyle değerlendirilirken, yapıtlardaki içerik ve biçim anlamlandırılması, öz kavramıyla tema, konu ve anlam içerir. Sanat yapıtlarında bir konu ve tema vardır. Tema ve konu farklılığı irdelendiğinde; canlandırılan somut olaylar konu, tema ise siyasal, dinsel, felsefi ve estetiksel değerde tartışılabilen düşüncelerdir. Konular, dış olayı, tema ise içselliği barındırır. Sanatçı ve yazarlar, aynı konuyu değişik yönleriyle birlikte ele aldıklarında, ortak bir bağ oluşmayabilir. Konular, sanatçıların anlam yüklü anlatımlarıyla değer kazanır. Yapıtların değeri, konularından önce tema ile anlaşılabilir. Yapıtlardaki konu, sanatsal biçim düzeyinin ve temanın somutlaşmasıdır (Ersoy, 2002, s. 135-136). Sanatta gerçeğin ve estetik özümsemenin yapısı, sanatsal öze uygunluk içermelidir. Biçim ve içeriğin bütünlük oluşturması, sanatın gelişimine ilişkin yasaları kapsar. İçerik ve biçim oluşumu; yaratıcı süreçlerin doğru ve gerçekliği, sanatsal imgenin özü ve yaratıcı yeteneğin öznel katkıları gibi estetiğin önemli sorunlarına bağlılığı gerektirir (Ziss, 1984, s. 119). İçerik, sanatsal biçimle birlikte önem taşır. Sanatçı, kurmak istediği biçimin içerik özelliklerini, anlam bütünlüğüne ulaşma yönünden belirler. Karşılıklı gereği, biçim ve içeriğin dengesiyle oluşturulan düzen, sanat yapıtlarında yaratıcısının önem verdiği ana unsurdur.

Sanatçının biçim kurma sorunu, estetik değer açısından duygusal etkiler kapsamında, estetik düşüncenin derinliği, uzunluğu, üstünlüğü ve kapsadığı alanı içerir. İdeolojik içerik, gerçek yeteneğin yerini tutmaz. Göz alıcı sanatsal biçim olmadan, gerçek sanat olamaz (Ziss, 1984, s. 134). Sanatçının biçim oluşturma uğraşısı, yaratıcı düşüncenin sanatsal yapıyı kurmasıdır. Anlatma yönünden biçim arayışı, özgün bir yöntem gerektirir. Özenle oluşturulan biçim, sanatçının anlam belirleme işlevine yardımcıdır. Özgün biçimler oluşturmada yaratıcılık, özgün duygu ve düşüncüyü yansıtmada yararlanılan araçların güçlülüğüne bağlıdır.

Sanattaki güzel, bazı durumlarda imge ile estetik düşüncenin, biçim içerik birliği diye adlandırılır. Biçim ve içerik denklığı, sanat yapıtını güzel olarak tanımlamaya yetmeyebilir. Biçim ve içeriği zayıf olan bir sanat yapıtında, bu birlik eksiklik olarak da görülebilir. İçeriğin ya da biçimin yetersizliği, bir diğerinin yetersiz görülmesine neden olabilir. Sanattaki güzellik, sadece biçim ve içeriğin birliği değil; güzel, ideal ve gerçekliğin uygun ve derin tasarımı, denge, ölçü ve bütünlüğünü kapsayan somut bir içeriktir (Ziss, 1984, s. 190). Sanatçının derin düşünce gücü, toplumsal gerçekliği önceleyen değer yargıları ve öncü tavrı, yaratma tutkusuna dönüşür. Sanatçının eylem ve kararlarındaki bilinçliliği, algı genişliği, etkili düşünebilme ve düşüncelerini geliştirme gerçekliğiyle, toplumuna aktarmak istediği değerleri, yapıtının özüne yansıtmasıdır.

Doğa güzelliğinin insan ruhunda yarattığı izlenimler, sanatsal güzelliğin yaratımıyla benliğe yansır. Yaratıcılık, doğa izlenimlerinden kaynaklı ve daha üst seviyelerde gerçekleştirilen sanatsal güzeli yaratma işlevidir. Estetik hoşlanma ve duygusallık ilişkisi, dış uyarıcılarla devam eder; uyarıcı etmenler ortadan kalktığında hoşlanma sonlanır. Duyu alanlarından doğan estetik haz ve büyüyerek benliğin tümüne yönelen hazzın sürekliliği, herhangi bir uyarana bağlı değildir (Ersoy, 2002, s. 7). Sanatsal yaratımlar haz ve heyecan duyumsanarak yeni arayışlarla sürer. Sanatçı, yaratıcılığını, esinlendiklerini, yeni tasarım ve taslaklarla yapıtlara dönüştürürken, toplum sorunlarına yaklaşımı, çözüm önerileri,

konu ve biçim özellikleri bilinenlerden farklıdır. Yeniye bulma, deneme, yorumlama ve analiz sürecindeki hazzın yoğunluğuyla, güzeli yaratma tutkusu gerçekleşir. Haz ve heyecanla oluşturulan her sanat yapıtı, sanatçı özgünlüğünün kapsamını genişletir. Haz duyma öznel bir durum olarak değişkendir. Sanatçı yapıtını kurarken, kendisinde oluşan hoşnutluk duygusunun, izleyenlere farklı yansıyacağı öngörür. Sanatçının görme ve yaratma gücü; seçtiği tema ve tasarım, sanat kurallarına uygun biçim ve içerik dengesi, düşlerini, duyumsadıklarını benzemez nitelikte sunma isteği, yaratımındaki biçim ve güzellik duygusunu yansıtan özgün bir anlatım sergilemesiyle sonuçlanır.

3. Sonuç

Sanatsal yaratımın özü doğadır ve yaratıcılık sanatın özünü oluşturur. İnsan-gerçeklik ilişkisini, estetik boyutuyla ele alan sanatçı, sanatsal görüşlerini, özgün değerlendirme ve iç sorgulamalarla geliştirir. Sanatçı benliğini oluşturan değerler bütünü; geniş ufuklu bir ileri görüşlülük ve yaratıcılığı, üstinsan kavramıyla donanımlı bir yüceliğe ulaştırır. Sanatçı duygulu dünyasını, deneyim, bilgi, sezgi ve yeteneğini sergilemede üstün yaratıcı görüşünü, gerçeği arama ve sunma tutkusuyla yapıtlarında somutlaştırır. Esnek, gerçekçi, akılcı, yenilikçi anlamlar yaratma ve biçimlendirme etkinliklerinde; esinlendiklerini, düşler, düşünceler, karşılaşmalar, farkındalık ve deneyimlerinin oluşturduğu özle, yeni yapılar kurarak gerçekleştirir. Sanatçı, esin kaynakları ve var olan bilgilerini özümseyerek geleceğe yön veren bir erkle, çevresini, dünyayı algılar ve görüşüyle yeniye kurarken, değişim olgusuna öncülük eder. Yetkinliği, doğadan elde ettiği izlenim ve malzemelerle sorgulayıcı ve yargılayıcı niteliğiyle biçimler yaratması, özgün bir dil oluşturmasıyla sonuçlanır. Sanatçının geleceği kurma tutkusu ve yaratıcı eylemleri, özgürleşmemiş bir toplumun değişim arzularını tetikler. Yaratıcılık hazzının kitlelere yansımaları, ortak toplumsal bilinci geliştirir, sanat tutkusunu çoğaltır. Sanatsal yapılanmalar, toplumun sosyal ve kültürel özelliklerini geliştirmekle birlikte, değişik alanlarda yaratma cesaretini, gücünü zenginleştirir. Yaratıcı tutkusu yoğunlaşan sanatçı, yaşamın her zaman diliminde, bilinçli etkinliğini yeni ürünler var ederek sürdürür.

Kaynakça

- Adler, A. (2003). *Yaşamın Anlamı*. (Ayşen Tekşen Kapkın, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Akkaya, Ş. (2015). *Varoluşsal Bir Çaba Olarak Fotoğraf Yoluyla Kendini Gerçekleştirme: Nan Golding Örneği*. Moment Dergi. Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi. 2 (2), s. 8-29. ISSN: 2148-970X. DOI: <https://doi.org/10.17572/mj2015.2.829>. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/moment/issue/36281/409645>
- Arat, N. (1987). *Etik ve Estetik Değerler*. 2. Baskı. İstanbul: Say Yayınları.
- Bahtin, M. (2005). *Sanat ve Sorumluluk*. (C. Soydemir, Çev.). 1. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berger, J. (2013). *Görme Biçimleri*. (Yurdanur Salman, Çev.). 19. Baskı. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ersoy, A. (2002). *Sanat Kavramlarına Giriş*. 3. Baskı. İstanbul: Yorum Sanat Yayınevi.
- Erzen, J. N. (2011). *Çoğul Estetik*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Frankl, V. E. (2022). *İnsanın Anlam Arayışı*. (Özge Yılmaz, Çev.). 135. Baskı. İstanbul: Okuyan Us.
- Fromm, E. (1995). *Sevme Sanatı*. 10. Baskı. (Yurdanur Salman, Çev.). 10. Baskı. İstanbul: Payel.
- Geiger, M. (1985). *Estetik Anlayış*. (Tomris Mengüşoğlu, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hegel, G. W. F. (1994). *Estetik Güzeli Sanat Üzerine Dersler Cilt I*. (Taylan Altuğ & Hakkı Hünler, Çev.). İstanbul: Payel Yayınları.
- Hegel, G.W.F. (1982). *Estetik*. (Seçilmiş Metinler). (N. Bozkurt Çev.). İstanbul: Say Kitap Pazarlama.

- İlisulu, T. İ. (2013). *Yaratıcılığın İnsan Hayatındaki Rolü Ve Önemi*. E-Journal of Worl Sciences Academy. ISSN: 1308-7290, s. 6-14.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/19893/213037>
- Jung, C. G. (1994). *Bilinç ve Bilinçaltının İşlevi*. (Engin Büyükinal, Çev.). 2. Baskı. İstanbul: Say.
- Leakey, R. & Lewin, R. (1999). *Göl İnsanları Evrim Sürecinden Bir Kesit*. (Füsün Baytok, Çev.). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Lenoir, B. (2005). *Sanat Yapıtı*. (Aykut Derman, Çev.). 4. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Locke, J. (1996). *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*. (Vehbi Hacıkadiroğlu, Çev.). İstanbul: Kabalca.
- Mardin, Ş. (1993). *İdeoloji*. 2. Baskı. İstanbul: Yayınları.
- May, R. (2007). *Yaratma Cesareti*. (Alper Oysal, Çev.). 10. Baskı. İstanbul: Metis Yayınları.
- Montaigne (2000). *Denemeler*. (Çev. Sabahattin Eyüboğlu). 4. Baskı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nietzsche, F. (1991). *Nietzsche Eylem Ödevi*. (İsmet Zeki Eyüboğlu, Çev.). İstanbul: Broy Yayınları.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Read, H. (1974). *Sanatın Anlamı*. (Güner İnal & Nurşin Asgari, Çev.). 2. Baskı. İstanbul: İş Bankası.
- Sartre, J. P. (2017). *İmgelem*. (Alp Tümer Tekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Schopenhauer, A. (1998). *İstencin Özgürlüğü Üzerine*. (M. Söyler Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Sponville, A. C. (2006). *Felsefeyi Takdimimdir*. (S. Sezaylıncıoğlu, Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Timuçin, A. (1993). *Estetik*. 2. Baskı. İstanbul: İnsancıl Yayınları.
- Tolstoy, L. N. (2019). *Sanat Nedir*. (Mazlum Beyhan, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tunalı, İ. (2007). *Estetik*. 10. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uygur, N. (1997). *Bütün Yapıtlarına Doğru Bunalımdan Yaşama Kültürü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ziss, A. (1984). *Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi Estetik*. (Yakup Şahan, Çev.). İstanbul: DE.

43. Uyghur Destanında Alp Kadın Tipi: Gülenem¹

Abdulkadir ÖNKOL²

APA: Önkol, A. (2024). Uyghur Destanında Alp Kadın Tipi: Gülenem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 728-737. DOI: 10.29000/rumelide.1439728.

Öz

Geçmişten günümüze destanlar, oluşturulduğu toplumun değerlerini yansıtmış, kültürel kimliklerinin oluşumunu sağlamış ve millî bilincin uyanışında önemli rol oynamıştır. Türklerde destan anlatma geleneği İslamiyet öncesi sözlü kültüre dayanmaktadır. Bu dönemde oluşan destanlar bozkır yaşam kültürüne sahip olan Türklerin savaşçı ve kahraman özellikleri etrafında şekillenmiştir. Bu yaşam tarzı destanlarda savaşçı-kahraman “alp tipi” nin doğmasını sağlamıştır. Alp tipi, halkı için her türlü fedakârlıkta bulunan savaşçı bir kahraman olarak destanlardaki olaylara yön veren kişidir. Destanlarda genellikle erkek alp tipinin öne çıktığı görülür. Ancak kadınların da Türk toplumunda erkekler kadar savaşçı özelliğe sahip olduğu, halkının hayatta kalma mücadelesinde onlara önderlik ettiği ve onların birliğini korumaya çalıştığı destan metinlerinde görülmektedir. Türk destan anlatma geleneği içerisinde önemli bir yere sahip olan Uygurların, geçmişten günümüze destancılık geleneğini sürdürdükleri bilinmektedir. Bu çalışmayla Uygur destanlarında kadının yeri ve önemini tespit etmek amaçlanmıştır. Buradan hareketle, Uygurlara ait olan Gülenem destanında karşımıza çıkan kadın kahraman “Gülenem”, alp kadın tipinin özelliklerinden yola çıkılarak metin analizi yöntemiyle incelenmiştir. Gülenem destanı Uygur destanları üzerine yapılan tasniflerde aşk ve kahramanlık konulu destan olarak değerlendirilmektedir. Çalışmada kullanılan Gülenem destan metni, Hâkimcan Hemrayef tarafından düzenlenerek 1991 yılında, Almatı’da, Arzu dergisinde yayımlanan metnin Abdülhakim Mehmet tarafından hazırlanan Türkiye Türkçesine aktarılmış hâlinin bulunduğu, *Uygur Halk Destanları III* adlı eserden alınmıştır. Destanda Gülenem, şiir okuma yeteneği, güzelliği ve zekâsının yanında lider ve savaşçı bir kahraman olarak da öne çıkmaktadır. Özellikle ülkesini ve halkını korumak için verdiği mücadeleler onun alp kadın tipi olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Uygur destancılık geleneği, Gülenem, alp kadın.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Ahındı – Turnitin, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 04.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439728

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlüme

² Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Dr., Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), akadironkol@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-2816-0714, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

Alpine Woman Type in Uyghur Epic: Gülendem³

Abstract

From past to present, epics have reflected the values of the society in which they were created, ensured the formation of cultural identities and played an important role in the awakening of national consciousness. The tradition of telling epics in Turks is based on pre-Islamic oral culture. The epics formed in this period were shaped around the warrior and heroic characteristics of the Turks who have a steppe life culture. This lifestyle led to the emergence of the warrior-hero "alpine type" in epics. The alpine type is the person who directs the events in the epics as a warrior hero who makes all kinds of sacrifices for his people. In epics, it is generally seen that the male alpine type stands out. However, it is seen in the epic texts that women also have warrior characteristics as much as men in Turkish society, lead their people in their struggle for survival and try to protect their unity. It is known that the Uyghurs, who have an important place in the Turkish epic telling tradition, have continued the epic tradition from the past to the present. This study aims to determine the place and importance of women in Uyghur epics. From this point of view, the heroine "Gülendem", who appears in the epic of Gülendem belonging to the Uyghurs, was analyzed by text analysis method based on the characteristics of the alpine woman type. Gülendem epic is considered as an epic about love and heroism in the classifications made on Uyghur epics. The text of Gülendem epic used in the study was taken from the work 'Uygur Halk Destanları III', which was edited by Hakimcan Hemrayef and published in 1991 in Almaty, in the magazine Arzu, where the text was translated into Turkey Turkish by Abdulkhakim Mehmet. In the epic, Gülendem stands out as a leader and warrior heroine in addition to her ability to read poetry, beauty and intelligence. Especially her struggles to protect her country and her people show that she can be considered as an alpine woman type.

Keywords: Uyghur epic tradition, Gülendem , alpine woman.

1. Uygur Destancılık Geleneği ve Destanlar

Destanlar, İslamiyet öncesinden günümüze hem oluşturulduğu dönemin özelliklerini aktarması hem de millî bilincin ve kimliğin oluşturulması açısından Türk kültür tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Destan metinleri aracılığıyla zaman zaman bir milletin yeniden kendisini var etme mücadelesinde millî benliğinin hatırlatılması sağlanmıştır. Geçmişte yaşananlar kültürel belleklerde yeniden canlandırılmış ve bu sayede mevcut kültürel kodlar harekete geçirilmiştir. Metin Ekici, *Destan araştırma ve incelemelerinde kullanılan bazı terimler hakkında-II* adlı çalışmasında destanı şu şekilde tanımlar:

"Bir millet veya toplumun hayatında derin bir iz bırakmış olaylardan kaynaklanıp; çoğunlukla manzum, bazen de manzum-mensur karışık; birden fazla olayın aktarımına izin veren genişlikte; usta

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 12

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 04.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439728

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

bir anlatıcı tarafından veyahut da ustalardan öğrendiğini aktaran bir çırak tarafından, bir dinleyici kitlesi önünde bir müzik aleti eşliğinde ya da bir melodiyle anlatılan; sözlü olarak anlatılanlarından bazıları yazıya geçirilmiş; bir milleti veya toplumu sonuçları bakımından ilgilendiren bir kahramanlık konusuna sahip; dinlendiğinde veya okunduğunda millî değerleri, şahsî değerlerin üstünde tutmayı benimseten sözlü veya yazılı edebî yaratmadır.” (2002b, s.18).

Metin Ekici, destan araştırma ve incelemelerinde kullanılan terimleri ele aldığı çalışmasında, destan teriminin özellikle Türkiye Türkçesi dışındaki bazı Türk lehçelerinde Türkiye Türkçesindeki, “Halk Hikâyesi” terimini de karşıladığını belirtmiştir (Ekici, 2002a, s.28). Bu konuda Öcal Oğuz ise Türkiye Türkçesinde “kahramanlık temalı ve olağanüstü motifli anonim anlatı türünün ‘destan’, aşk konulu anlatı türünün ise ‘halk hikâyesi’ terimleriyle birbirinden ayrıldığını ancak kimi Türk ülkelerinde ‘muhabbet destan’ teriminin, Türkiye’deki ‘halk hikâyesi’ terimine karşılık olarak kullanıldığını belirtmiştir.” (2004, s.5). Uygur Türklerinde destan ve halk hikâyesi ayrımı yapılmamaktadır (Solmaz, 2021, s.119). Naciye Ata Yıldız, *Türk Dünyası Destancılık Geleneği ve Destanlar* adlı çalışmasında bu konuyu destekler nitelikte Uygur Türklerinin ‘dastan’ terimini kullandığını ve bu terimin aynı zamanda Anadolu sahasında anlatılan halk hikâyelerini de kapsadığını belirtir. Uygur destanları yapı olarak halk hikâyeleri gibi nazım- nesir karışık şekilde söylenmektedir. Anadolu sahasında anlatılan halk hikâyeleri, Uygurlarda ‘ışkî muhabbet destanları’ adı altında söylenmektedir (2015, s. 80,81). Ata Yıldız, eserinde destanların şekilsel özellikleri ve icrası hakkında şu bilgileri vermektedir:

“İşkî muhabbet destanlarında mensur kısımlar daha uzun, manzum kısımlar kısadır. Manzum kısımlar kahramanın ağzından söylenmekte ve bu şiirlere ‘münacat’ denilmektedir. Bu şiirler genellikle 7’li,8’li,11’li ve 14’lü hece kalıplarıyla ve 4,5 veya 6 mısradan oluşan bentler hâlinde söylenmektedir. Kahramanlık destanlarında ise manzum kısımlar daha uzundur. Uygur destancılık geleneğinde, manzum kısımları dörtlük, beşlik nazım birimleriyle ve hece ölçüsüyle söylenen destanlar diğer geleneklere göre daha fazladır. Manzum kısımlar icra edilirken bazı musiki aletleri (kopuz, dombıra, dutar, vd.) kullanılır. Bu müzik aletlerinin yanında destanın icrasında pek çok makam da (rak, çebiyat, uşak vd.) kullanılır.” (2015, s.80,81).

Ata Yıldız, çalışmasında, Uygur destanları geleneğinin canlı bir şekilde devam ettiğini ve ‘yazılı edebiyata geçen milletlerin destan yaratma döneminin sona erdiği’ görüşünün Uygurlar için geçerli olmadığını ve 19. yüzyılda bile mücadelelerini konu alan destanlarının olduğunu belirtmiştir. Zunun ve Rahman’dan aktaran Ata Yıldız, oluşumun dönemine göre Uygur destanlarının şu şekilde sınıflandırıldığını ifade etmiştir:

1. Eski Uygur halk destanları: Oğuzname, Dede Korkut, Perhat-Şirin vd.
2. Orta çağda ve İslamiyetten sonra teşekkül eden destanlar: Yüsüp-Zileyha, Gerip-Senem, Hörlüka-Hemracan vd.
3. Yakın çağlarda teşekkül eden destanlar: Nozugum, Abdurrahman Han, Seyit Noçi vd. (Zunun ve Rahman’dan aktaran Ata Yıldız, 2015, s. 81).

Alimcan İnyet, Uygur destanları üzerine yapılan tasniflerden⁴ yola çıkarak *Uygur Halk Destan/Hikâyeleri Üzerinde İncelemeler* adlı çalışmasında şu şekilde bir tasnif yapar:

A. Kahramanlık Destan/Hikâyeleri: Emir Göroğlu, Yusuf Ahmet, Çın Tömür Batur, Nozugum, Seyit Noçi, Abdurrahman Hoca.

B. Aşk Destan Hikâyeleri: Yusuf ile Züleyha, Leyla ile Mecnun, Kamerşah ile Şemsi Canan, Garip ile Senem, Tahir ile Zühre, Senuber, Şehzade Ferruh ve Melike Gülrüh, Şehzade Nizamettin ve Melike Rena, Şehzade Behram ve Melike Dilriz, Boz Körpeş Karaköz Ayım, Kakkuk ile Zeynep.

⁴ Bu tasnifler hakkında detaylı bilgi için bk. (Solmaz, 2021, s.120).

C. Aşk ve Kahramanlık Destan/Hikâyeleri: Şehzade Ferhad ve Şirin, Hurilika ile Hemracan, Güldem, Boz Yiğit, Kızıl Gülüm.

D. Sergüzeşt Destan Hikâyeleri: Şah Adilhan, Hoca Behi ve Onun Oğlu, Sultan Cimcime (İnayet'ten aktaran Solmaz, 2021, s.120).

Erhan Solmaz, İnayet'in tasnifinden yola çıkarak yaptığı sınıflandırmada⁵ makaleye konu olan Güldem'i, yine İnayet gibi *Aşk ve Kahramanlık Konulu Destanlar*'a dâhil etmiştir.

Destancı kelimesinin kökü ise Farsça “destan” kelimesinden türetilmiştir. Bu terim, Türk boyları arasında “destani bir anlatma yaratan, anlatan, aktaran ve yazıya geçiren” anlamında oldukça yaygın bir kullanımı vardır. Bu terim Metin Ekici tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “bir destani anlatmayı bir müzik aleti veya melodisi kullanarak manzum veya ağırlıklı olarak manzum, kısmen de nesir olarak bir dinleyici kitlesi önünde irticalen icra edip, anlatan kişi” (2002b, s.17). Uygur Türklerinde destan anlatıcıları şu isimlerle adlandırılmaktadır: ‘destancı, bahşı, vayiz, goşakçi, gıssahan, yüzbaşı ve meddal (meddah)’ (Yıldız, 2009, s.08 ve Ata Yıldız, 2015, s.81). Bu destan anlatıcıları, “samavar çayhanalarında, meydanlarda, pazar yerlerinde” sanatlarının icrasını gerçekleştirmektedirler (Özkan, 1987, s.279). Günümüzde daha çok küçük yerleşim yerlerinde ve köylerde anlatılmaya devam eden destan anlatma geleneği genellikle sonbahar ile ilkbahar arasında icra edilmektedir. Uygurlarda eskiden destan anlatıcılığı önemli bir meslek olarak görülürken, günümüzde destan anlatıcılığı hayatı devam ettirecek bir meslek olmaktan çıkmış ve eski itibarını kaybetmiştir (Ata Yıldız, 2015, s.81,82). Ata Yıldız, Uygurların belli başlı destancıları arasında; Ahmet Ahun, Molla Şakir, Tohtacı Ruzî, Yunus Yarkendi vd. ifade eder (2015, s.82). Buradan hareketle, Uygurların Türk destancılık geleneği içerisinde geçmişten günümüze önemli bir yer edindiği görülmektedir. Günümüzde devam eden bu geleneğin her geçen gün zayıfladığı ve bunun sebeplerinden birisi olarak da icracılarının bunu artık bir meslek olarak yapamadığından dolayı itibar kaybetmesi söylenebilir.

2. Türk Kültüründe Alplık ve Alp Kadın Tipi

Mehmet Kaplan, *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar-3, Tip Tahlilleri* adlı eserinde tiplerin başka eserlerde de karşımıza çıkabileceğini belirtir ve tipleri toplumsal açıdan anlamlı bulunduğunu söyler. Kaplan'a göre tipler: “Muayyen bir devirde toplumun inandığı temel kıymetleri temsil ederler.” (2014, s.5). Alp tipi de idealleştirilmiş bir kahraman tipi olarak pek çok destan metninde karşımıza çıkmaktadır.

İslam ansiklopedisinin 2. cildinde, Orhan Fuat Köprülü ‘Alp’ terimini şu şekilde açıklamıştır: “Eski ve yeni birçok Türk lehçesinde kahraman, cesur, yiğit ve gazi manalarına gelen şahıs adı, sıfat ve ünvan.” (Köprülü, 1989, s.525). Özellikle Oğuzlar arasında yaygın olan bu terimin, günümüzde Altay, Abakan ve Kırgız lehçelerinde yaşadığı görülmektedir. Köprülü, Alpin eskiliğine kanıt olarak Kaşgarlı Mahmut'un “Toña Alp Er” den bahsetmesini ve Turfan'daki, “Alp Ata” mezarını göstermektedir. Ayrıca alp kelimesi İslamiyetten sonra da yaygın şekilde kullanıldığı özellikle hükümdar ve kumandan isimlerinden örnekler vererek açıklanmıştır. İslamiyetin, Türkler arasında yayılmasından sonra, “Türk alpları, önce alp gazi mahiyetini almışlar, tasavvuf cereyanının halk arasında yerleşmesiyle de alp erenler şekline girmişlerdir.” Bu alp erenler Osmanlı Devletinin kuruluşunda da büyük bir rol oynamışlardır. Kitâb-ı Dede Korkut hikâyelerinde de karşımıza çıkan alp tipi hakkında sonraki yüzyıllarda Âşık Paşa ve Yazıcıoğlu Ali tarafından da bilgi verilmiştir (Köprülü, 1989, s.525, Köprülü, 1976, s.245, 254). Mehmet Aça, Türk destanları üzerine yapılan çalışmalarda, alp ile alp-eren (gazi) üzerinde zaman zaman karşılaştırmalar yapıldığını ifade ederek bu karşılaştırmaların, Türk milletinin geçirdiği evreleri ve bu

⁵ Erhan Solmaz'ın sınıflandırması hakkında detaylı bilgi için bk. (Solmaz, 2021, s.120).

evrelerin onun sözlü ve yazılı yaratmalarındaki etkilerinin ortaya konulması bakımından önemli olduğunu belirtir (2000, s.6,7). Geçmişte Türklerin kahramanlarına bu ünvanı vermelerinin ilk koşulu: “Yiğitlik, cesurluk, kişisel üstünlük, kahramanlık ve asalettir.” (Yardımcı, 2007, s.50,69). Çiğdem Akyüz ise *Manas Destanı'nda Alp Kadın Tipi* adlı çalışmasında alpin özelliklerini şu şekilde sıralar:

“Alp, millî ve kutsal vatanseverlik ülküsünden ölüncüye dek vazgeçmez, savaşmaktan yılmaz, çekinmez ve kaçmaz. Karşısındaki düşman korkunç, kana susamış, kötü görünüşlü ve çok kuvvetlidir. Ancak alp, kendini o kadar cesaretli ve güçlü görür ki onu hiçbir düşman alt edemez. Alp, doğuştan güçlü ve yetenekli doğar. Her zaman atlıdır ve yanında yiğitleri vardır. Tüm bunlarla birlikte alp dürüst, cömert, erdemli, hünere, konuksever ve namusludur.” (Akyüz, 2010, s.172).

Destandan romana pek çok metinde yer alan kadınlar tarihte bazen yüceltilmiş, bazen de ezilmiştir. Türk destanlarında ise zaman zaman merkezinde kadın kahramanlar olmuştur (Bars, 2014, s.96). Türk destanlarında genellikle alplik her ne kadar erkekle özdeşleşse de kadınların da destanlarda savaşçı ve yiğitlik gibi özellikler gösterdiği görülmüştür. Bu özellikleri taşıyan kadınlar ise “alp kadın tipi” olarak adlandırılmaktadır. Sözlü gelenekteki kadınların kahramanlıkları hakkındaki bilgiler ilk olarak, Kitâb-ı Dede Korkut Hikâyeleri aracılığıyla aktarılmıştır. Mehmet Fuad Köprülü, bu hikâyelerdeki Selcan Hatun, Banu Çiçek Hatun gibi kadınların alp olduklarını, yiğitlikte erkeklerden bir farklarının olmadığını, alplar devrinin ozanları tarafından anlatıldıklarını belirtmiştir. Ayrıca sonraları saz şairlerinin hayal ettiği tarzdaki bir sevgili tipi olan kadınlardan olmadıklarını belirtmiştir (1976, s.245). Destanlarda kadının da tıpkı erkek gibi at bindiği, ok attığı, kılıç kuşandığı ve düşmanla savaştığı görülmektedir. Destanlarda karşılaşılan, “savaşçı, güçlü, cesur ve karar verme gücüne sahip, dışa dönük, hareketli yapıdaki kadın” alp kadın tipidir (Koç, 2017, s.149,150).

Uygurlar tarihinde kadının yeri sadece erkeğe eşlik etmek değildir. Aynı zamanda toplum içerisinde önemli görevler de üstlenmektedir. Bu duruma, Bahaeddin Ögel'in Uygurlarda kadının hâkimlik yaptığını anlattığı şu ifadeler örnek gösterilebilir:

“VII. yüzyılda, Uygurlarda görülen bir örnek kadınların hukuki konumunu gözler önüne serer. Uygur kağanlarının kız aldıkları Bugu boyu, kağanlığın özellikle güney bölgelerinde büyük nüfuz sahibiymiş. Bu aile vesilesiyle Türkler arasında dayı ailelerinin veraset düzeni anlatılırken ana ailesinin öne çıkmasıyla ilgili olarak bir örnek verilir: 630'da Uygur boylarını bir araya getiren Pusa'nın annesi mahkeme başkanlığı yapmaktaymış.” (Ögel'den aktaran Tellioglu 2016: 220).

Alimcan İneyet ve Adem Öger'in, *Uygur Türklerinin Mitolojik, Dinî ve Tarihî Kadın Kahramanları Üzerine* adlı çalışmasında Uygur Türklerinin kadın kahramanları ve onların hayatı etrafında teşekkül eden sözlü kültür ürünlerinden bazılarını değerlendirdiklerini ve bu çalışmada, Türklerin mitik, dinî ve tarihî anlatımları içinde kadın kahramanların önemli bir yer tuttuğunu tespit etmişlerdir (2009, s.1197). İslamiyet öncesinden, günümüze anlatılan destanlarda savaşçı, yiğit ve halkı için her türlü fedakârlığı yapan alp kadın tipi görülmektedir. Bunlardan birisi de bu çalışmaya konu olan “Gülenem”dir. Bu bölümden sonra alp kadın tipinin özelliklerinden hareketle Gülenem değerlendirilmiştir.

3. Bir Alp Kadın Tipi Olarak Gülenem

Gülenem destanı, Hâkimcan Hemrayef tarafından düzenlenerek 1991 yılında, Almatı'da, Arzu dergisinde yayımlanmıştır (Ata Yıldız, 2015, s.131). Çalışmada kullanılan Gülenem destan metni Arzu dergisinde yayımlanan metnin Abdülhakim Mehmet tarafından hazırlanan Türkiye Türkçesine aktarılmış hâlinin bulunduğu *Uygur Halk Destanları III* adlı eserden alınmıştır. Destan manzum-mensur karışık şekildedir. Manzum kısımlar hece ölçüsüyle ve 4,5 ve 6 mısradan oluşan bentler hâlinindedir.

İncelemeye geçmeden önce destan metninin özetini vermenin, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. *Uygur Halk Destanları III* adlı eserden yola çıkarak Gülenem destanı şu şekilde özetlenebilir:

Yarkent'in Sultanı Yusuf Kadir Han'ın; yiğit, güzel ve zeki kızı Gülenem'in ünü tüm diyara yayılmıştır. Rum ilinden Amu kıyısına kadar dokuz padişahın, dokuz şehzadesi Gülenem ile evlenmek için Yarkent'e gelmişler ve Gülenem'in gönlünü kazanmak için sorularına cevap vermeye çalışmışlardır. Amu ilinden şehzade Turun bu sorulara cevap vermeye çalışırken bir mektup çıkararak Gülenem'e mektubu verir. Amu Padişahı tarafından mühürlenmiş bu mektupta, Kumul ve Turfan'ın Karahıtayların saldırısına uğradığı ve elden çıktığı bildirilmektedir. Bunun üzerine şehzadelerle birlikte orduyu komuta eden Gülenem çeşitli kahramanlıklar göstererek topraklarını düşman işgalinden kurtarır ve sonunda oduncu İbrahim babanın oğlu Şahanver ile evlenir ve ülkenin hududuna yerleşerek ülkesini korumaya devam eder (Mehmet, 2011, s.392, 476).

3.1. Gülenem'in Alplık Özellikleri

3.1.1. Ülkesine Bağlılığı ve Erkeklerle Meydan Okuması

Mazhar Narşap, *Dede Korkut Boylarında Alplık Alametleri* adlı çalışmasında alpların yaşadığı toplumun "koruyucu kahramanı" oldukları için toplum tarafından alplara saygı gösterildiğini belirtir (2022, s.985). Gülenem ise destan metninde halkına bağlı ve halkı için her türlü mücadeleyi göze alan aynı zamanda halkı tarafından sevilen ve sayılan bir kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gülenem'in babası Yarkent'e gelecek olan şehzadelerin haberini alınca toy düzenleyip amacını söylediği bir şiirle dile getirir. Bu şiirde⁶, babası kızının güzel olduğu kadar yiğitliğine de vurgu yapmış ve kızının derdinin ülkesinin derdi olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Gülenem için de ülkesi çok önemli ve değerlidir. Destanda, vezirin, Gülenem'in düşmana karşı yenilmesi ve onlar tarafından götürülmesi sonucunda ülkenin de kötü duruma düşeceği düşüncesiyle telaşlanması buna karşılık Gülenem'in, vezire onu aklıyla yenecek bir yiğide ömrü boyunca ona vefakâr ve onun eşi olacağını, memleketinin şanı ve şöhreti için ne gerekirse yapılması gerektiğini söylemesiyle ülkesine ne kadar bağlı olduğu anlaşılmaktadır (Mehmet, 2011, s.397). Destanın bir başka bölümünde ise, Gülenem'in babasına dert etmemesi gerektiğini, kızının hünerlerinin çok olduğunu, şehzadelere ve beyzadelere meydan okuduğunu, onları şiirlerle, sazıyla, gazellerle de alt edeceğini ama güç kullanılması gerekirse de gökten yere dahi atabileceğini ifade ettiği dizeler yer almaktadır (Mehmet, 2011, s.399). Buradan hareketle Gülenem'in hem erkeklerle meydan okuma hem de ülkesine bağlılığı anlaşılabilir olup yiğit bir kadın savaşçı özelliği taşıdığı da görülmektedir.

Ülkesine bağlı olan Gülenem halkı tarafından sevilip sayılmakta ve halkının ona bağlılığıyla daha da güçlü olduğunu hissetmektedir. Halkın onu yurdun şerefi, kızların başı olarak gördüğü, Gülenem ise halkına verdiği söze ve memlekete sadık olduğu, halkın desteğini ve duasını beklediği destanda, karşılıklı söylemler hâlinde verilmektedir. Destanda halkın Gülenem'e dua ettiği, onun mutlu olmasını dilediklerini ve onu umut olarak gördüklerini ifade ettikleri belirtilmektedir (Mehmet, 2011, s. 425).

Gülenem yine zaman zaman erkeklerle meydan okumakta ve kendisinin erkeklerle boy ölçüşecek zekâ ve güçte olduğunu dile getirmektedir. Destanda, Gülenem'in bu yönü şöyle anlatılır: Gülenem, dokuz memleketten gelmekte olan şehzadeler, sıradan yiğitler olmayabileceklerini aklından geçirip eskiden hiç görmediğini belirtir ve gelsinler bir boy ölçüşelim onlarla diye düşünür. (Mehmet, 2011, s.397). Gülenem toyda şehzadeleri sınava çağırırken de bu görülmektedir:

⁶ Bu konu hakkında detaylı bilgi için bk. (Mehmet, 2011, s.395).

Sesim göğe ulaşır,
kötülere darbe vurayım.
Altın taçlı şehzadeler,
önüme gelsin teker teker! (Mehmet, 2011, s. 423).

Gülenem destanda zaman zaman zekâsıyla erkekleri alt etmekte ve erkekler Gülenem'in karşısında aman dilemektedir. Ama Gülenem erkekleri umutsuz da bırakmaz her zaman bir şansları olabileceğini onlara söyler. Buna, Rum şehrinin şehzadesi Abuk ile Gülenem'in konuşması örnek gösterilebilir. Bu konuşmada, Gülenem, Rum şehrinin şehzadesi Abuk'a, elinden bir iş gelmemesi, bir hünerinin olmaması ve hediye bir tay veya başka bir şey vermemesi durumunda verilecek kız olmadığını kırılmadan, üzülmeyen bu yoldan dönmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Mehmet, 2011, s.437). Bunun üzerine Rum şehrinin şehzadesi Abuk, Gülenem'in onun hâline acımasını, derdini anlamasını gurbette çaresiz olduğunu ifade ederek Gülenem'den ne yapması gerektiğini söylemesini istemektedir. Rum şehrinin şehzadesi Abuk'a, Gülenem ise yiğidin yurtlarında kalabileceğini, onun derdini hafifletmeye yardımcı olacağını, yiğit bir kez yenilmiş olsa da ikinci kez yenebileceğini, kendi gücüne inanması gerektiğini cevap olarak vermektedir (Mehmet, 2011, s.439). Burada Gülenem'in, şehzadeye bir fırsat daha vererek aman dileyen bir kişiye karşı merhamet gösterdiği görülmektedir.

Alpın en büyük yardımcısı ve destekçisi olarak görülen at destanlarda önemli yer tutmaktadır (Çınar, 2002, s.154). Sadece destanlarda değil, diğer sözlü anlatı ürünlerinin hemen hepsinde at, önemli bir yere sahiptir. Bunun temelinde Türk halkının bozkır yaşam kültürünün büyük etkisi bulunmaktadır. Kahraman ile atı arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır ve bundan dolayı kahraman atından ayrılmamaktadır (Yardımcı, 2007, s.50-69). Gülenem, destanda başka bir şehzadeyle de benzer bir durum yaşar ama bu kez şehzadeyi, Türklerde çok önemli bir varlık olan atıyla sınırlar. Destanda, Gülenem'in, Amu ilinden gelen şehzade Turun'dan; ona atını vermesini, bu at karşılığında bin at dahi verebileceğini ondan cömertliğini göstermesini, sözünü dinlemesini istediği ifadeler yer almaktadır. Şehzade Turun'a, babası yolcu ederken kendini kaybetse bile atını kaybetmemesi gerektiğini nasihat etmiştir. Bunun üzerine Turun, Gülenem'in isteğine karşı, atını satmanın bir erkek için ölüm olduğunu, canı dâhil her şeyi vermeye razı olduğunu dile getirmektedir (Mehmet, 2011, s.443). Bir alp olan Şehzade Turun'un bu cevabından anlaşıldığı üzere, atının yerine canını vermeye razı olması ve aynı zamanda babasının verdiği nasihatın de bu düşüncesinde önemli yer tutması atının ve atın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü bozkır yaşamında Türklerde atın önemi çocuklara küçük yaşlardan itibaren öğretilmektedir.

3.1.2. Liderlik ve Savaşçılık Özelliği

Alplar yaşadığı coğrafyadan bağımsız düşünülemez. Bozkır coğrafyasında ise hayat hep mücadeleler ve savaşlar içerisinde geçmiştir. Bundan dolayı bu coğrafyada alplar yaşadıkları toplumun rahatı için savaşlarda etkin bir rol oynamışlardır (Narşap, 2022, s.990). Destanın devamında bu durum görülmektedir. Amu ilinden Şehzade Turun bu sorulara cevap vermeye çalışırken atının eyerinden bir mektup çıkararak Gülenem'e verir. Amu Padişahı tarafından mühürlenmiş bu mektupta Kumul ve Turfan'ın, Kara Hitayların saldırısına uğradığı ve elden çıktığı bildirilmektedir. Bunun üzerine yiğit ve savaşçı bir kişiliğe sahip olan Gülenem, ülkesinin karşılaştığı zorluk karşısında çözüm üretmeye çalışır ve destanda şehzadelerden, beylerden destek istemeden önce; yiğitlerden meydana inmeyene, kılıç sallamayana, düşmanla savaşmayana, kendi toprağını koruyamayana, zafer kazanmayana yiğit değil; namert denileceğini buna benzer söylemlerle ifade etmektedir (Mehmet, 2011, s.445, 447).

Güldem'in cesaret göstererek yaptığı çağrı karşılıksız kalmaz ve herkes üstüne düşeni yapmaya başlar: yiğitler savaşa hazırlanır ve yaşlılar, kadın ve kızlar yiğitlere destek olur. İlim adamları ise dualar ederler (Mehmet, 2011, s.447). Güldem, yiğitlere hitaben yine bir konuşma yapar ve ülkesi için canından geçmenin kahramanlığın bir gereği olduğunu dile getirir (Mehmet, 2011, s. 447,449). Herkesi etkileyecek bir konuşma yaparak savaşa liderlik yapabileceğini göstermiştir. Bunun üzerine Bağdat şehzadesi Güldem'in sözünü yerine getirmenin yiğitliğin bir gereği olduğunu söyleyerek Güldem'e desteğini açıklar. Alp kadın tipinin gereğini yerine getiren Güldem, halkını ve yiğitleri bu savaşa ikna ederek liderlik konusunda ne kadar yetenekli olduğunu ispatladığını söylemek mümkündür.

Destanda savaş hazırlığı yapan Güldem'in "erkek kılığına girmesi" (Mehmet, 2011, s.463) tek başına bir kadının tam anlamıyla orduyu kontrol edemeyeceği ya da düşmanın gözünde farklı bir bakış açısı oluşturacağı için bu yolu seçtiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Destanda ne kadar yiğit de olsa sonuçta bir kadın olduğunun ve savaşı yönetebilmesi için erkek kılığına girmesi gerektiğinin vurgusu yapılmıştır. Bu durum destanda zaman zaman "erkek gibi" (Mehmet, 2011, s.449-451) ifadesi kullanılarak vurgulanmaktadır.

Erhan Solmaz, Uygur destanlarındaki kadın tiplerini "alp kadın" ve "ideal eş ve anne" bağlamında değerlendirdiği çalışmasında, Uygur destan anlatma geleneğinde yer alan alp kadın tipinin "idealize" edilmiş bir tip olduğunu belirtir. Ayrıca bu tipin "fedakârlık, cesaret, kahramanlık ve zekâsıyla olumsuzlukları bertaraf etme" özellikleriyle destanlarda önemli bir rol oynadıklarını ifade eder (2021, s.125). Destanda Güldem'in zekâsıyla ve yiğitliğiyle olumsuzlukları ortadan kaldırmaya çalıştığı görülmektedir. Halkı tarafından sevilen Güldem'in savaşa gidişi üzerine övgü niteliğinde şiirler söylenir (Mehmet, 2011, s.451). Güldem evleneceği kişinin de kendisi gibi yiğit olmasını istemektedir.

Güldem, yiğitliğinin yanında aynı zamanda orduyu komuta edecek yeteneğe de sahiptir. Destanda yiğitleri sözleriyle motive etmekte ve yönlendirmektedir. Güldem savaştan zaferle ayrıldıktan sonra toy düzenlemiştir. Kitâb-ı Dede Korkut Hikâyelerinde ve destanlarda genelde erkeklerin toy düzenlediği bilinmektedir. Ancak bu destanda alp kadın tipi olan Güldem'in de toy düzenlediği görülmektedir. Güldem, kendi askerlerine ve Turfan halkına hitaben şöyle söyler:

Savaşlık bütün gücümüzle,
haydutlar teslim oldu.
Kızıl, Buyluk, Turmuş, Belde,
bugün zafer toyu oldu (Mehmet 2011: 457).

Turfan halkı da bu toyda Güldem'e şarkılar ve koşmalar eşliğinde övgüler söyleyip onun mutluluğu için dua etmişlerdir. Halkının duasını alan Güldem savaş sonrası mağdur olan ailelere yardım eder, savaşta kahramanlık gösterenleri ödüllendirir, korkak ve kaçakları ise cezalandırır... Güldem bu yaptıklarıyla tam bir liderlik özelliği göstermektedir. Uygur Şahı Reşit Han ise Güldem'e bu zaferden dolayı çeşitli hediyeler ve bir mektup gönderir. Mektupta Han; "Güldem'e Korla, Kumul, Turfan ve diğer şehirlere yeni amir tayin etme yetkisini verdiğini açıklar." (Mehmet, 2011: 467, 469). Güldem şahın emirlerini yerine getirir ve yine lider kişiliğine yakışır şekilde gereğini yerine getirerek Turun'u tahta çıkarır.

Destanın sonunda Güldem ile Şahanver'in evlenir ve sınıra yerleşirler. Bu durum düşmanlara korku verir. Destanda, o günden sonra Uygur halkının, dış düşmanlara karşı savunulduğu belirtilir ve halkın Güldem'i gururla andığı, onu anlatan koşma ve destanlar söyledikleri aktarılır (Mehmet, 2011,

s.475,476). Halkı tarafından çok sevilen ve saygı duyulan Gülenem, alp tipine uygun şekilde savaş sonrasında da halkı tarafından övgüyle anılmıştır. Aynı zamanda Gülenem'in ise savaş sonrası yine halkının koruyuculuğunu üstlendiği görülmektedir.

3.2. Gülenem'in Alplık Dışında Öne Çıkan Özellikleri

Uygur destanlarının tasnifinde aşk ve kahramanlık konulu bir destan olarak değerlendirilen Gülenem, kahramanı kadın olan bir destandır. Hem aşkın hem de kahramanlığın işlendiği bu destanda Gülenem, öncelikle güzelliği, koşma, gazel ve şiir okumadaki ustalığı ve zekâsıyla tanıtılmaktadır. Bu özellikleri, destan metninde, Gülenem'in, beyaz tenli, tatlı dilli, peri gibi bir kız olması; boyunun güzel ve kara gözlü olması; çevik, çalışkan, koşma ve şiir okumada ustalığı ve herkesle barışık bir insan olmasıyla anlatılmaktadır (Mehmet, 2011, s.393). Destanda gazelciler⁷, Gülenem'i bu özelliklerinden yola çıkarak övmektedirler.

Ayrıca bu özelliklerinin yanında zaman zaman destanda vefakâr bir eş olacağına da vurgusu yapılmaktadır. Metinde, akıllı ve cömert bir yiğit bulunursa, Gülenem'in o yiğidin vefakâr eşi olacağı düşüncesinin her yere yayılmış olduğu söylenmektedir (Mehmet, 2011, s.393). Destan metninin başlangıcında, kadının güzellik ve eş olmak gibi özellikleriyle öne çıktığı görülmektedir. Ancak olaylar gerçekleşmeye başlayınca bu özelliklerinin yanında alp kadın tipinin özelliklerini gösterdiğini de söylemek mümkündür. Bu özellikler destan metninden hareketle aşağıda değerlendirilmiştir.

Sonuç

Destandan hareketle Uygurlarda kadının önemli bir yeri olduğu tespit edilmiştir. Gülenem; başlangıçta güzelliği, zekâsı ve şiir okumadaki ustalığıyla anlatılsa da destanda geçen bütün olaylarda Gülenem'in yiğitliği, cesareti, toplumuna olan bağlılığı ve fedakârlığı, liderliği, orduyu komuta etmesi, erkeklere meydan okuması gibi özellikleriyle alp kadın tipinin temsilcisi olduğunu söylemek mümkündür. Destanda yaptığı kahramanlıklar zaman zaman erkeklerle mukayese edilerek "erkek gibi" benzetmesi yapılmıştır. Ancak Gülenem erkeklere meydan okuyabilecek güçte bir kahraman olarak da karşımıza çıkmaktadır. Kahraman bir kadın olarak savaşa katılan Gülenem'in erkek kılığına girmek zorunda kalması, destanlarda kılık değiştirmeye ilgili ayrı bir çalışmanın konusu olduğu için burada çok fazla irdelenmemiştir. Gülenem'in, alp kadın tipinin ideal bir örneği olarak Uygur halkı arasında anlatılan destanlarda yaşadığı görülmektedir. Günümüzde ise alp kadın tipinin Türk kültüründe hem anlatılarda hem de gerçekte yaşamaya devam ettiğini söylemek mümkündür. Bundan dolayı gelecekte yapılacak olan çalışmalarda Türk kadınının bu yönüne dikkat çekilmeli ve gelecek kuşaklara Türk kadınının toplumu için neler yaptığı ve yapabileceği aktarılmalıdır.

Kaynakça

- Aça, M. (2000). *Türk Destancılık Geleneğine Bütüncül Yaklaşabilme ve Alp Kavramı Üzerine Bazı Yeni Yaklaşım Denemeleri*. Millî Folklor, 48, 5-17.
- Akyüz, Ç. (2010). *Manas Destanı'nda Alp Kadın Tipi*. *Mukaddime*, 1, 169-180.
- Ata Yıldız, N. (2015). *Türk Dünyası Destancılık Geleneği ve Destanlar*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Bars, M. E. (2014). *Ak Kağan Destanında Kadın Tipi*. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 94-111.
- Çınar, A. A. (2002). *Destanlarda Alp Tipi At*. Millî Folklor, 56, 153-157.

⁷ Bu konu hakkında detaylı bilgi için bk. (Mehmet, 2011, s.401).

- Ekici, M. (2002a). *Destan Araştırma ve İncelemelerinde Kullanılan Bazı Terimler Hakkında-I*. Millî Folklor, 53, 27-33.
- Ekici, M. (2002b). *Destan Araştırma ve İncelemelerinde Kullanılan Bazı Terimler Hakkında-II*. Millî Folklor, 54, 11-18.
- İnayet A. ve Öger A. (2009). *Uygur Türklerinin Mitolojik, Dinî ve Tarihi Kadın Kahramanları Üzerine*. Turkish Studies International Periodical For The Languages, 4(3), 1183-1198.
- Kaplan, M. (2014). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar-3, Tip Tahlilleri*. (9 b.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Koç, Y. (2017). *Banu Çiçek'ten Gülcemal'e Alp Kadın Tipinin İzleri*. Journal of Turkish Language and Literature, 3 (2), 147-154.
- Köprülü, M.F.(1976). *Türk Edebiyatı'nda İlk Mutasavvıflar*. (3.b.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Köprülü, O. F. (1989). *Alp*. İslam Ansiklopedisi,2.cilt, s.525, İstanbul: TDV Yayınları.
- Mehmet, A. (2011). *Uygur Halk Destanları III*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Narşap, M. (2022). *Dede Korkut Boylarında Alplık Alametleri*. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (31), 984-991.
- Oğuz, Ö. (2004). *Destan Tanımı ve Eski Türk Destanları*. Millî Folklor, 62, 5-7.
- Özkan, İ. (1987). *Uygur Halk Destancılığının Bugünkü Durumu*. II. Milletler Arası Halk Edebiyatı Semineri 7-9 Mayıs 1985, Eskişehir: Yunus Emre Kültür ve Sanat Vakfı Yayını, 277-282.
- Solmaz, E. (2021). *Uygur Destan Dünyasının Kadın Kahramanları*. Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi, 5(3), 116-131.
- Telliöglü, İ. (2016). *İslam Öncesi Türk Toplumunda Kadının Konumu Üzerine*. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, sayı 55,ss. 209-224.
- Yardımcı, M. (2007). *Destanlar*. Ankara: Ürün Yayınları
https://www.elibrary.az/docs/jurnal/jrn2015_482.pdf Erişim Tarihi: 22.10.2023.
- Yıldız, N. (2009). *Türk Destancılık Geleneği*. Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 6, 7-15.

44. Uzak Coğrafyaların Yakın Hikâyesi: Abdulhaluk Uygur ve Hamdi Giraybay'ın Şiirlerinde Birlik¹

Emine GÜVEN²

APA: Güven, E. (2024). Uzak Coğrafyaların Yakın Hikâyesi: Abdulhaluk Uygur ve Hamdi Giraybay'ın Şiirlerinde Birlik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 738-747. DOI: 10.29000/rumelide.1417040.

Öz

Bilinen tarihî, etnik ve dinî bağlardan dolayı Türkiye, Kırım ve Doğu Türkistan sürekli bir etkileşim hâlinde olmuş; bu etkileşim, bahsi geçen coğrafyaları fikrî, siyasi ve edebî yönlerden besleyerek aralarındaki bağı yüzyıllar boyu canlı tutmuştur. XVIII. yüzyılda Doğu Türkistan'ın Çin işgaline uğraması ve XVIII. yüzyılda Kırım'ın Rus egemenliğine geçmesi neticesinde Türkiye, Kırım ve Doğu Türkistan arasındaki bağlar da gittikçe zayıflamıştır. Özellikle Kırım ve Doğu Türkistan'ın yaşam seyri farklılaşmış, siyasi değişim, kültürel ayrılıkları beraberinde getirmiştir. XX. yüzyılın başında ise aralarındaki dört bin kilometrelik mesafeye ve araya giren zamana bakılmaksızın iki ayrı coğrafyada iki genç şair, aynı ülkü için benzer eserleri kaleme almışlardır. Bu çalışmada, Uygur şair Abdulhaluk Uygur'un "Uyan" ve Kırım Tatar şair Hamdi Giraybay'ın "Ant Etkenmen Aytaman" şiirleri karşılaştırmalı edebiyat bilimi çerçevesinde ele alınıp incelenmiştir. İki genç şairin yaşamları gibi edebî fikirleri, eserleri, ideolojileri de benzerlik gösterir. Bu nedenle şairlerin şiirleri kullanılan motifler, konu, tesir ve biyografik paralellik hususlarıyla birlikte değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hamdi Giraybay, Abdulhaluk Uygur, Şiir, Karşılaştırma

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu yazı yalnızca özet kitapçığı yayınlanmış olan (Lefke Avrupa Üniversitesi I. Uluslararası Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi) "TürkDünyası Edebiyatından İki Şair İki Şiir (Hamdi Giraybay ve Abdulhaluk Uygur)" adlı bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş hâlidir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1417040

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlme

² Arş. Gör. Dr., Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları / Research Assist. Dr., Ardahan University, Faculty of Humanities and Humanities, Contemporary Turkish Dialects and Literatures (Ardahan, Türkiye), eminegoven90@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7889-2489, **ROR ID:** https://ror.org/042ejbk14, **ISNI:** 0000 0004 0399 2738.

The Close Story of Distant Geographies: Unity in the Poetry of Abdulhaluk Uygur and Hamdi Giraybay³

Abstract

Turkey, Crimea and East Turkestan have been in a constant state of interaction due to their known historical, ethnic and religious ties. This interaction has nourished these geographies in terms of intellectual, political and literary aspects and enabled them to maintain the bond between them for centuries. As a result of the Chinese occupation of East Turkestan in the XVIII century and the Russian domination of Crimea in the XVIII century, the ties between Turkey, Crimea and East Turkestan gradually weakened. In particular, the life course of Crimea and East Turkestan diverged, and political change brought cultural differences. At the beginning of the 20th century, despite the distance of four thousand kilometers between them and the intervening time, two young poets in two different geographies wrote similar works for the same ideal. In this study, Uyghur poet Abdulhaluk Uygur's poem "Uyan" and Crimean Tatar poet Hamdi Giraybay's poem "Ant Etkenmen Aytaman" are analyzed within the framework of comparative literature. The literary ideas, works and ideologies of the two young poets are similar as their lives. For this reason, the poems of the poets were analyzed in terms of motifs, subject matter, influence and biographical parallels.

Keywords: Hamdi Giraybay, Abdulhaluk Uygur, Poetry, Comparison

Giriş

“Karşılaştırma, çok farklı tarz ve karmaşıklık basamaklarının varlıkları aracılığıyla, onların ortaklıkları ve farklılıklarının incelendiği, algı yönteminin tanımı için kullanılan bir terimdir.” (Ingolf’dan (2010) akt. Kaplan, 2023, s.10). Karşılaştırmalı edebiyat ise edebiyatı ve edebiyatları karşılaştırmalı olarak ele alan, araştıran bilim alanıdır (Aytaç, 2013, s.10). TDK, Karşılaştırmalı edebiyatı “Karşılaştırma yöntemiyle çeşitli edebiyatlar arasındaki ilişkileri, benzerlikleri tespit etmeyi amaçlayan bilim dalı; mukayeseli edebiyat” biçiminde tanımlar (<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.12.2023)). “Karşılaştırmalı Edebiyat birbirinden ayrı özellikleri olan edebî metinler arasındaki ortak ve farklı yönleri bulmak ve bulguları okuyucuya sunarak farklı bir bakış açısı kazandırmayı amaçlar.” (Üstün Kaya, 2019, s.10). Edebî ürünlerin benzerlik, farklılık ve ilişki durumu karşılaştırmalı edebiyat bilimi çerçevesinde değerlendirilir.

Karşılaştırmalı edebiyat, bir ülke içindeki edebî ürünlerin karşılaştırılmasını, değerlendirilmesini içerdiği gibi ülkeler arası edebî ürünlerin incelenmesini de içerir. “Karşılaştırmalı edebiyat, edebiyatın belirli bir ülkenin sınırlarının ötesine geçerek incelenmesi ve edebiyat ile (güzel) sanatlar, felsefe, tarih,

³ **Statement (Thesis/Paper):** This article is an expanded and revised version of the paper titled "Two Poets and Two Poems from the Turkish World Literature (Hamdi Giraybay and Abdulhaluk Uygur)", of which only the abstract booklet was published (European University of Lefke I. International Social Sciences Student Congress).

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 12.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1417040

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sosyal bilimler, doğa bilimleri, din gibi diğer bilgi ve inançları arasındaki ilişkilerin araştırılmasıdır. Kısacası, bir ülke edebiyatının bir diğeriyle veya diğerleriyle karşılaştırılması ve edebiyatın, diğer insani ifade alanlarıyla karşılaştırılmasıdır.” (Remak’tan akt. Dominguez vd. 2022, s. 39).

Karşılaştırmalı Edebiyatın ele aldığı konular yazarların yaşam çizgisi başta olmak üzere, eser, motif, konu vb. “En yaygın Karşılaştırmalı Edebiyat bilim çalışmalarına yazar, eser, ortak konu, motif alanlarında rastlıyoruz. Ulusal yazında ve yazarlarda bunlar ele alındığı gibi, farklı ülke yazarlarında, farklı zamanlarda benzer konular işlenmiş olabilir. Önemli olan bu ortak konu ve motiflerin nasıl işlendiği ve nedenlerinin inceleme yöntemleri çerçevesinde örnek ve alıntılarla sunulması, söylem biçimlerindeki benzerlik ve farkların dile getirilmesidir.” (Baytekin, 2006, s.112-113).

Evrensel edebiyat, araştırmacılara birçok zorluk getirmiş olsa da bir bütünlük fikri kazandırmıştır. Dil farklılıkları bulunmasına rağmen edebî ürünleri bütünlük fikri içinde izleyebilme yetisini geliştirmiştir (Enginün, 1992, s.13). Bu hususta T. S. Eliot “Yeni bir medeniyet her an oluşmaktadır: Bugün içinde bulunduğumuz durum, her çağın daha iyiye duyduğu özlemlere ne olduğunu açıkça göstermektedir. Sorabileceğimiz en önemli soru, bir medeniyeti diğer bir medeniyetle mukayese etmek ve kendi medeniyetimizdeki gelişme ve gerilemeyi ölçebilmek için değişmeyen standartların olup olmadığıdır.” Eliot, 1981, s.8). Medeniyet/kültür ise “En genel ve en nesnel tanımıyla kültür, insanın yarattıklarının tümüdür.” (Kongar, 2013, s.19).

Karşılaştırmalı edebiyat en az iki farklı araştırma nesnesindeki “benzerlik, tesir, yakınlık” hususlarını inceleyen bilim dalıdır (Kefeli, 2000, s.9). Her yazarın başka bir yazardan gelen ve hayranlığa dönüşecek olan uyarıyı (stimulus) algılamaya hazır olduğunu ve bu hayranlığın daha çok aralarında derin bir hissi yakınlık bulunan, özel bir duygu alışverişi olan iki yazar arasında, *çoğunlukla* da biri ölmüş iki yazar arasında kurulduğu düşünülür (Eliot, 2007). Yazıda çoğunluktan farklı olarak aynı tarihte doğmuş ve benzer fikir hareketlerinden beslenmiş, yine aynı tarihlerde ve benzer bir suçlama ile hapsedilip akabinde öldürülmüş olan iki genç şairin benzer hayat çizgisi ele alınmıştır. Kırım Tatar şairi Hamdi Giraybay’ın "Ant Etkenmen Aytaman" şiiri ile Uygur şair Abdulhaluk Uygur’un "Uyan" adlı şiiri kullanılan motifler, konu, tesir ve biyografik paralellik açısından ele alınıp değerlendirilmiştir.

1901 yılında doğan Hamdi Giraybay, Kırım’da tanınmış müderris bir babanın dört çocuğundan biridir. Çiftçilik ve hayvancılıkla da uğraşan Abdullatif Efendi, yüz baş koyunu, beş altı atı, yedi sekiz sığırı olan orta hâlli bir köylüdür. (Yüksel, 2012, s.11-12). Hamdi Giraybay önce Karasubazar şehrindeki ilkokulu ardından Karasubazar Rüştüyesini tamamlar ve köy öğretmenliği yapmaya başlar. Köydeki mevcut Çar yönetiminin baskılarına itiraz ettiği için işinden kovulur. Özel bir matbaada müstensih olarak çalışmaya başlar. Giraybay, eserlerinde toplumdaki aksaklıklar başta olmak üzere Çar yönetiminin uyguladığı politikaları eleştiren çalışmaları kaleme alır. İki Kırım Tatar kardeşin Ruslar tarafından öldürülmesi üzerine yazdığı şiirinin halk arasında dilden dile yayılmasından sonra genç şair tekrar işten atılıp cezalandırılır. Bunun üzerine ailesiyle şehir değiştirip Akmesic’te taşınan Giraybay, Akmesic Rüştüyesi’nde eğitimine devam eder. Fakat savaş ve kargaşadan dolayı eğitimini tamamlayamaz. Kırım’da Milliyet İşleri Komiserliği ve Şark Fakültesi Talebe Derneği’nde aktif görevler üstlenir. 1923 yılında İstanbul’a gider ve İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesine girip eğitimini burada tamamlar (Kırimer, 1935, s.6-14; Yüksel, 2012, s.11-30). Hayatın zorluklarıyla daha genç yaşlarda yüzleşip etrafında olup bitene duyarsız kalamayan şair, yazdığı şiirlerle dönemin Kırım Tatarlarının sesi olmuştur (<https://emelvakfi.org/emeldergisi/hamdi-giraybayin-son-siirimunasebetiyle/> ErişimTarihi: 30.10.2023).

Karşılaştırmalı edebiyat bilimi çerçevesinde ele alınacak bir diğer şair olan Abdulhaluk Uygur, 1901'de Doğu Türkistan'ın Turfan şehrinde tüccar bir ailenin çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Ailesi genel olarak eğitim almış bireylerden oluştuğu için Uygur, beş yaşında okuma yazmayı öğrenir. On iki yaşına geldiğinde dinî okullarda Arapça ve Farsçayı öğrenmiştir. Ardından Rusya'ya gidip Rusça öğrenmeye başlamış, sonrasında memleketi Turfan'a gidip Çince öğrenmiştir. Eski ve Çağdaş Çin Edebiyatı eserlerini okuyup, demokrasi hakkında fikir sahibi olmuştur (Aliyeva, 2002, s. 186-188; ÇTE, 2013, s.158). Aliyeva'ya göre (2002), 1923 yılında ikinci kez Sovyetler Birliği'ne gitmiş, bu nedenle Rus edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmuş ve Ekim İhtilâli'nin zaferlerini bizzat görerek bakış açısını genişletmiştir. Abdülhaluk Uygur, Rusya'da eğitim alıp, özgürlük havasını da tattığı için ülkesine geri döndüğünde insanca yaşamın gerekleri olan eğitim, eşitlik, özgürlük vb. hakları kendi Uygur halkı için de istemiştir. Bu amaçla okullar açmaya karar verir ve harekete geçer. Halkına kurtuluş bilincini aşlamak ve Uygurların sesi olmak adına yapılan çalışmalara şiirleriyle eşlik eder. Fakat şiirleri Uygurlar arasında yayılmaya başladığında hem şairin şiir yazması hem de Uygurların bu şiirleri okuması yasaklanır. Ama bu durum Uygur'un eser vermesini engelleyemez. Baskılara boyun eğmez, eser vermeye devam eder. Neticesinde dönemin Çağdaş Uygur edebiyatında yer edinir. "Çağdaş Uygur Edebiyatı'nın sayfalarını ateşli kanı ile yazan, eserleriyle zenginleştiren inkılap mücahidi ve şair Abdülhaluk Uygur'un önemli yeri vardır." (Baran, 2007, s.197).

Giraybay ve Uygur'un Şahsi ve Edebî Kişiliğinde Görülen Benzerlikler

Hamdi Giraybay ve Abdülhaluk Uygur'un yaşam çizgisinin oldukça benzer olduğu görülür. İki şair, benzer yapıdaki orta hâlli, eğitilmiş ailelerde, aynı tarihte (1901) dünyaya gelmiştir. Yaşadıkları çağa kıyasla oldukça iyi tahsil almışlar, dünyayı tanıma ve döneme hâkim olan görüşleri edinme imkânına sahip olmuşlardır. Hamdi Giraybay; Kırım ve İstanbul'da; Abdülhaluk Uygur ise Turfan'da, Çin'de ve Rusya'da eğitim almıştır. İki şair de Rus yazarları tanımış, Rus edebiyatına hâkim olmuş, Rus edebiyatının getirdiği fikir hareketlerinden beslenmişlerdir. Hamdi Giraybay, Kırım Tatarlarının bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi için bizzat köylerde öğretmenlik yapmış; Abdülhaluk Uygur ise Uygurların geleceği adına okulların açılmasında aktif rol oynamıştır. Çünkü her iki şair de cehaletle, köhnelikle ancak eğitim yoluyla baş edilebileceğinin bilincine varmıştır. İki genç şairin yaşamlarında göze çarpan benzerliklerden biri de her ikisinin de mücadeleye şiirleriyle destek verip sessiz, sinmiş halklarının sesi olmalarıdır. Birbirleriyle tanışmalarına dair kaynaklarda yeterli bilgi olmayan iki genç şair, farklı coğrafyalarda ömür sürseler de sonunda yolları aynı ülküde kesişmiştir.

İki genç şairin yaşadığı dönemin siyasi olaylarının farklı ülke ve coğrafyada olmalarına rağmen benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yüksel'in ifade ettiği üzere Kırım Tatarları, 1783 yılında Kırım'ın Rus Çarlığına işgalinden sonra yüz yıl süren karanlık bir dönem yaşamıştır. Bu dönem, İsmail Gaspıralı'nın zorluklarla çıkardığı Tercüman gazetesinin etkisiyle kapanır (2012, s.7). İsmail Gaspıralı, bu dönemde yeni ve yaygın bir gazete çıkarma çalışmalarına başlamış ve gerekli izni alabilmiştir. 1905 devriminin⁴ yarattığı özgürlük ortamından yararlanarak çıkardığı Rusça-Türkçe "Tercüman" (Perevotçik) gazetesi yenileşme hareketinin bayraktarlığını yapmaya başlamıştır (Sarı, 2016, s.191) Tercüman gazetesinin etkisi, Ceditçilik hareketinin tesiri ile Kırım Tatarları kıpırdanmaya başlamış, yazılan eserlerle yüz yıllık kayıp zaman, kısa sürede telafi edilmeye çalışılmıştır.

⁴ 1905 yılında Georgii Apollonoviç Gapon adında bir papazın önderliğinde 140 bin işçinin iş gününün sekiz saate indirilmesini, asgari ücretin artırılması vb. amacıyla Çar'a dilekçe vermek için Kışık Saray'a yaptığı yürüyüşte, askerlerin açtığı ateşle binden fazla işçinin ölmesiyle sonuçlanan olaydır.

Abdülhaluk Uygur ise XVIII. yüzyılda Doğu Türkistan'ın Çin işgaline uğraması ile başlayan ve XIX. asırda yayılan cehalet döneminin Doğu Türkistan'ı sardığı dönemde Doğu Türkistan'da yaşamıştır.

Hamdi Giraybay ve Abdülhaluk Uygur bir uyanış devrinde doğup büyür ve bu yüzden yaşadıkları dönemden etkilenip, toplumdan aldıklarıyla halka derin etkiler bırakacak dizeleri kaleme alırlar.

Rusya'da yaşanan 1905 meşrutiyet inkılabının özgürlük rüzgârı, Kırım'da millî edebiyatın gelişmesinde oldukça önemli bir yer tutar (Yüksel, 2012, s.7). Karanlığın dağılmaya başladığı, Kırım Tatarlarına yapılan zulümlerin ise arttığı bir ortamda yetişen şair, tanık olduğu durumlardan dolayı yaşananlara kayıtsız kalmaz, halkıyla bütünleşir ve 29 yıllık kısa hayatında Kırım Tatarlarının aydınlığa çıkması için mücadele eder.

“And etmişim Tatarların yarasını sarmaya”⁵
Diye bağırsam bu geniş dünya, boşluklar da dar bana,
Söyledikçe söylemek istiyorum, yüreğim titriyor,
Emellerimin tepesinde bir ay parlıyor.” (Yüksel, 2012, s.55).

dizeleri şairin yaşadığı dönemden izler taşır. Kırım Tatarlarında oluşan genel havaya şair de katılır ve süregelen ezilmişliği dile getirme gereksinimi duyar. Giraybay, bu coşkuyu yüreğinin derinliklerinde hisseder ve haykırır! Bu hayalin hedefe ulaşacağına dair hisleri tamdır. Bu nedenle artık konuşmak ve ülküsünü sürekli dillendirmek ister. Çünkü hayallerinin ufkunda bir ay, bir ışık görüyordur.

Abdülhaluk Uygur da böyle bir uyanış devrinde doğup büyür. Yine benzer sebeplerle tıpkı Giraybay gibi şiirlerinde yaşadığı toplumdan, yaşadığı dönemden izler sunar.

“Ey fakir Uygur, uyan, uykun yeter,
Sende mal yok, şimdi gitse can gider.
Bu ölümden kendini kurtarmasan,
Ah! Senin hâlin beter, halin beter.”⁶ (Aliyeva, 2002, s.189).

dizeleriyle yokluk, yoksunluk en önemlisi de cahillik içindeki halkına seslenerek durumun vahametini ortaya koyar. Kendi farkındalığını tüm halka duyurup: “fakiriz, yoksuluz, ama çilemiz sürüyor, sıra canımıza geliyor. Ölüm bir kurtuluş değil daha beterinin, sürekli bir esaret yaşanacağına habercisidir”, demek ister. Abdülhaluk Uygur da bilir ki en karanlık noktada, en kötü durumda artık bir umut vardır. Kaybedilecek şeyler yitip gitmiştir. Ya sürekli bir karanlığa ya da artık daha ilerisi olmadığından tıpkı gündeğümü gibi karanlıktan aydınlığa geçilebileceği düşüncesiyle hislerini açığa vurarak “Ah!” çeker. Bu ifade okuyucuya Mustafa Kemal'in "Ya İstiklal Ya Ölüm" sözünü anımsatır. İstiklal olmazsa fiziki bir yaşam anlamlı değildir, sürekli bir ölüm hâli cereyan eder. Abdülhaluk Uygur'un da "bu ölümden kendini kurtarmasan" dizeleriyle durumun korkutuculuğunun farkında olduğu ve herkese duyurmak istediği anlaşılmaktadır.

1918'de Bolşevik ihtilaliyle Kırım Tatarlarında bir hareketlenme, coşku ve bağımsızlık havası oluşmuş, katı Çarlık Rusya'sının gidip yerine Müslüman Türkleri tanıyan Bolşeviklerin gelmesi sevinçle karşılanmıştır. Bir başka şiirinde Giraybay:

⁵ Eserin Kırım Tatarcası Hamdi Giraybay'ın “Yaş Tatarlarğa”, Bucureşti 1994, s.21-22 eserinde yer almaktadır.

⁶ Eserin Yeni Uygur Türkçesine “Zaidi M., Ekber M., Tömüri İ. (1986). Abdülhaluk Uygur Şiirleri, Şinca Halk Neşriyatı, Urumçi.” eserinden ulaşılabilir.

“Hoş geldiniz Bolşevikler Kırım'a,
Yaşantımız girdi başka konuma,
Sayıp sevip karşılıyorz sizleri,
Kızıl dostlar unutmayın bizleri.” (Yüksel, 2012, s.20).

diyerek ümitvar bir sosyal ortamı gözler önüne sermişken ne var ki beklenilen aksine, giden geleni aratmış, umutlar tükenmiştir. Bolşeviklerin de Kırım Tatarlarını uyuttuğu gerçeği gün yüzüne çıkmıştır. Bu netice üzerine;

“Bana ilham veren, beni "yiğidim" diye yaşatan
Gaflete düşüp uyuklarsan "uyuma" diye taş atan,
Genç babanın kaleminden döktüğü keskin sözleri
Benden kovar sıkıntı-kaygıyı o sözlerin kendisi.” (Yüksel, 2012, s.55).

dizeleriyle şair, yıllardır kandırılan, uyutulan Kırım Tatar halkına *uyan, kendine gel, artık oyuna gelme* diyerek seslenmiştir. Uyanmaya sebep teşkil eden "uyuma" durumu Türk edebiyatına sık sık konu olmuştur. Hamdi Giraybay'ın bir diğer şiiri olan "Uyan Tatar" şiirinde yine bu konu işlenmektedir. Aynı şekilde Abdülhaluk Uygur'un "uyan" şiirindeki:

“Uyan! dedim, başımı kaldır! Uykunu aç!
Rakibin başını kes, kanımı saç!
Gözünü açıp etrafa iyi bakmazsan,
Ölürsün bir gün çaresizlik içinde.” (Aliyeva, 2002, s.189).

dizelerinde de halkın uykuda olduğunu, bu uykudan uyanması gerektiği, diğer bir ifadeyle içine düştüğü gafletten, cehaletten ve vurdumduymazlıktan arınması, artık bir şeylerin farkına varması gerektiği hususu "uyku" metaforuyla verilmiştir. Uyku, salt fiziki bir gereksinim olarak değil, bilinçsizlik, eylemsizlik ve başkaldırmadan yoksunluk olarak vurgulanmıştır.

Tarihî süreç içerisinde Kırım'da Rusların ve Doğu Türkistan'da Çin'in baskısıyla ezilen Türklerin verdiği mücadele dünyayı etkileyen siyasi durumdan bağımsız düşünülemez. Doğu Türkistan'da da dünyada başlayan hürriyet, eşitlik, demokrasi ve insan hakları gibi insanca yaşamın başlıca temaları kendini göstermiş, yazar ve şairler tarafından dile getirilmeye başlanmıştır. Bu ortamda artık uyumak gaflete düşmektir. Aralarındaki mesafeye rağmen fikren aynı çizgide buluşup, eşitliğin, özgürlüğün, insanca yaşamın uluslar için önemine dikkat çekerek, fiziksel anlamda ne kadar savaştıklarını bilemesek de bilimsel anlamda verdikleri mücadele kayda değerdir. Her iki şair de kısa hayatlarında halkları için en iyisi olacağına inandıkları için halka cehaletten, gafletten uyanma fikrini aşılama ve "uyanışın" bir ucundan tutup farkındalığı bir adım daha öteye götürmeye çalışmışlardır. Günümüzde verilen mücadelenin değeri bilirse de o dönemde, neticesini göremedikleri, sadece sonucundan umutlu oldukları bir direnişe şiirleri ile destek vermektan kaçınmadıklarını görmek her iki şairin de insani değerlere verdiği önemi ve özgürlüğün karşısında ölüme dahi gidilebileceğini hem şiirleriyle hem de yaşamlarına kast olunduğu hâlde mücadelelerine devam ederek hayatları pahasına savunarak bizlere göstermişlerdir.

"Düşünce şeytandan, davranış Tanrı'dandır. Hangi düşüncenin davranışa dönüşeceğine karar verense insandır"⁷ sözünden hareketle şairlerin özgürlük yolunu seçen ve kendi yöntemleriyle düşüncelerini şiir yazarak, mücadele vererek davranışa dökmüş oldukları görülmektedir. En önemlisi her iki şairde de canları pahasına uluslarını uyandırma isteğini ve halkına duydukları sonsuz sevgiyi görülmektedir.

Burada belirtilmesi gereken bir husus ise "Ant Etkenmen Söylüyorum" şiiri Kırım Tatar millî marşı "Ant Etkenmen" e ithafen yazılmıştır (Işıktaş Sava, 2013, s.6) Tatar millî marşında "ant etmişim, söz vermişim millet için ölmeye" derken Giraybay, "ant etmişim, söz vermişim bilmek için ölmeye" der.

Burada şair, bireyin cahillik içinde yaşarsa sonunda öleceği, yok olacağı düşüncesini dile getirir. Uyanma motifinin cahillikten uyanma anlamında kullandığını, mücadelesinin düşmanla değil önce kendi gafletiyle olduğunu hissettirir.

Giraybay:

"Hey, molla efendi, kabrimde bana telkin verirken,
Yaradana dua edip, ellerini açarken,
"Ant Etkenmen" söyle önce, ben coşayım dinleyeyim,
Eğer beni toprak sıkarsa, ben de seninle inleyeyim." (Yüksel, 2012, s.55).

dizelerinde şair, *duadan önce bana millî marşımı söyle, bana kim olduğumu söyle, kendimi unutmuyayım, mankurt olmayayım*, der. Şair, ülküsünü beşikten mezara nasıl sahiplendiğini ve kendisi için neyin öncelikli olduğunu idrak etmiştir.

Ele alınan şiirlerin içerik özelliklerinin yanı sıra sözvarlığında da milliyetlerini ifade eden Tatar/Uygur kelimelerinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Önceleri Türk sözünün yanında ait olduğu boyu, grubu belirtmek için kullanılan Tatar/Uygur isminin bağımsızlığın kaybedilmesi, birliğin yitirilmesi ile artık tek başına kalan Türk halkları Ruslara/Çinlilere karşı ancak Tatar/Uygur olmakla ayakta kalılabileceğine vurgu yapılmakta ve bu nedenle bu sözcükler ön plana çıkarılmaktadır. Dönem şartlarına bakıldığında bu durum oldukça anlaşılmalıdır. Tatar/Uygur adları özellikle millî benliğin yok edilmeye çalışıldığı bir ortamda, küçük küçük gruplar hâline getirilmiş olan Türklerin tutunacakları bir dal olmuştur.

Her iki şairin ele alınan şiirlerindeki üsluplar da dikkat çekicidir. Örneğin şiirlerdeki emir kiplerinin sık tekrarı, ünlemlerin ve hitapların çok kullanılması gibi hususlar ortaklık göstermektedir.

Uygur'un şiirlerindeki "uyan, başımı kaldır, uykunu aç, rakibin başını kes, kanını saç, etrafa bak, iyi düşün" emir kullanımlarına **Giraybay'ın şiirlerindeki** "uyuma, Ant Etkenmen söyle önce, cırla sen, Ant Etkenmen söyleyin" kullanımları örnek teşkil eder.

Uygur'un şiirlerindeki:

"Ey fakir Uygur, Ah! senin hâlin beter, Uyan! dedim, başımı kaldır! Uykunu aç!, Uyanmadan ölmek mi istiyorsun! Ah! desen bu fırsatı bir daha yakalayamazsın" hitap ve ünlemlerine karşılık;

⁷ Hakan Günday, Azil, Ankara: Doğan Kitap, (2007). S.24.

Giraybay'ın şiirlerindeki:

"Hey bizi kucağında nazlandıran anaylar! Hey! Molla efendi, Benden kovar sıkıntıyı-kaygıyı o sözlerin kendisi!" kullanımları örnek teşkil eder.

İki şiirde de düşman motifleri ortaktır ve halkı onu yenmeye, yok etmeye çağırır.

Uygur'un şiirlerindeki:

"Kalk, dedim. Başımı kaldır, uykunu aç!

Rakibin başını kes, kanını saç!

Göz açıp etrafa iyi bakmasan,

Ölürsün hasretle bir gün na-ilaç." (ÇTE, 2013, s.159).

Giraybay'ın şiirlerindeki:

"And etmişim, and edenin andı için ölmeye,

Hangi Tatar gönüllü olur benimle düşman bölmeye.

Siz korkarsanız, işte gençler; ben de önden giderim,

Dağı, taşı, yarı, ırmağı, dal gibi düzgün yol yaparım..." (Yüksel, 2012, s.57).

Her iki şiir de akraba terminolojisine yer verir.

Uygur'un şiirlerindeki:

"Silah arkadaşım, can kardeşim",

Giraybay'ın şiirlerindeki:

"Genç babanın, anaylar, anacığım, yiğidim, dertli kızlar, delikanlılar".

Aynı zamanda her iki şiirde de sert bir tavrıdan söz edilebilir.

Giraybay'ın şiirlerindeki:

Gaflete düşüp uyuklarsan "uyuma" diye taş atan,

Genç babanın kaleminden döktüğü keskin sözleri,

Uygur'un şiirlerindeki:

Gözünü iyice açıp etrafa bak,

Kendi geleceğin hakkında düşün.

Giderse elinden bu ganimet fırsatı,

Gelecekte işin zor, işin zor.

dizelerinde mankurt olmamak için, bir başka ifade ile kimliğini kaybetmemek ve yok olmamak adına keskin ve keskin ifadeler kullanılmıştır.

Netice itibarıyla zaman ve mekânın ötesinde, her iki şairin şiirlerinde cereyan edip özgürlük ve vatan düşüncesiyle ete kemiğe bürünen hisleri, iki şairi kendi devirlerinden öteye taşımış, kalıcı kılmıştır. Kül Tigin Yazıtındaki “Zamanı Tanrı yaşar, İnsanoğlu hep ölmek için yaratılmış.” (Ergin, 2007, s.26-27) ifadesinin de anlattığı üzere kalıcı olunmayan bu dünyada, bu kısacık yaşamı esaret altında geçirmemek adına iki genç şair, hayatlarıyla bedel ödemiş ve bu bedel de onları halkının hafızasında bir halk kahramanı olarak yaşatmaktadır. Bu çalışmada, Birbirine uzak coğrafyalarda bulunan iki şairin genel manada şiirler özel manada ise Uygur şair Abdulhaluk Uygur'un “Uyan” ve Kırım Tatar şair Hamdi Giraybay'ın “Ant Etkenmen Aytaman” şiirleri karşılaştırmalı edebiyat bilimi çerçevesinde ele alınıp incelenmiştir. İki genç şairin yaşam çizgisi başta olmak üzere edebî fikirleri, verdikleri eserler, ideolojileri de benzerlik gösterir. Bu nedenle yazıda şairlerin şiirlerinde kullanılan motifler, konu, tesir ve biyografik paralellik hususlarında benzerlikler tespit edilmiştir.

Karşılaştırmalı edebiyat benzerliklerin yanı sıra farklılıklar üzerine de yoğunlaşır. Doğayı, yaşanan çevreyi anlama/adlandırma noktasında birçok bakımdan yapılan karşılaştırmalar geçmişten günümüze kadar tercih edilen metotlardandır. Karşılaştırma bir amaç değil, süreci yorumlama adına kullanılan bir yöntemdir. Yazıda yer verilen iki şairin karşılaştırılmasında da zamanın, çevrenin, fikir akımlarının vb. şairlerin şiirlerine tesiri hususu üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda ulusların kültürleri ve hayatı algılamalarının toplumsal ve edebî süreçlere etkisi; bu etkinin de edebî ürünlere yansımaları söz konusudur. Tarihî olarak bir araya getirdiği, biriktirdiği; nesilden nesle aktardığı ve yaratmış olduğu millî bilinç ile benzer koşullardaki iki Türk soylu şairin yaşadıkları olaylara benzer tepkiler verdiği, benzer edebî ürünler kaleme aldıkları görülmektedir.

Kaynakça

- Aliyeva, M. (2002). Abdulhaluk Uygur'un Çağdaş Uygur Edebiyatındaki Yeri ve Önemi, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Language: Turkish.
- Aytaç, G. (2013). Karşılaştırmalı edebiyat bilimi (3. baskı). İstanbul: Say Yayıncılık.
- Baran, L. (2007). “Çağdaş Uygur Edebiyatının Oluşması ve Gelişmesi”, *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* (42), pp.191-211.
- Baytekin, B. (2006). Kuramsal ve Uygulamalı Karşılaştırmalı Edebiyat Bilim. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Çağdaş Türk Edebiyatları II (ÇTE) (2013). Çağdaş Uygur Edebiyatı (Editörler: Tavuz Akpınar, Ferruh Ağca), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dominguez, C., Saussy, H., Villanueva, D. (2022). Karşılaştırmalı Edebiyata Giriş Yeni Eğilimler ve Uygulamalar. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Eliot, T. S. (1981). Kültür Üzerine Düşünceler, (Çeviren Doç. Dr. Sevim Kantarcıoğlu), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Eliot, T. S. (2007). *Edebiyat Üzerine Düşünceler*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Enginün, İ. (1992). Mukayeseli Edebiyat, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ergin, M. (2007). *Orhun Abideleri*, İstanbul, Boğaziçi Yay.

- Giraybay, H. (1994). “Yaş Tatarlarğa”, Bucureşti.
- Günday, H. (2007). Azil, Ankara: Doğan Kitap.
- Işıktaş Sava, Işıl (2013). 20. Yüzyıl Kırım Tatar Şiirinde Ant Etme Motifi, *Acta Turcica*, Yıl V, Sayı 2, Temmuz 2013 “Kültürümüzde Yemin”, Editörler: Emine Gürsoy Naskali, Hilal Oytun Altun.
- Ingolf, M. (2010). “Vergleich”. İçinde: *Enzyklopaedia Philosophie*, Bd. 2, (2880-2882). Hans Jörg Sandkühler (Hg.). Hamburg: Felix Meiner Verlag,
- Kaplan, B. (2023). “Bruno Apitz’ın Nackt Unter Wölfen ve Kemal Tahir’in Yorgun Savaşçı Adlı Metinlerindeki Direniş Olgusuna Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Çerçevesinde Bir Bakış”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kefeli, E. (2000). Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri, İstanbul, Katabevi yayınları
- Kongar, E. (2013). Kültür Üzerine, Remzi Kitabevi (10. Baskı). İstanbul.
- Sarı, İ. (2016). Türk Dünyası ve İsmail Gaspıralı, Nokta E-Book Publishing, Antalya.
- Üstün Kaya, S. (2019). Edebiyatta Sonsuz Bir Serüven: Karşılaştırmalı Edebiyat. Ankara: Gece Akademi.
- Yüksel, Z. (2012). *Kırım Tatar Şairi Hamdi Giraybay*, Ankara: Grafiker Yay.,
- Zaidi, M., Ekber M., Tömüri İ. (1986). Abdulhâluk Uygur Şiirleri, Şincan Halk NEŞRİYATI, Urumçi.
- <https://emelvakfi.org/emeldergisi/hamdi-giraybayin-son-siirimunasebetiyle/> (Erişim Tarihi: 30.10.2023).
- <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.12.2023).

45. Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunmasında yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenmesinden yararlanma¹

Nejla ORTA²

APA: Orta, N. (2024). Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunmasında yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenmesinden yararlanma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 748-777. DOI: 10.29000/rumelide.1439731.

Öz

Geçmişten geleceğe bilginin toplanması, değerlendirilmesi, analiz edilmesi, yorumlanması, aktarılması önemli olmuştur. Günümüzde büyük verilerin işlenmesiyle yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenimi gibi teknolojik alanlarda yaşanan çok hızlı gelişmelerle beraber hem sektörler açısından hem toplumsal açıdan sağladığı kolaylıklarla ve avantajlarla bu teknolojilerin kullanılması karşı konulamaz bir güç olmuştur. Toplumun her alanına yayılan bu uygulamalar sosyal bilimlerin de önemli konularından biri hâline gelmiştir. Disiplinlerarası yöntemle kültür bilimi içerisinde de özellikle Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunmasında yapay zekânın, veri biliminin ve makine öğreniminin etkili kullanım alanlarının olacağı düşünülmektedir. Aslında bu alanların her biri ayrı ve kendi başına çok büyük içeriklere sahiptir. Ancak birbirleriyle olan sıkı ilişkilerinden dolayı konu genel bir başlıkta ele alınıp UNESCO'nun çalışmalarından Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) açısından değerlendirilmektedir. SOKÜM içerisinde yer alan sözlü anlatımlar ve gelenekler, gösteri sanatları, halk bilgisi, toplumsal, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar, ritüel ve festivaller, el sanatları gibi ürünlerde yapay zekâ, veri bilimi, makine öğrenmesinin nasıl kullanılabileceği ve bu teknolojilerden nasıl faydalanılabileceği bu çalışmanın konusunu ve amacını oluşturmaktadır. Yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenmesi kültürel mirasın korunmasında bir dizi önemli rol oynayabilir. Dijital arşivleme ve kataloglama hâlihazırda alanda ve müzecilikte kullanılan bir veri bilimi yöntemidir. Bunun yanında bu teknolojilerden içerik ve kültürel anlam analizinde, sanat ve yaratıcılık desteklerinde, kültürel mirasın interaktif incelenmesinde, restorasyon, koruma, güvenlik, erişilebilirlik, eğitim, bilgilendirme alanlarında daha etkin bir şekilde faydalanılabilir. Python, JavaScript, Java, Ruby, PHP, R gibi programlama dillerinin kullanımıyla ve RNN, CNN gibi "framework"ler ve GIL gibi "interpreter" makine öğrenimi modellerinin yardımıyla yapay zekâlar halk bilimsel unsurlar için birçok açıdan geliştirilip bu teknolojilerden faydalanılabilir. Çalışmada bu programlar ve modeller üzerinden SOKÜM unsurlarının koruma açısından örnekleri verilerek değerlendirilmiştir. Bu teknolojiler kültürel mirasın korunmasında değerli varlıkları ve ürünleri

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %10

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 22.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2023; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439731

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlme

² Öğr. Gör. Dr., Uppsala Üniversitesi, Dilbilim ve Filoloji Bölümü, Mersin Üniversitesi, Türk Dili Bölümü / Lecturer Dr., Uppsala University, Department of Linguistics and Philology, Mersin University, Department of Turkish Language (Uppsala, İsveç), nejla.orta@lingfil.uu.se, **ORCID ID:** 0000-0002-5183-5994, **ROR ID:** https://ror.org/048a87296, **ISNİ:** 0000 0004 1936 9457, **Crossreff Funder ID:** 501100007051

gelecek nesillere aktarmak, kültürel çeşitliliği korumak ve sürdürülebilir kalmak için güçlü bir araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: disiplinlerarasılık, somut olmayan kültürel miras, yapay zekâ, veri bilimi, makine öğrenmesi.

Using artificial intelligence (AI), data science and machine learning (ML) for the safeguarding of the Intangible Cultural Heritage³

Abstract

It has always been important to collect, evaluate, analyze, interpret and transfer information from the past to the future. Nowadays, with the very rapid developments in technological fields such as artificial intelligence, data science and machine learning with the processing of large amounts of data, the use of these technologies has become an irresistible force, with the convenience and benefits they provide, both in terms of sectors and social aspects. These applications have become an important topic in social sciences as they spread to all areas of society. It is believed that artificial intelligence, data science, and machine learning will be effective areas of application in cultural studies with interdisciplinary methods, especially in the protection of intangible cultural heritage. In fact, each of these fields has separate and vast content on its own. However, due to their close relationship with each other, the topic is discussed under a general heading and evaluated in terms of Intangible Cultural Heritage (ICH) from UNESCO's work. The subject of this study is how artificial intelligence, data science, and machine learning can be used and benefit from in products such as oral expressions and traditions, performing arts, folk knowledge, social, universe and nature-related practices, rituals and festivals, and handicrafts within intangible cultural heritage, and constitutes its purpose. Artificial intelligence, data science and machine learning can play a number of important roles in cultural heritage preservation. Digital archiving and cataloging is a data science method already used in the field and in museology. In addition, these technologies can be used more effectively in content and cultural meaning analysis, art and creativity support, interactive heritage exploration, restoration, conservation, security, accessibility, education, and information. With the use of programming languages such as Python, JavaScript, Java, Ruby, PHP, R and with the help of "frameworks" such as RNN, CNN and "interpreter" machine learning models such as GIL, artificial intelligence can be developed and used from many aspects for folkloristic elements. In the study, ICH elements were evaluated by giving examples in terms of protection by these programs and models. These technologies can be used as a powerful tool to preserve cultural heritage, transfer valuable assets and products to future generations, and preserve and sustain cultural diversity.

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 10

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 22.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439731

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Keywords: interdisciplinarity, intangible cultural heritage, artificial intelligence, data science, machine learning.

Giriş

Bilgi her dönemde önemli bir güç aracı olmuştur. Bu yüzden geçmişten geleceğe bilginin toplanması, değerlendirilmesi, analiz edilmesi, yorumlanması, aktarılması üzerine ciddi çalışmalar yapılmıştır. Veri biliminin tarihi daha eskilere gitmekte ve yapay zekâ ile makine öğrenmesine temel teşkil etmektedir. Buna karşın makine öğrenmesi ve yapay zekâ, bilgisayar teknolojilerinin ve yazılımlarının gelişmesinden itibaren ortaya çıkmış ve sınırlarını daha da genişletmiştir. Bu teknolojiler algoritma temellidir. Veri bilimi, büyük ve karmaşık, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış veri kümelerinden bilgi ve öngörüler çıkarmak için istatistiksel, matematiksel ve bilgisayar bilimleri yöntemlerini kullanan disiplinlerarası bir alandır. Algoritmalar, bilgisayar bilimlerinde bir bilgisayar programının temelini oluşturan mantıksal işlemleri ve belirli bir problemi çözmek veya belirli bir görevi gerçekleştirmek için tasarlanmış adımları içeren talimatlar setidir. Makine öğrenmesiyle algoritmaların sıkı bir ilişkisi vardır. Çünkü makine öğrenmesi, algoritmaların veri üzerinden öğrenme yeteneğine odaklanan yapay zekânın bir alt dalıdır. Yapay zekâ ise doğal zekânın aksine makineler tarafından görüntülenen zekâ çeşididir. Bu teknolojiler veri toplamayla bu verileri analiz etme becerisini kullanarak birçok alanda etkin olmaya başlamıştır (Goodfellow et al., 2016; Kelleher & Tierney, 2018; Russell & Norvig, 2010).

Bilim dalları büyük verileri analiz etmek için veri biliminden yararlanır. “Veri bilimi, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış verilerden bilgi ve öngörü elde etmek için matematik, istatistik, bilgisayar bilimi ve makine öğrenimi gibi farklı disiplinlerden bilgi ve araçları kullanan bir süreçtir.” (Sağlam & Cnengiz, 2023, s. 1378). Dolayısıyla veri biliminin makine öğrenmesine, makinelerin ise öğrenmeyi gerçekleştirmesi için büyük verilere ihtiyacı vardır.

Günümüzde büyük verilerin işlenmesiyle veri bilimi, yapay zekâ ve makine öğrenimi gibi teknolojik alanlarda yaşanan çok hızlı gelişmelerle beraber hem sektörler açısından hem toplumsal açıdan büyük verilerin toplanıp analiz edilmesi ve kullanılması karşı konulamaz bir güç ve kolaylıktır. Toplumun her alanına yayılan bu uygulamalar sosyal bilimlerin de önemli konularından biri hâline gelmiştir. Python, Java, JavaScript, Ruby, PHP ve R gibi programlama dilleri, RNN (Recurrent Neural Network) ve CNN (Convolutional Neural Networks) gibi makine öğrenmesi modelleri yapay zekâ modellerinin Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM) açısından nasıl kullanılabileceği, bunlarla ne tür analizler yapılabileceği ve bunların ne tür imkânlar sağlayabileceği ya da potansiyeller taşıdığı aşağıda örnekleriyle verilmiştir. Geleneksel metinler ve uygulamalarla ilgili duygu ve zaman serisi analizlerini, metin verilerini analiz ederek desenleri belirleme ve içerikleri sınıflandırma gibi görevlerde bu programlama dilleri ve makine öğrenim modelleri kullanılabilir. Bu yüzden disiplinlerarası bir bakış açısıyla kültür bilimi içerisinde de yapay zekânın, veri biliminin ve makine öğreniminin etkili kullanım alanlarının ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Aslında bu alanların her biri ayrı ve kendi başına çok büyük içeriklere sahiptir. Bu nedenle algoritma temelli bu üç alan birbiriyle ilişkili olsa da birbirlerine indirgenemezler. Bu çalışmada da birbirleriyle ilişkilerinden dolayı veri bilimi ve makine öğrenimi, halk bilimi perspektifinden disiplinlerarası yöntemle ele alınmaktadır.

Disiplinlerarasılık, tek bir disiplin ya da uzmanlık alanı tarafından layıkıyla ele alınamayacak kadar karmaşıktır. Kapsamlı bir konunun ya da sorunun çözülmesine yönelik bir süreci (Klein & Newell, 1998) tanımlar. Bilimi topluma karşı sorumlu kılan ve/veya bilimsel araştırma ile yenilik arasında daha yakın ilişkiler kuran ve yeni yollar sunan disiplinlerarasılık iki veya daha fazla disiplinin sentezidir. Özellikle

disiplinlerarası araştırmanın bilimi ve teknolojiyi vatandaşların ve tüketicilerin ihtiyaçlarına ve kaygılarına yaklaştırması, halkın direnişi, bilgisiz eleştiri veya ilgisizlik risklerini azaltması ve inovasyonu artırması beklenmektedir (Barry et al., 2008). İnovasyonu artırmak için disiplinlerarası projelere katılımı en üst düzeye çıkarmak, ilgili tüm disiplinlerin merakını, yaratıcılığını ve problem çözme kapasitesini refleks olarak teşvik eden yeni araçlar ve platformlar gerektirecektir. Bu uygulamalar değerlidir. Sosyal bilimlerle ilgili alanların birçoğunda hiper bağılantılı ancak istikrarsız bir dünyada insan deneyimine ve insanın anlam dünyasına ilişkin çok daha derin bir anlayış geliştirmeye acil bir ihtiyaç vardır (Pedersen, 2015). Disiplinlerarasılığı genişletme yönündeki yönelime bazı tepkiler vardır. Ancak disiplinler mutlak biçimde özerk ya da yaratıcı değıldir. Özerkliğe bu ideali eleştirmek için değıl, disiplinlerarası özerklik ve katı disiplin biçimlerinin farkına vararak yeni bilgi nesnelere ve pratiklerinin üretilmesine yol açacak şekilde disiplinlerarasılık yapılanmalıdır (Barry et al., 2008). Halk biliminde de bu tür yapılanmalara ihtiyaç vardır. Ahmet Keskin'in 2019 yılındaki "Halkbilimi Çalışmalarında Disiplinlerarasılık" makalesinde konu kadrolarını genişleten halk biliminin diğerkültür bilimlerine nasıl katkı sağlayacağı bazı açılardan tartışılmaktadır. Disiplinlerle olan ilişkileri, benzerlikleri, farklılıkları, sınırları, çeşitli öğeleri bütünleştirme ve çözümleme süreçleriyle söz konusu disiplinlerde yeni yaklaşımlar geliştirilebileceğı ve bu açıdan alana katkı sağlayacağı düşünölmektedir (Keskin, 2019).

Disiplinlerarası yöntem kültür mühendisliği üzerinden sosyoloji, antropoloji, iletişim, psikoloji, medya ve sanat gibi farklı disiplinleri bir araya getirerek kültürel süreçleri anlama ve yönetme amacıyla bu alanlarda yarar sağlayabilir. Özellikle kültür endüstrisi ürünleri, medya, iletişim ve sanat alanları makine öğrenimi ve yapay zekâ alanlarıyla da entegre edilerek kültür mühendisliği bağlamında marka yönetiminden kültürel politikalara kadar birçok alanda daha etkili bir şekilde uygulanabilir. Disiplinlerarasılık yapay zekâ, veri bilimi, makine öğrenimi ve halk biliminde ortaklıklar kurmak, farklı disiplinlerden gelen uzmanların iş birliğı yaparak daha kapsamlı ve etkili projeler geliştirmesini sağlamaktadır. İş birliğı platformları oluşturmak; proje tabanlı iş birlikleri, eğitim ve etkinlikler, atölye çalışmaları, bilgi paylaşımı, açık iletişim, finansal destek, kaynak paylaşımı, halkla ilişkiler ve toplumsal katılım gibi yöntemlerle farklı disiplinlerden gelen uzmanların bir araya gelerek halk bilimi projelerini daha etkili bir şekilde yürütmelerine olanak tanır. Bu sayede, daha kapsamlı ve çeşitli bir perspektife dayanan projeler ortaya çıkabilir.

Bu çalışmalar ve projeler yapılırken disiplinlerarası araştırmalara katılmanın iş birliğı açısından çeşitli faydaları bulunmaktadır. Aynı zamanda alanda çalışanlar arasında üretkenliğı azalması, bilişsel zorluklar, destek eksikliği, fazladan zaman ve bağıllık ile kişinin/kişilerin çalışmasının çerçevesi gibi zorluklar da ortaya çıkabilmektedir (Leahey, 2018). Bundan dolayı çalışmaların ve iş birliklerinin odaklı ve zorlukların farkında olarak ilerlemesi önemlidir. Disiplinlerarası iş birliklerinin çeşitliliğini hesaba katarak, farklı bilgi ortamlarındaki araştırmaların heterojenliğini ve değışkenliğini kabul ederek araştırma finansmanına yönelik de daha bağılama duyarlı bir yaklaşımlar geliştirmek gerekmektedir (Pedersen, 2015).

Sözlü ve yazılı kültürden sonra elektronik kültürel ortamlar göstermektedir ki tüm bilgi ve söylemin kaynağı insan deneyimidir (Ong, 2012, s. 165). Bir toplumun geçmişini, mirasını ve kültürel değerlerini dijital ortamlarda saklama ve paylaşma süreci de dijitalleşen kültürel belleğı oluşturmuştur ve bu bellek sürekli güncellenmektedir. "Unsuru yaşatan topluluklardaki değışiklikler, unsurun yaygın olduğı coğrafyadaki değışiklikler, unsurun uygulanışı ve içeriğıyle ilgili değışiklikler güncellenmenin bütün olarak ayrılmaz parçalarıdır. Dijitalleşme tüm bu güncellemeleri daha kolay ve erişilebilir kılmaktadır." (Yıldız, 2023, s. 757).

İnsanın bilgi, deneyim ve kültür ortamına dayalı mirasının paylaşıldığı ortamlar kültürel belleğin yansımalarıdır. Alanda ve konularda erişilebilirlik, korumacılık, arşivleme ve düzenleme kolaylığı, paylaşım ve iletişim, eğitim ve araştırma, çeşitlilik ve katılım gibi birçok alanda kolaylık, imkân ve avantaj sağlamaktadır. Ancak dijitalleşen kültürel belleğin getirdiği faydaların yanında, dijital ortamlarda saklanan verilerin güvenliği, özel hayatın korunması ve veri bütünlüğü gibi konular da önemli hâle gelmiştir. Ayrıca dijitalleşen kültürel belleğin herkes için eşit bir şekilde erişilebilir olması ve çeşitliliği desteklemesi için çeşitli sorunlar ve politika tartışmaları da öngörülmektedir.

Kültürel içeriklerden biri olan Somut Olmayan Kültürel Miras içerisinde yer alan sözlü anlatımlar ve gelenekler, gösteri sanatları, halk bilgisi, toplumsal, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar, ritüel ve festivaller, el sanatları gibi ürünlerde veri bilimiyle beraber yapay zekâ ve makine öğrenmesinin nasıl kullanılabileceği bu çalışmanın konusunu ve amacını oluşturmaktadır. Yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenmesi kültürel mirasın korunmasında birçok önemli rol oynayabilir. Dijital arşivleme ve kataloglama hâlihazırda alanda ve müzecilikte kullanılan bir veri bilimi yöntemidir. Bunun yanında makine öğrenimi modelleri, halk bilimsel ürünleri öğrenmek, anlamak, korumak, sanat ve yaratıcılıkta değerlendirmek için eğitilebilir. Bu modeller, belirli bir kültürün halk bilimsel unsurlarını öğrenerek benzer unsurları tanımlama yeteneğine sahip olabilir. Bu teknolojilerin aşağıda değinilecek olan çeşitli amaç ve yöntemlerle kültürel mirasın korunmasında değerli varlıkları ve ürünleri gelecek nesillere aktarmak ve kültürel çeşitliliği korumak için güçlü bir araç olarak kullanılabileceği için önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilimlerde ve kültür biliminde yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenimi

Aralarındaki sıkı ilişkiden ve birbirlerinden ayrılması mümkün olmadığından dolayı yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenimi bir arada ele alınmalıdır (Mete, 2023). Yapay zekâ, 1955 yılında John McCarthy tarafından dile getirilen akıllı makineler yapma bilimi ve mühendisliği (Hamet ve Tremblay, 2017); herhangi bir gözlemciye akıllı görünecek şekilde hareket eden sistemlerin incelenmesi (Coppin, 2004); insan zekâsına dayalı olan ve karmaşık sorunları çözmek için onlarla ilgili araçlar araştırıp geliştiren bir bilgisayar bilimi alanı (Russell & Norvig, 2010) olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal bilimler insan, insan davranışları ve insanın yaşadığı çevreyle olan ilişkisi üzerine yaklaşım ve yöntemler geliştirir. Bu ilişki çok büyük verileri de beraberinde getirdiği için bu büyük verileri yönetmek, analiz etmek ve değerlendirmek için de veri bilimi gereklidir. “Büyük veri, internet kullanımı, sosyal medya etkileşimleri, dijital izler ve daha fazlası gibi geniş çapta toplanan verileri ifade eder. Veri bilimi, bu büyük veri kütlelerini analiz etme, modelleme ve anlamlı örüntüler çıkarma yeteneği ile öne çıkar.” (Sağlam & Cengiz, 2023, s. 1377). Büyük verileri üretme, analiz ve muhafaza etme kapasitesiyle internetle beraber “dijital çağ” ya da “(dijital) bilgi çağı” denilen yeni bir dönem başlamış, bundan dolayı da sosyal bilimlerde yeni araştırma alanları ve yöntemler ortaya çıkmıştır (Negroponte, et.al., 1997; Castells, 2010).

Tarihinin büyük bir bölümünde sosyal bilimlerdeki ampirik çalışmalar kıtlıkla (deneysel çalışmalardaki bilgi eksikliği) tanımlandığı için verileri bulmak zordu, anketlerin sahada uygulanması maliyetliydi ve kayıt depolama zordu. Bu durum sosyal bilimcilerin daha az veri ve daha az bilgi işlem gücü ile ilerlemeyi mümkün kılan istatistiksel teknikler geliştirmeleri ve bunlara güvenmeleriyle sonuçlanmıştır. Mevcut verilerin hızla genişlemesi, kanıt tabanını da değiştirmiştir. Büyük verinin sosyal araştırmalara dâhil olmasıyla ortaya çıkan fark sadece bir ölçek meselesi değildir, yeni veri biçimleri de ölçme yeteneğimizi temelden değiştirebilir. Örneğin sosyal medya uygulamalarından elde edilen kitlesel veriler ile

sosyolojik analizler hızlıca yapılabilir ve toplum psikolojisine yönelik çıkarımlar elde edilebilir (Metz, 2023).

Makine öğrenimi, insanlar tarafından yazılan ve tasarlanan sabit programlarla çözülmesi çok zor olan görevlerin üstesinden gelmemize olanak tanır. Bilimsel ve felsefi açıdan bakıldığında makine öğrenimi ilgi çekicidir çünkü makine öğrenimi zekânın altında yatan ilkelere ilişkin anlayışımızı da geliştirmeyi gerektirir. “Görev” kelimesi, öğrenme sürecinde görevin kendisi değil, öğrenme açısından görevi yerine getirme becerisine ulaşma aracımızdır. Makine öğrenimi görevleri genellikle makine öğrenimi sisteminin bir örneği nasıl işleme gerektiği açısından tanımlanır. Bunun bir örneği, makine öğrenimi sisteminin işleme istediğimiz bazı nesne veya olaylardan niceliksel olarak ölçülen özelliklerin bir koleksiyonu olmasıdır. Örneğin bir görüntünün özellikleri genellikle görüntüdeki piksellerin değerleridir (Goodfellow et al., 2016).

Makine öğreniminin (ML) nedensel sorulara yardımcı olabileceği ve çıkarım için tasarlanmış klasik araçları tamamlayıp geliştirebilmektedir (Hofman et al., 2021). Özellikle “Açıklanabilir Yapay Zekânın” (XAI) yükselişi göz önüne alındığında makine öğreniminin önemli olduğunun farkına varılmıştır. ML, genetik bilimi ya da insan genom projesi ve tıp gibi alanlarda olduğu gibi sosyal bilimlerde de yavaş yavaş devrim yaratmaya başlamıştır. Yakın geçmişte makine öğrenimi yöntemlerinin kullanımındaki (ve bu konudaki tartışmalardaki) artış dikkat çekicidir; 1960-2017 arasındaki kullanım %0,63’ten neredeyse dört katına (%2,34) çıkmıştır. Bu son trendlerle birlikte alanlardaki tarihsel ideolojiler, eğitim ve erişilebilirlik, veri ve bilgi işleme üzerinden geleceğe dair daha iyimser bir bakış açısı için gerekçeler mevcuttur (Rahal et al., 2022).

Makine öğreniminden yararlanan veri bilimi, büyük veri işleme teknolojileri kullanarak gelişmiş analitik araçlarla ve yapay zekâ yöntemleriyle verilerden anlamlı bilgiler elde etmeye çalışır. Bunun için veri toplar ve işler; çevrimiçi, çevrimdışı, kurumsal veri, açık veri kaynakları ve sensör verileriyle veri kaynaklarını kullanır; sonra veri temizleme ve düzenlemeyle, istatistiklerle, görselleştirmelerle veri analizi yapar. Özelleştirilmiş yaklaşımlar, veri odaklı kararlar, trend ve öngörüler, veri kaynaklarının çeşitliliği, hızlı analiz ve sonuçlar, karmaşık ilişkilerin anlaşılması, öneri sistemleri, iş birliği filtreleme sağlar (Sağlam & Cengiz, 2023). Makine öğrenimi ve veri bilimi yukarıda bahsedilen özellikleri ve yöntemleriyle sosyal bilimlerde bol miktarda fırsat yaratır. Araştırmacıların birkaç belgeyi elle kodladığı yerde, yeni teknolojilerle birlikte bu kodlamayı on binlerce belgeye genişletebilmektedir. Araştırmacıların geniş bir veri kümesini bir dizi katsayı ile özetlediği yerde, dikkatin gözden kaçmış olabileceği yerde, veriyi ilginç kalıplara yönlendirmek için keşif yöntemleri bu teknolojilerle kullanılabilir. Araştırmacıların bir regresyon spesifikasyonu (regresyon -istatistiksel bir analiz tekniğidir ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirler- modelinin doğru bir şekilde belirlenmesi için kullanılan istatistiksel bir terim) varsaydığı yerlerde, etkileşimleri ve doğrusal olmayan durumları doğrudan verilerden öğrenilebilmeyi sağlar ve dijital izler bırakır (Lundberg et al., 2022).

Dijital izlerin genişliğini sosyal bilimlerde yorumlama süreci çok önemli bir süreçtir ve her alana göre uzmanlık gerektirmektedir. Aralarındaki ilişkiler açısından büyük verilerle çalışmak büyük ölçekli sürekli veri toplama, büyük veri kümelerinin depolanması, bu veri kümelerinin analiz için hazırlanması, çeşitli nicel veri analizi yöntemleri ve uygun teorik bağlamlarda uzmanlık gerektirdiğinden bu beceri setinin bireysel araştırmacılar arasında bulunması çok zordur. Bu noktada disiplinlerarasılık devreye girmektedir. Çeşitli becerileri bir araya getiren farklı alanlardaki araştırmacıların özel uzmanlıklarından oluşan bir ekiple araştırma sorularının geliştirilmesi, operasyonelleştirmenin sağlanması ve araştırma sonuçlarının bağlamaştırılması mümkün olacaktır. Ayrıca bunları yaparken sosyal bilimcilerin

kodlamadan (kodlama bilgisi, çalışması, kullanımı) tamamen kaçınmaları gerekmektedir (Freelon, 2014). Bu alanlardaki genel bir kodlama bilgisi olguların ve olayların analizinde, değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında ciddi katkılar sağlayacaktır. Eklektik bir bakış açısıyla disiplinlerarası yöntemlerle kapsayıcı veriler edinip alanlar için çıkarımlarda bulunabilir.

Sosyal bilimler, diğer bilimler gibi araştırmaları, sorunları ortaya koymasının yanında uygulamaları, kültürleri haritalamak ve anlamak, küresel sorunlara kapsamlı çözümler aramak için gereklidir. Ancak sosyal bilimlerdeki yöntemler ölçüm hatalarından dolayı doğa bilimlerindeki gibi tam, kesin, determinist ve bilimsel gözlemleri yapan kişiden bağımsız değildir. Değişkenlerin çokluğu ve belirsizliği sosyal bilimlerdeki politika ve kararların da belirsiz olmasına ve çok az uzlaşmanın çıkmasına neden olmaktadır (Bhattacharjee, 2021). Bu belirsizliklerin azalması ve uzlaşmaların artmasına yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenmesi katkı sunabilir. Ancak sosyal bilimlerde bu durumun yeni sorunları da beraberinde getireceği göz ardı edilmemelidir.

Son yirmi yılda yaşadığımız teknoloji çağının, kendine özgü kültür kodları gelişmiştir. Bu durumun yeni bir sosyal gerçekliği, yani farklı bir hissediş ve düşünüş durumunu tanımladığına işaret edilmektedir (Paker, 2007). Sosyal ve toplumsal yönlerin fazlalığı ve etkililiği sonucu sosyoloji ve yapay zekâ konusundaki ilk konferans 1985 yılında Gilbert ve Heath tarafından düzenlenmiştir. O zamandan son dönemlere kadar alandaki yeni sorunlara ve hızlı gelişmelere rağmen birçok araştırmacı sosyolojide geleneksel öneme sahip konuları benimsemiştir. Ancak yapay zekânın sosyal bilimlere ihtiyacı vardır. Pek çok bilim insanı, sosyal bilimcilerin yardımı olmadan yapay zekânın bütünüyle hayata geçirilemeyeceğini de belirtmektedir (Maity, 2020). Yapay zekâ ve makine öğrenmesi son on yıl içerisinde hem daha çok gelişim gösterdi hem de birçok sektör ve insan tarafından daha çok talep görmeye başlamıştır. Bununla birlikte toplumun hemen hemen her alanına dâhil olmaya başlayan yapay zekâ pek çok tartışmayı ve güvenlik ihlali beraberinde getirirse de hayatı pek çok alanda kolaylaştırdığı için özellikle tercih edilmiştir. Bu yeni tercihler değişimleri de beraberinde getirmiştir.

“Büyük veri” olarak adlandırılan ve hesaplama açısından gelişmiş yöntemlerin yükselişinin, veri bilimi ve antropoloji gibi disiplinler arasındaki gerilimleri artırabileceği sıklıkla iddia edilmektedir. Ayrıca disiplinler ve yöntemler arasındaki gerilimlerin alevlendiği ortamda bunların sonuçta nasıl yönetilip çözümlendiği/çözümüneceği önemlidir. Açık uçlu iş birlikçi ortamlarda daha büyük bir potansiyel olmasına rağmen, nitel sosyal bilimcilerin, disiplinlerarasında daha iyi bir diyalog ve daha radikal karışımların meydana gelmesi için kendi disiplin yüklerinden bazılarıyla yüzleşmeleri gerekmektedir (Moats, 2021). Kültürel ve toplumsal olarak disiplinler bu yeni gelişmeler ve gerçekliklerle kendilerini yeniden şekillendirme durumuyla da karşı karşıya gelecektir.

Kültürel yönler insan davranışını büyük ölçüde etkiler ve taklit eder, ancak yapay zekâ hakkındaki literatür sistematik olarak kültürü temsil etmez. Yapay zekâ aynı zamanda sosyal simülasyona da fazla ilgi gösterme konusunda henüz başarısız olmaktadır (Chai, 2004). Yapay zekâ hem makro hem de mikro düzeydeki bileşenlere vurgu yapsa da mikro yapılara ilişkin de hâlihazırda sosyal teoriler büyük ölçüde yeterince temsil edilmemektedir (Maity, 2020). Oysa toplumda pek çok sektör, kurum ve kullanıcı açısından bu teknolojiler hızlı bir şekilde derinlemesine etki etmeye başlamıştır. Teknolojinin gelişmesi ve dijital ortamların pek çok kişi tarafından kullanılıp birçok alanda tercih edilmesiyle beraber “dijital kültür” denilen bir kavramı da beraberinde getirmiştir.

İçinde bulunulan kültür atmosferini değerlendirme görev ve sorumluluğu taşıyan kültür bilimcilerin dijital kültürü bir ayırım noktasından ziyade bir aktarım ve yaşantı süreci (Özdemir, 2019, s. 20) olarak

değerlendirmeleri ve bu yeni sürece yönelik ön görümler analiz etmeleri gerekmektedir. Nitekim Salganik (2019), köklü sosyolojik yöntemlerle bilinçli olarak toplanan verilerle kişiye özel hazır veriler, diğeri bir deyişle başlangıçta sosyal araştırma için toplanıp saklanmayan, ancak araştırma amaçlarına göre ayarlanabilen büyük veriler, arasında ayırım yapmamız gerektiğini öne sürerek geleneksel yöntemlerin yenileriyle değıştirilmesini değıil, bunların tamamlayıcı olarak kullanılmasını savunmaktadır.

Dünya genelinde 2020-2027 yılları arasında yapay zekâ yatırımlarının yıllık ortalama % 42,2 büyümeyle 62,2 milyar dolardan 733,6 milyar dolara yükselmesi bekleniyor (Grand View Research, 2021). Böyle bir ekonomik güç ve büyüme yapay zekânın sektörlerdeki gücünü ve beklentilerini de göstermektedir. Dolayısıyla toplumlar ve kültürler bu durumdan çok yönlü olarak etkileneceklerdir.

“Türkiye’de yapay zekâ yatırımlarının boyutları hakkındaki bilgiler yakın zamanda yapay zekânın hayatımızın ayrılmaz bir parçası olacağını, dolayısıyla sosyolojinin yapay zekâyâ yönelmesinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.” (Adaş ve Erbay, 2022, s. 330). Bu durum sadece sosyolojik açıdan değıil, sosyal bilimlerin pek çok alanında olduğu gibi kültür bilimi ve halk bilimi açısından da kaçınılmaz bir durumdur.

Genel olarak kültür biliminde ve halk biliminde yapay zekâ kullanarak kültürel analiz yapmak için öncelikle belirli bir kültür veya toplulukla ilgili veri toplanması gerekli olup daha sonra bu verileri analiz etmek ve belirli desenleri, eğilimleri veya temaları ortaya çıkarmak için yapay zekâ algoritmaları kullanılmalıdır. Bu süreçte kültür analizi, dil işleme, duygu analizi ve konsept madenciliğı gibi teknikler uygulanabilir.

Bir toplumun kültürünü analiz ederken bir dizi konuya odaklanmak, derinlemesine ve kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi sağlasa da bu verileri inceleyip değerlendirmek için dikkate alınması gereken bazı noktalar vardır. Dil, iletişim unsurları, gelenek ve ritüeller, sanat, estetik anlayışı, din ve inanç sistemleri, toplumsal yapı ve organizasyon, geleneksel el sanatları ve zanaatlar, mitos ve efsaneler, giyim, moda, teknoloji, modernleşme, eğitim ve entelektüel hayat kültür analizinde geniş bir perspektif sunar. Bununla beraber her toplum özeldir, bu nedenle analiz sırasında spesifik kültürel özelliklere ve bağlamlara dikkat etmek önemlidir.

Yapay zekâ, halk biliminde ve kültürel mirasın korunmasında da bir dizi önemli rol oynayabilir: belgeleme ve dijital arşivleme, dil işleme ve çeviri, restorasyon ve koruma, güvenlik, erişilebilirlik, eğitim ve bilgilendirme, strateji geliştirme, farkındalık, kültürel anlam analizi, sanat ve yaratıcılık destekleri, kültürel mirasın interaktif incelenmesi, kültürel mirasın sosyal medyalarda paylaşımı, ağ analizi gibi birçok amaç ve yöntemle kullanılabilir.

Hâlihazırda sosyal hayat içinde ve sosyal bilimlerde kendiliğinden yerini alan yapay zekânın toplumsal hayatta bireylere kendini en çok hissettireceğı ve fayda sağlayacağı alanlardan biri iletişim alanıdır. Birçok sektörde olan çağrı merkezleri, başvuru hizmetleri, giriş çıkış ve güvenlik noktaları, mesai kontrol üniteleri, fabrikalarda bölümler arası iletişimleri daha şimdiden yapay zekânın kontrol ettiği veya hizmet sağladığı alanlar hâline gelmiştir (Kafalı, 2019). Benzeri birçok alanda bu şekilde kullanılmaya başlayan söz konusu teknolojiler kültürel yapıyı değıştirmekte ya da kendi kültür ortamını oluşturmaktadır.

Toplumlarda değıişimler olduğu sürece folklorun alanlarında da değıişimler olacaktır (Oğuz, 2007; Ersoy, 2012; Newall, 2014). Yapay zekânın ve makine öğreniminin etkin olduğu internet ortamında halk bilimi

ürünlerinin de interaktif bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Elektronik kültür ortamının bir parçası olan internet yazılı ve sözlü kültür ortamlarıyla benzer özellik taşır. Sözlü kültür ortamı ile olan üretim-aktarım süreçleriyle benzer özellikler taşıyan sanal ortamlardaki üretilen halk bilgisi yaratımlarını tanımlayan “netlore” ve “netnografi” gibi kavramlar internet folkloru için kullanılmaktadır ve bu alanın çeşitli inceleme yöntemleri vardır (Gürçayır Teke, 2014; Bars, 2018). Folklor, internetle yeni boyutlar kazanmış ve kapsamını genişletmiştir (Nalcioglu, 2020). Elbette her internet ortamında, sanal ortamda, sosyal platformlarda, diğer bir ifadeyle dijital alanlarda olumlu ve olumsuz kültürel yaratımlar mevcuttur.

Olumlu ya da olumsuz yeni yaratımlar yeni çatışmaları, bu gelişmeler de değişimleri beraberinde getirir. Toplu yaşamı kolaylaştıran ve bir toplumun üyeleri tarafından yaratılıp benimsenen ve daha önceki yaratımlarla ve diğer kültürel unsurlarla çatışmayacak şekilde meydana gelen değişimler olumludur. “Olumlu değişim”, “gelişim” gibi kavramlarla ifade edilmelidir. Toplumda hâlen var olan yaratma ve değerlerle uyuşmayan veya sürekli bir çatışma oluşturan bir değişim ise “bozulma” veya “dejenerasyon” kavramları ile söylenmelidir (Ekici, 2008, s. 34). Değişimler, bozulmalar, gelişmeler tarih boyunca olmuştur ve kültürler bunlara göre şekillenmişlerdir. Modernleşmeyle beraber “topluluklar, gruplar ve bireyler, kültürel belleklerinin oluşup geliştiği ve kültürel üretimlerinin kuşaktan kuşağa aktarılıp yaşatıldığı ritüel mekânlarını terk ederek modern yaşamın peşinden gittiler ve geçmişle bağlarını büyük ölçüde kopararak yeni mekânlarda yeni kültürler edindiler.” (Oğuz, 2007, s. 32). Dijitalleşmeyle de kültür dönüşmüştür ve bu dönüşümün incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2019).

Dijital kültür, dijital halk kavramını da beraberinde getirmektedir ya da ters yönlü doğrusal bir ilişki de söz konusudur. Dijital halk, gündelik hayatta siberetik mekân ve zaman içinde var olan, oluştuğu toplumun dili bağlamında o toplumun kültürel kimlik örüntülerini, imaj ve sembollerini algoritma aracılığıyla gösteren, anımsayan, yorumlayan ve kültürel mevcudiyet sağlayabilen, en az bir veya birden fazla kişinin insansız (yapay zekâ) veya insanla etkileşimde bulunabildiği internet kullanıcılarıdır (Özdemir, 2021). Bazen kullanıcılar tahmin ve varsayım üzerine hareket etse de sonuçta bazı açılardan daha gerçek ya da somut çıktılara ulaşılabilen bu dijital kültür ortamı kültürün yeni, çok boyutlu, büyük data setleriyle etkili ve önemli kaynaklarından biridir.

Büyük ölçekli verilerle başa çıkmak için oluşan talep, verileri kullanışlı hâle getirmek için işleme ihtiyacını artırmakta, bu sayede bilgi, farklı çözüm olasılıkları sunan hesaplama araçlarının potansiyelini genişleterek karar verme sistemlerini desteklemektedir. Bunun yanında yapay zekânın gelecekte her alanda, teknoloji ve uygulamada kullanılacağı, toplum ve ekonomi ile derinden bütünleşeceği tahmin edilmektedir (Mete, 2023). Bu alanlardan biri de halk bilimi ve Somut Olmayan Kültürel Mirasın yer alacağı teknoloji ve uygulamalardır.

Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunmasında yapay zekâ, veri bilimi ve makine öğrenimi

Birleşmiş Milletlerin Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO), kültürel mirasın korunması bağlamında önemli çalışmalar yapmaya başlamış ve 1972 yılında kabul edilen “Doğal ve Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”ne imza atmıştır. Daha sonra 1989 yılında ise “Geleneksel ve Popüler Kültürün Korunması Tavsiye Kararı” alınmıştır. UNESCO 32. Genel konferansında, 2003 yılında “Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi”ni imzalayarak küreselleşme ve sanayileşme sonucu yok olmaya başlayan bu alan ile ilgili diğer bir deyişle maddi materyali olmayan eserlerin korunmasını sağlamayı amaçlamıştır (Oğuz, 2009). UNESCO bu sözleşmeye kadar kültürle ilgili belge ve eserleri,

“somut” anlamında İngilizce “tangible” ve Fransızca “matériel” olarak kültür ürünlerine odaklayarak tanımlarken terimsel olarak “somut olmayan” (intangible) ifadesi ise, UNESCO’nun “obje” odaklı kültürel miras yaklaşımından tepkisel olarak doğmuştur (Oğuz, 2013, s. 11).

“Sözleşme’ye 2006 yılında taraf olan Türkiye, Sözleşme uygulamalarının büyük bir bölümünü yakından takip edebilmiştir. Sözleşme sürecinde taraf devletler, ulusal envanterler hazırlamış, Acil Koruma Gerektiren Liste ve Temsili Liste oluşturulmuş; bazı ülkeler de Yaşayan İnsan Hazine Programını ilan etmişlerdir.” (Gürçayır, 2011, s. 5). Somut Olmayan Kültürel Miras içerisinde yer alan sözlü anlatımlar ve gelenekler, gösteri sanatları, halk bilgisi, toplumsal, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar, ritüel ve festivaller, el sanatları gibi ürünlerde veri bilimiyle beraber yapay zekâ ve makine öğrenmesinden koruma ve sürdürülebilirlik açısından faydalanılabilir. Koruma ve sürdürülebilirliğin yanında özellikle gelecek kuşaklara bu unsurların aktarılması ve bilinç oluşturulması konusunda bu teknolojilerin hızlı bir şekilde alanda değerlendirilmesi gerekmektedir.

“Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’nin kaybolmasından ve gelecek kuşaklara aktarılmasından kaygı duyduğu alanların somut kültür varlıklarının korunması konusunda oluşan endişeler kadar güçlü bir yerde durduğu söylenemez” ancak “geleneklerin yok olmasının, değişmesinin, yerlerine yenilerinin geçmesinin doğal ve kaçınılmaz bir süreç olduğu göz önüne alındığında” bir bilinç yaratılması açısından dikkat çekicidir (Gürçayır, 2011, s. 6-8). Özellikle günümüzdeki teknolojik gelişmelerle beraber bu değişimler daha da kaçınılmaz olacaktır. Değişimlerin nasıl olduğu ve ne tür sonuçlara sebep olacağı, incelenmesi ve değerlendirilmesi gereken konulardır.

SOKÜM’e yönelik kullanılan müfredatlara, bu müfredatlardan kaynaklanan ders kitaplarına ve kılavuzlara göre, merkezî bir denetim ve otoriteye bağlı olarak hedef gruba aktarılması şeklinde tanımlanan örgün (formal) eğitim ve yaygın (non-formal) eğitim özellikle genç kuşakların eğitilmesi ve daha sonraki kuşaklara da ulaşabilmek adına kullanılması gereken önemli bir araç olarak görülmektedir (Oğuz, 2013, s. 140; Kasapoğlu Akyol, 2016, s. 128). Yapay zekâ da özellikle günümüzde yaygın eğitim aracı olarak bu alanda da önemli bir araç olarak kullanılabilir. Örneğin, sanal rehberlik, artırılmış gerçeklik veya sanal gerçeklik gibi teknolojiler aracılığıyla kullanıcılar tarihî olayları, mekânları veya sanat eserlerini daha derinlemesine inceleyebilir ve anlayabilir. Yapay zekâ, Kültürel mirasa ilişkin karmaşık konuları daha anlaşılır bir hâle getirebilir. Doğal dil işleme algoritmaları, kullanıcıların tarihsel metinleri veya belgeleri anlamalarına ve yorumlamalarına yardımcı olabilir. Kişiselleştirilmiş eğitim deneyimleri sunabilir. Yapay zekâ, büyük veri analizi yoluyla kültürel mirasa ilişkin eğitim materyallerinin geliştirilmesine ve iyileştirilmesine yardımcı olabilir. Bu da daha etkili ve kapsamlı eğitim içeriklerinin oluşturulmasını sağlayabilir.

Somut Olmayan Kültürel Miras unsurlarının kültürel olarak çok yönlü ve işlevli görevleri (genellikle belirli bir sonuca ulaşmak veya belirli bir amacı yerine getirmek için tasarlanan bir kişinin veya bir sistemin gerçekleştirilmesi gereken belirli bir işlevi ifade eden terim), değerleri vardır. SOKÜM Sözleşmesi’ndeki mirasların ne kadar eski ya da arkaik oldukları için değil, günümüzde ait oldukları topluluklar, gruplar ve bireyler için ifade ettiklerinden dolayı değerlidirler. Bu anlamda kuşaklar arasında kültürel sürekliliği sağlamak amacıyla da aktarılmalıdırlar. SOKÜM Sözleşmesi’nin özgünlüğünü oluşturan unsurları yaşatarak korumasından ve bu doğrultuda sürekli değişen bir şeylerden bahsediliyorsa bu unsurların nasıl korunacağı ve aktarılacağı da önemli bir konudur (Gürçayır Teke, 2018, s. 20). Yapay zekâ, makine öğrenimi ve veri bilimi bu konudaki sorunlara bazı çözümler sunabilir. Aşağıda açıklamalarıyla birlikte ilgili örneklere yer verilmektedir.

UNESCO'nun önem verdiği konulardan biri olan eğitimde Türkiye'de de bilhassa halk bilimi ve eğitim bilimi alanında disiplinlerarası bir çalışmayla oluşturulan daha önce kullanılmamış olan AğAraştırması eğitim teknolojilerinin bir bilinç ve farkındalık yaratarak uygulanmaya çalışılması (Kasapoğlu Akyol, 2016) gibi aynı amaç ve benzer yöntemlerle yapay zekâ teknolojileri kullanılabilir.

Yapay zekâ, büyük verileri kullanarak bilime ve topluma önemli ölçüde katkı sağlayan, karmaşık ve çok boyutlu sorunları çözmek için bilgisayar bilimciler ile sosyal bilimlerdeki bilim insanları arasında ortaklıklar geliştirerek iş birlikleri kurma potansiyeline sahiptir (Rudin & Wagstaff, 2014). Bu ortaklıklardan biri de kültür bilimi açısından Somut Olmayan Kültürel Miras alanıdır. Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunmasında yapay zekâdan, makine öğrenmesinden ve veri biliminden istatistiksel modellemeye dayanan ve neden-sonuç ilişkisine göre hareket eden yollarla, modellerle ve programlarla yararlanılabilir.

Büyük veri, temel olarak veri madenciliği ve veri tabanlarında bilgi keşfi ile ilgilidir (Cazacu & Titan, 2020). Veri madenciliği halk biliminde metin madenciliği açısından kullanılabilir, sözlü ve yazılı kaynaklardan anlam çıkarılmasını sağlar. Örneğin, "Doğrusal Ayırma Analizi" (LDA) öz niteliklerin bir doğrusal bileşimini bularak veriyi sınıflara ayırmaya yarayan yöntemdir ve metinleri sınıflandırmak için yararlanılabilir. Özellikle Somut Olmayan Kültürel Miras içerisinde yer alan sözlü metinlerin hızlı bir şekilde çözümlenip sınıflandırılmasına olanak sağlayabilir. Örneğin sözlü gelenek metinlerinin ses kayıtları ya da video kayıtları gibi farklı formatları olabilir. Metin madenciliği için belgeler hazırlanarak metinler normleştirilir, belirsizlikler giderilir, noktalama işaretleri ve gereksiz kelimeler kaldırılır ve metinlerin düzgün bir şekilde biçimlendirilmesi sağlanır. Metinlerden anlamlı özelliklerin çıkarılması için doğal dil işleme teknikleri kullanılarak metinlerin sözcük dağarcığı, frekansları, kökleri gibi özellikleri çıkarılır. Özellikler çıkarıldıktan sonra, sözlü gelenek metinlerini sınıflandırmak için bir makine öğrenimi modeli geliştirilebilir. Sınıflandırma algoritmaları kullanılarak, metinler türüne göre belirli kategorilere veya temalara göre sınıflandırılır. Geliştirilen model, eğitim veri seti üzerinde eğitilir ve ardından test veri seti üzerinde değerlendirilir. Modelin doğruluğu, hassasiyeti ve geri çağırması gibi performans metrikleri kullanılarak değerlendirilir. Modelin başarıyla eğitilmesinin ardından, metinler otomatik olarak sınıflandırılabilir. Bu teknikler, büyük miktardaki metin verilerini analiz etmek ve kültürel mirasın korunması ve anlaşılmasına katkıda bulunmak için güçlü araçlar olabilir.

LDA, konu kalitesine göre göstergeleri kullanır. Konunun tutarlılığı, benzer anlamlara sahip sözcüklerin benzer bir bağlamda birlikte ortaya çıkma eğiliminde olduğunu belirten dağılım hipotezine dayanır. LDA, özellikle uyarlamaları ve uzantılarıyla makine öğrenimi araştırmacılarının ilgisini çekmiştir, ancak henüz farklı türdeki metinsel verilerden oluşturulan konular üzerindeki etkileri hakkında çok az şey bilinmektedir. Belgenin sıklığı, belgedeki sözcük uzunluğu ve sözcük dağarcığı boyutu, konu tutarlılığı ve LDA konuları, insan konularını içeren sıralamalarda karışık pratik etkilere sahiptir. Ancak büyük belge koleksiyonlarındaki büyük ve küçük metin verilerinin arasındaki farkları ve metinlerin neden alt ile üst sıralarda yer aldığı ya da konuların tutarlılığını gösterebilir (Syed & Spuruit, 2017). Bu yöntemle geleneksel hikâyeler, ritüeller ve diğer metin tabanlı kültürel miras unsurları üzerinde metin madenciliği uygulanarak, bu metinlerin içindeki ana temalar ve önemli kavramlar belirlenebilir.

Metin madenciliği, büyük miktarda metin verisi içeren belgelerden anlamlı bilgi çıkarmak için kullanılan veri madenciliğinin alt dalıdır. Metin madenciliği, doğal dil işleme (NLP) ve makine öğrenimi tekniklerini kullanarak metin verilerinde desenleri keşfetmeyi, bilgiyi çıkarmayı ve anlamayı amaçlar. Metin madenciliği genellikle şu görevleri içerir: Metin sınıflandırma (metinlerin belirli kategorilere veya sınıflara atanması), duygu analizi, metin kümeleme (benzer niteliklere sahip belgelerin bir araya

getirilmesi), bilgi çıkarma (metinlerden yapılandırılmış bilgi çıkarma işlemi), metin özetleme, ilişki çıkarımı (metinler arasındaki ilişkilerin ve bağlantıların tespit edilmesi). Bu işlemler genellikle doğal dil işleme teknikleriyle gerçekleştirilir ve metin verisinin anlamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlar. Sonuç olarak, metin madenciliği, metin verilerinden anlamlı bilgi çıkarmak için kullanılan bir veri madenciliği alanıdır. Doğal dil işleme ve makine öğrenimi tekniklerini içerir ve geniş bir yelpazede uygulamalara sahiptir (Text mining, 2023). Metin madenciliği, haber makaleleri, sosyal medya gönderileri, blog yazıları, akademik makaleler gibi çeşitli kaynaklardan gelen büyük miktarda metin verisini işleyebilir.

Kültürel mirasın korunmasında analizler ve veri madenciliği için çeşitli programlama dillerinden ve makine öğrenim modellerinden yararlanılabilir. Örneğin PHP, özellikle web geliştirme alanında popüler bir programlama dilidir ve geniş bir kullanım alanına sahiptir. Java, geniş bir kullanıcı tabanına sahip, güçlü ve taşınabilir bir dildir ve büyük ölçekli uygulamaların geliştirilmesinde ve kurumsal düzeyde kullanımda tercih edilir. Java'nın nesne yönelimli programlama özellikleri, güvenilirlik ve performansıyla öne çıkmaktadır. Ruby ise daha esnek, dinamik ve kolay anlaşılabilir bir dil olarak bilinir. Ruby'nin odak noktası dinamikliği ve programcı memnuniyetidir, ayrıca hızlı prototipleme için uygundur. Web uygulamaları, Ruby'nin özellikle Ruby on Rails çerçevesiyle sık tercih edildiği alanlardan biridir (Php, 2023; PHP Tutorial, 2023; Ruby, 2023; The Java Tutorials, 2023). Hangi dilin tercih edileceği, projenin gereksinimlerine, ekibin bilgi düzeyine ve geliştirme hedeflerine bağlıdır. Java genellikle büyük kurumsal projelerde, Ruby ise daha hızlı geliştirme süreçleri ve küçük ekiplerle çalışan projelerde kullanılabilir. Ruby, özellikle web tabanlı uygulamalar için kullanılan bir dil olduğu için, dijital kültürel miras projelerinde esnekliği ve hızlı geliştirme özellikleri nedeniyle tercih edilebilir. Python ise genel amaçlı kullanımı ve zengin kütüphane desteği sayesinde dijital arşivleme, veri analizi ve içerik yönetimi için kullanılabilir. Web tabanlı projelerde kullanılan JavaScript, sanal müzelerin oluşturulması, interaktif sergilerin tasarlanması ve çevrimiçi kültürel mirasın paylaşılması için önemli bir rol oynar. Java, çeşitli platformlarda uygulamalar geliştirmek (veri tabanı işlemleri için JDBC veya JPA gibi Java teknolojileri, Java EE veya Spring Framework gibi uygulama teknolojileri) için kullanılabilir. Kültürel miras projelerinde geniş kapsamlı ve bağımsız uygulamalar oluşturmak için tercih edilebilir. Bu sayede kültürel miras projeleri geniş bir yelpazede çeşitlilik gösterebilir. Örneğin, dijital arşivler, sanat eserleri kataloglama ve sınıflandırma, tarihî belge analizleri, kültürel miras yolculukları ve turizm rehberleri, kültürel miras eğitim programları, dil ve folklor araştırmaları, kültürel mirasın korunması ve restorasyonu gibi projeler yapılabilir. Her proje, belirli bir kültürel miras alanına odaklanabilir ve bu alanı korumak, tanıtmak ve gelecek nesillere aktarmak için farklı yaklaşımlar kullanılabilir.

Yapay zekâ metodolojilerinin davranışsal ve sosyal bilimlerin üç ana alanına başarıyla uygulandığını göstermektedir: Farklı koşulların teşhis ve tahmininin etkinliğini artırmak; insan gelişimi ve işleyişinin anlaşılmasını artırmak; farklı sosyal ve insani hizmetlerde veri yönetiminin etkinliğini artırmak için kullanılmaktadır. Rastgele teknolojiler, sanal ağları ve fiber ağ, geleneksel yaklaşımları tamamlayarak tahminde bulunma ve gelecek planlaması için kullanılan en yaygın yapay zekâ yöntemleri arasında yer alır. Doğal dil işleme ve robotik sistemler, insan işleyişini anlama ve sosyal hizmetleri iyileştirmedeki rollerini artırmaya devam etmektedir (Robila, &Robila, 2019).

Somut Olmayan Kültürel Mirasın sözlü ürünleri genellikle dil tabanlıdır. Yapay zekâ, dil işleme teknikleri kullanarak eski dilde yazılmış metinleri çevirebilir ve bu sayede dil bariyerlerini aşarak kültürler arası iletişimi kolaylaştırabilir. Günümüzde yapay zekâdan ve makine öğrenmesinden dil işleme ve çeviri işlemlerinde yararlanılmaktadır. Bu otomatik çeviriler geliştirilerek ayrıca kültürel mirasa uyarlanarak daha geniş bir kitleyle paylaşmayı kolaylaştırmak için yararlanılabilir. Dil işleme

teknikleri ile eski dilde yazılmış metinlerin anlaşılması ve çevrilmesi geliştirilebilir. Doğal dil işleme algoritmalarıyla eski dilde yazılmış metinlerin çevirileri yapılabilir. Yapay zekâ, eski bir dilde yazılmış bir metni tarayarak ve analiz ederek modern bir dile ya da konuşulan dile çevirebilir.

Örneğin, ChatGPT'nin teorik temelleri doğal dil anlama ve üretme görevleriyle performansının altında yatan çeşitli kavramları, algoritmaları ve metodolojileri kapsamaktadır. Dilbilim ile aralarındaki teorik temelleri anlamak, ChatGPT'yi araştırma sürecine entegre etmek önemlidir, çünkü araştırmacıların modelin yeteneklerini kendi alanlarının epistemolojik ve metodolojik varsayımlarıyla uyumlu hâle getirmelerine olanak tanır (Aşkun, 2023, s. 622). Makine öğrenimi modelleri, belirli bir dilin veya kültürün karakteristik özelliklerini öğrenerek, yeni örneklerin bu kültürle uyumunu değerlendirebilir.

Python, Java ve Ruby gibi programlama dilleri, RNN (Recurrent Neural Network) modeli gibi yapay zekâ modelleri kullanılarak SOKÜM metinlerinin duygu analizleri yapılabilir. Python, duygu analizi için kullanılan birçok dil işleme kütüphanesine sahiptir. Örneğin, NLTK (Natural Language Toolkit) veya SpaCy gibi kütüphaneler, metin verilerinden duygu analizi yapmak için ve Python, popüler makine öğrenimi kütüphaneleri olan TensorFlow veya PyTorch aracılığıyla RNN tabanlı duygu analizi modelleri oluşturmak için kullanılabilir. Bu modeller, metin verilerini öğrenip pozitif, negatif veya nötr duyguları sınıflandırabilir. Bunun amacı kullanıcıların geri bildirimlerini, duygusal tepkilerini veya duygusal durumlarını analiz etmek için önemlidir. Bu analiz, ürün ve hizmetlerin, halk bilimi genelinde kültürel unsurların, nasıl algılandığını anlamak, sosyal medya kampanyalarının etkisini değerlendirmek veya genel bir duygusal atmosferi anlamak için kullanılabilir. RNN tabanlı duygu analizi modelleri, büyük miktarda metin verisini otomatik olarak işleyebilir ve duygusal tonları hızla sınıflandırabilir. Bu, gerçek zamanlı ve anlık geri bildirim sağlamak için önemlidir. Büyük veri kümeleri üzerinde yapılan duygu analizi, genel duygusal eğilimleri ve trendleri belirlemek için kullanılabilir. Bu, belirli bir ürünün ya da unsurun popülerliğini, bir olayın kamuoyundaki algısını veya belirli bir konuyla ilgili genel duygusal tonları anlamak için değerli içgörüler sunabilmektedir. Bu durum, alandaki uzmanların ve çalışanların daha iyi kararlar almasına yardımcı olabilir.

Java dilinde Apache OpenNLP gibi doğal dil işleme kütüphaneleri, duygu analizi yapmak için kullanılabilir. Bu kütüphaneler, Java tabanlı projelerde metin analizi işlemlerini gerçekleştirmek için uygundur. Ruby dilinde de doğal dil işleme kütüphaneleri bulunmaktadır. Örneğin, (NLP) Ruby gibi kütüphanelerle metin verileri üzerinde duygu analizi işlemleri gerçekleştirilebilir. Bu işlemler, metin verilerindeki duygusal tonları anlamak ve anlamlandırmak için kullanılır. Geleneksel şarkı sözleri veya sözlü anlatı türleri üzerinde duygu analizi yapılarak, eserin içerdiği duygusal tonlar anlaşılabilir. Bu, kültürel mirasın duygusal derinliklerini koruma çabalarına katkıda bulunabilir.

Duygu analizi, veri biliminde, makine öğrenmesinde ve yapay zekâda metin, görüntü veya ses gibi veri türlerinden insan duygularını belirleme sürecini ifade eder. Metin analizi için duygu analizi, bir belgenin veya bir metnin içindeki duygusal tonları anlamak için kullanılır. Görüntü veya ses analizi için ise duygu analizi, resimlerde veya ses kayıtlarında insan duygularını tespit etmek için kullanılır. Kültürel çalışmalarda ise duygu analizi, bir toplumun veya grupların duygusal tepkilerini ve algılarını anlamak için kullanılır. Kültürel ürünlerin (kitaplar, filmler, müzikler) duygusal etkilerini ölçmek ve belirli bir kültürel bağlamda duyguların nasıl algılandığını anlamak için duygu analizi yapılabilir. Böylelikle söz konusu yöntemle belirli kültürel dinamikleri, duygusal ifadeleri ve temasın anlamları için çeşitli araçlar sağlar (Liu, 2022; Pang, et. al., 2002). Örneğin, ChatGPT'ye Python ile bu metinlerin duygu analizlerinin nasıl yapılacağını sorduğumuzda aşağıdaki kodlamayı örnek vermiştir (Şekil 1).

```

main.py  Untitled2.py  +
1  # TensorFlow ve Keras ile duygu analizi örneği
2  import tensorflow as tf
3  from tensorflow.keras.models import load_model
4  from tensorflow.keras.preprocessing.text import Tokenizer
5  from tensorflow.keras.preprocessing.sequence import pad_sequences
6
7  # Önceden eğitilmiş modeli yükle
8  model = load_model('sentiment_analysis_model.h5')
9
10 # Analiz edilecek metni tokenlara çevir
11 text = "Geleneksel hikayeler beni her zaman mutlu eder."
12 tokenizer = Tokenizer(num_words=10000, oov_token="<OOV>")
13 tokenizer.fit_on_texts([text])
14 sequences = tokenizer.texts_to_sequences([text])
15 padded = pad_sequences(sequences, maxlen=100, padding='post', truncating='post')
16
17 # Duygu analizi yap
18 prediction = model.predict(padded)
19 print("Duygu Skoru:", prediction)
Ln: 1, Col: 47

python  Copy code
# SpaCy kullanarak duygu analizi örneği
import spacy

nlp = spacy.load("en_core_web_sm")
text = "Geleneksel hikayeler beni her zaman mutlu eder."

doc = nlp(text)
sentiment = doc.sentiment

print("Duygu Skoru:", sentiment.score)
print("Duygu Etiketleri:", sentiment.label_)

```

Şekil 1. Python ile duygu analizine bir örnek

Burada gösterilen şekillerdeki kodlar, komut dizinlerinin nasıl çalıştığını göstermek adına örnek amaçlıdır. Bu verilerin oluşturulmasından yorumlanmasına kadarki süreçte geniş bir uzman ekip çalışmasına ihtiyaç vardır, ayrıca kapsamlı ve uygun veri setleri gerekmektedir. Sosyal bilimler, halk bilimi için alanın uzman kişileri yanında yapay zekâ, makine öğrenimi, veri bilimi alanlarındaki profesyonel kişiler tarafından çalışma konusuna göre modellerin oluşturulması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında çoğunlukla bu teknolojilerin yararlı yönleri üzerinde durulmuştur. Elbette olumsuz yönleri de mevcuttur, ancak konunun genişliği göz önüne alındığında başka bir çalışmada ele alınması planlanmıştır.

Python, Java ve Ruby gibi programlama dilleri, RNN (Recurrent Neural Network) modeli gibi yapay zekâ modelleriyle masal, hikâye gibi sözlü geleneksel anlatılar ve ritüellerle etkileşimli bir şekilde kullanılabilir. Veri analizi ve işleme için Python programlama dilinden faydalanılabilir. Python, veri analizi ve işleme için güçlü bir dil olarak bilinir. Geleneksel metinler ve uygulamalarla ilgili metin verilerini analiz ederek desenleri belirleme ve içerikleri sınıflandırma gibi görevlerde Python kullanılabilir.

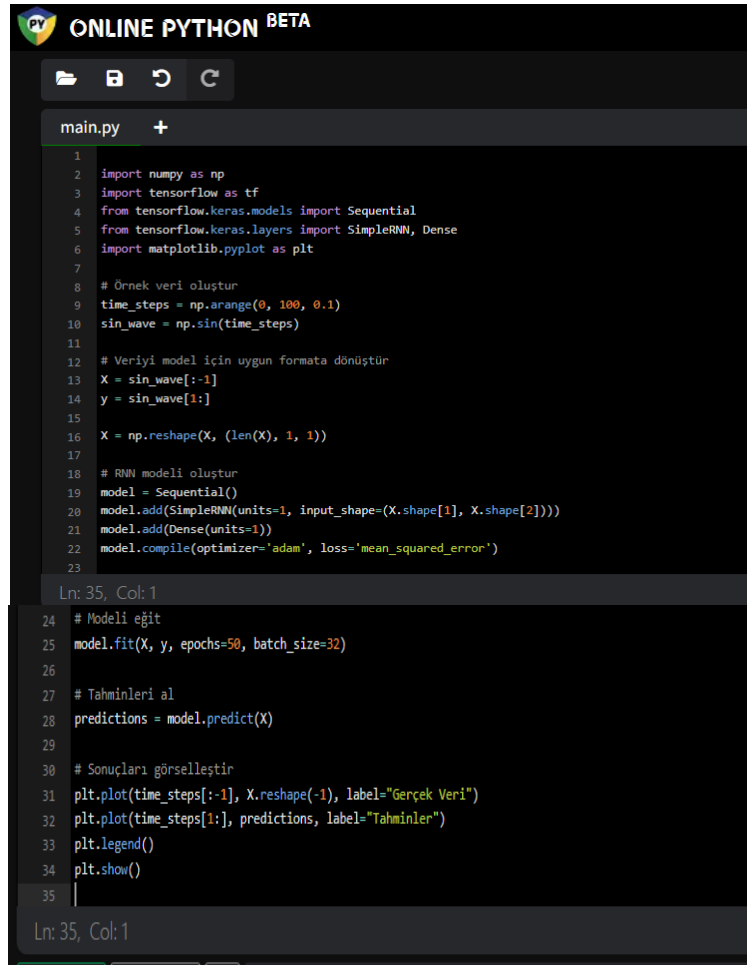
Web geliştirme açısından geleneksel kültürel mirası paylaşmak ve belgelemek amacıyla web siteleri geliştirmek için Python (Django, Flask), Ruby (Ruby on Rails) veya Java (Spring) kullanılabilir. Bu sayede Somut Olmayan Kültürel Miras ürünleri geniş bir kitleye daha erişilebilir hâle getirilebilir. Python, popüler makine öğrenimi kütüphaneleri (TensorFlow, PyTorch) ve doğal dil işleme araçları

(NLTK, SpaCy) ile entegre edilebilir. RNN modelleri kullanılarak geleneksel metinlerin öğrenilmesi ve yeni anlatıların oluşturulması gibi görevler gerçekleştirilebilir. Java, Ruby ve Python gibi dillerle geliştirilen mobil uygulamalar, geleneksel anlatıları, uygulamaları ve unsurları taşınabilir cihazlara getirebilir. Bu sayede kullanıcıların mobil uygulamalar aracılığıyla kültürel mirası keşfetmeleri sağlanır. Sesli veya görsel etkileşimlerle geleneksel anlatıların anlatılmasına olanak tanıyan uygulamalar geliştirilebilir. Kişiselleştirilmiş öneri sistemleri oluşturulabilir. Bu sistemler, kullanıcılara ilgilerine uygun SOKÜM unsurlarını keşfetme fırsatı sunabilir. Her dilin ve modelin avantajlarına göre, kültürel mirasın dijitalleştirilmesi ve modern platformlarda paylaşılması için uygun yöntem ve uygulamalar seçilebilir.

Metin oluşturma ve yeniden yaratım açısından Hüseyin Aksoy'un (2023) "Folklor ve Gelenek Kavramlarına 'ChatGPT'nin Yazdığı Masallar Üzerinden Bakmak" makalesinde ChatGPT'ye yazdırdığı/anlattığı masallarla ve insan belleğinden bilgisayar belleğine geçişi içeren süreçle ilgili şu tespitte bulunmuştur: "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." (Aksoy, 2023, s. 533). Ayrıca sözlü kültür döneminin önemli terimleri olan "gelenek, bellek ve aktarım" dijital çağda farklı bir boyut kazanmış, eşzamanlılık ve eşmekânlılık içinde gerçekleştirilmesi zorunlu olmayan "yeni bir aktarım" meydana gelmiştir. Örneğin yapay zekâyla üretilen bir masalın gelenekten gelen ağırlığı barındırıp barındırmayacağı meselesi belirsizliğini korumaktadır. Yapay zekâyla üretilen masalların halk arasında kabul görüp dolaşıma girip girmeyeceğini zaman gösterecektir (Aksoy, 2023, s. 533).

ChatGPT'nin sosyal bilimler araştırmalarındaki potansiyel uygulamaları arasında verilerin daha hızlı elde edilmesini sağlayarak sık tekrarlanan yanıtları bularak çoklu yanıtları özetleyen nitel veri analizlerinde, hipotez oluşturmada ve test etmede, anket, deney tasarımı ve analizinde, hesaplamalı sosyal bilimlerde, eğitim ve öğretimde kullanılabilir (Aşkun, 2023). Örneğin ChatGPT'ye SOKÜM ürünlerinde zaman serisi analizi sorulduğunda kültürel etkinliklerin zaman içindeki değişimini izlemek için kullanılabileceğini söyledi ve aşağıdaki Python kodlarını örnek olarak verdi (Şekil 2; Şekil 3; Şekil 4).

Python, zaman serisi analizi için birçok kütüphane sunar. Örneğin, TensorFlow ve Keras gibi kütüphanelerle RNN tabanlı zaman serisi analizi modelleri oluşturulabilir (Şekil 2). Java dilinde de zaman serisi analizi için kullanılabilen kütüphaneler bulunmaktadır. Örneğin, Deeplearning4j gibi kütüphaneler kullanılabilir (Şekil 3). Ruby dilinde de zaman serisi analizi için kullanılabilecek kütüphaneler mevcuttur. Örneğin, Tensorflow.rb gibi kütüphaneler tercih edilebilir (Şekil 4). Belirli bir geleneksel etkinliğin popülerliği veya frekansı zaman içinde değişiyorsa bu değişimi anlamak ve koruma stratejilerini buna göre uyarlamak için zaman serisi analizi kullanılabilir.



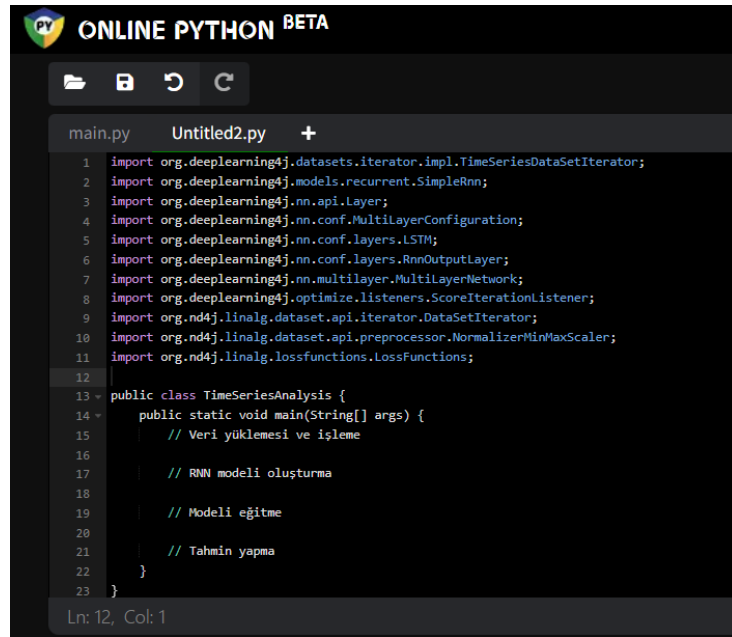
```

ONLINE PYTHON BETA

main.py +
1 import numpy as np
2 import tensorflow as tf
3 from tensorflow.keras.models import Sequential
4 from tensorflow.keras.layers import SimpleRNN, Dense
5 import matplotlib.pyplot as plt
6
7 # Örnek veri oluşturun
8 time_steps = np.arange(0, 100, 0.1)
9 sin_wave = np.sin(time_steps)
10
11 # Veriyi model için uygun formata dönüştürün
12 X = sin_wave[:-1]
13 y = sin_wave[1:]
14
15 X = np.reshape(X, (len(X), 1, 1))
16
17 # RNN modeli oluşturun
18 model = Sequential()
19 model.add(SimpleRNN(units=1, input_shape=(X.shape[1], X.shape[2])))
20 model.add(Dense(units=1))
21 model.compile(optimizer='adam', loss='mean_squared_error')
22
23
24 # Modeli eğit
25 model.fit(X, y, epochs=50, batch_size=32)
26
27 # Tahminleri al
28 predictions = model.predict(X)
29
30 # Sonuçları görselleştirin
31 plt.plot(time_steps[:-1], X.reshape(-1), label="Gerçek Veri")
32 plt.plot(time_steps[1:], predictions, label="Tahminler")
33 plt.legend()
34 plt.show()
35
Ln: 35, Col: 1

```

Şekil 2. Python ile zaman serisi analizine bir örnek



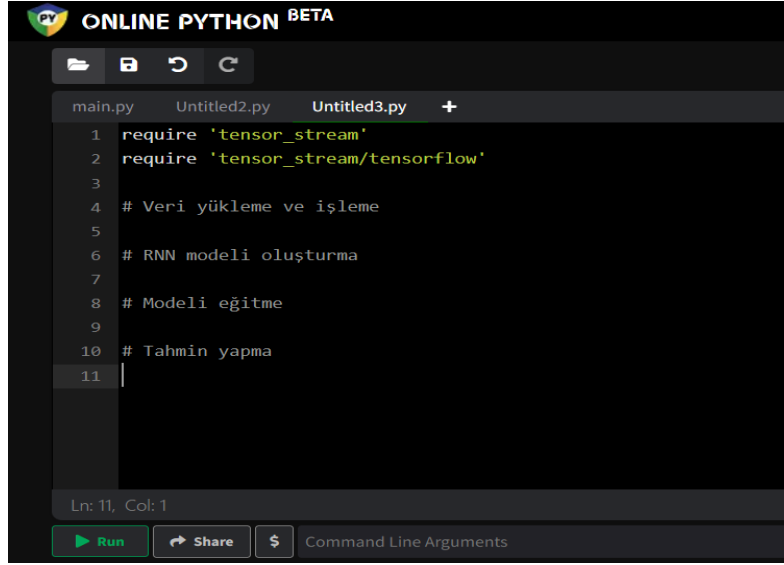
```

ONLINE PYTHON BETA

main.py Untitled2.py +
1 import org.deeplearning4j.datasets.iterator.impl.TimeSeriesDataSetIterator;
2 import org.deeplearning4j.models.recurrent.SimpleRnn;
3 import org.deeplearning4j.nn.api.Layer;
4 import org.deeplearning4j.nn.conf.MultilayerConfiguration;
5 import org.deeplearning4j.nn.conf.layers.LSTM;
6 import org.deeplearning4j.nn.conf.layers.RnnOutputLayer;
7 import org.deeplearning4j.nn.multilayer.MultilayerNetwork;
8 import org.deeplearning4j.optimize.listeners.ScoreIterationListener;
9 import org.nd4j.linalg.dataset.api.iterator.DataSetIterator;
10 import org.nd4j.linalg.dataset.api.preprocessor.NormalizerMinMaxScaler;
11 import org.nd4j.linalg.lossfunctions.LossFunctions;
12
13 public class TimeSeriesAnalysis {
14     public static void main(String[] args) {
15         // Veri yüklemesi ve işleme
16
17         // RNN modeli oluşturma
18
19         // Modeli eğitme
20
21         // Tahmin yapma
22     }
23 }
Ln: 12, Col: 1

```

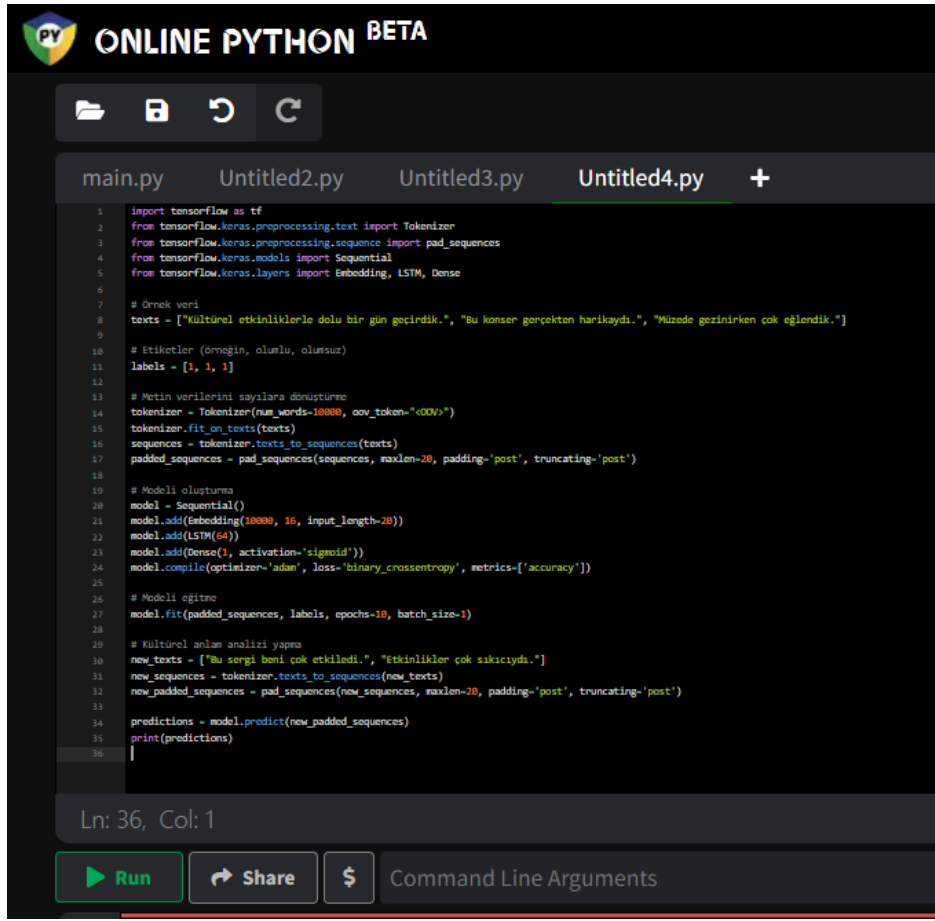
Şekil 3. Java dilinde zaman serisi analizine bir örnek



```
ONLINE PYTHON BETA  
main.py Untitled2.py Untitled3.py +  
1 require 'tensor_stream'  
2 require 'tensor_stream/tensorflow'  
3  
4 # Veri yükleme ve işleme  
5  
6 # RNN modeli oluşturma  
7  
8 # Modeli eğitme  
9  
10 # Tahmin yapma  
11 |  
Ln: 11, Col: 1  
Run Share Command Line Arguments
```

Şekil 4. Ruby dilinde zaman serisi analizine bir örnek

Kültürel anlam analizi için de bu programlama dilleri ve modelleri kullanılabilir. Metin analizi ve semantik analizle kültürel unsurların anlamını çıkarmak için tercih edilebilir. Örneğin bir yapay zekâ modeli, folklorik hikâyeler, masallar gibi anlatıların anlamını analiz ederek belirli temaları veya değerleri tanımlayabilir. Yapay zekâ, metin ve konuşma analiziyle belirli kültürel unsurların anlamını anlamak için de kullanılabilir. Bu kapsamda Somut Olmayan Kültürel Mirasın derinlemesine anlaşılması sağlanabilir. İçerik analizi ile sosyal medya ve dijital platformlarda Somut Olmayan Kültürel Mirasın paylaşımını optimize etmek için kullanılabilir. Bir yapay zekâ, belirli kültürel etkinliklerle ilgili içerikleri tanımlayarak sosyal medyada daha etkili bir şekilde paylaşabilir. ChatGPT'ye SOKÜM ürünlerinde kültürel analizle ilgili kullanılabilecek programlama dili sorulduğunda aşağıdaki Python kodunu örnek olarak verdi (Şekil 5). Koda bakıldığında olumlu ve olumsuz örnek verilerle bir model oluşturulduğu görülmektedir. Yazılan komut diziniyle oluşturulan model kapsamında kültürel anlam analizi, üzerinde çalışılacak veri setleriyle ilişkili olarak değerlendirilir. Bu modellerin çıktılarına göre veri analistleri elde ettikleri verileri istenen ve beklenen amaçlar doğrultusunda yorumlamaktadır. Elbette veri setlerinin uygunluğu yanında bu kodların uzman kişiler (developer- geliştiriciler) tarafından alana ve amaca göre oluşturulması lazımdır. Elde bu konuyla ilgili uygun veri setiyle modeli yorumlayacak veri analisti olmadığından oluşturulan model değerlendirilememiştir. Bu tür çalışmalar için kapsamlı ve uygun veri setlerinin olmasının yanında alanın uzmanları, veri mühendisi, kod geliştirici, veri bilimci, veri analisti gibi farklı alanlardaki kişilerin bir arada çalışması gerekmektedir. Bu alanlarda disiplinlerarası projelere bu yüzden ihtiyaç vardır.



```

1 import tensorflow as tf
2 from tensorflow.keras.preprocessing.text import Tokenizer
3 from tensorflow.keras.preprocessing.sequence import pad_sequences
4 from tensorflow.keras.models import Sequential
5 from tensorflow.keras.layers import Embedding, LSTM, Dense
6
7 # Örnek veri
8 texts = ["Kültürel etkinliklerle dolu bir gün geçirdik.", "Bu konser gerçekten harikaydı.", "Müze gezinirken çok eğlendik."]
9
10 # Etiketler (örneğin, olumlu, olumsuz)
11 labels = [1, 1, 1]
12
13 # Metin verilerini sayılara dönüştürme
14 tokenizer = Tokenizer(num_words=10000, oov_token="OOV")
15 tokenizer.fit_on_texts(texts)
16 sequences = tokenizer.texts_to_sequences(texts)
17 padded_sequences = pad_sequences(sequences, maxlen=20, padding='post', truncating='post')
18
19 # Modeli oluşturma
20 model = Sequential()
21 model.add(Embedding(10000, 16, input_length=20))
22 model.add(LSTM(64))
23 model.add(Dense(1, activation='sigmoid'))
24 model.compile(optimizer='adam', loss='binary_crossentropy', metrics=['accuracy'])
25
26 # Modeli eğitme
27 model.fit(padded_sequences, labels, epochs=10, batch_size=1)
28
29 # Kültürel anlam analizi yapma
30 new_texts = ["Bu sergi beni çok etkiledi.", "Etkinlikler çok sıkıcıydı."]
31 new_sequences = tokenizer.texts_to_sequences(new_texts)
32 new_padded_sequences = pad_sequences(new_sequences, maxlen=20, padding='post', truncating='post')
33
34 predictions = model.predict(new_padded_sequences)
35 print(predictions)
36

```

Şekil 5. Kültürel anlam analizi için bir örnek

Kültürel anlam analizi ve kültürel etkinliklerin analizi için yapay zekâ modelleri kullanmak, genellikle doğal dil işleme (NLP) ve derin öğrenme tekniklerini içermektedir. Bu işlemleri gerçekleştirmek için Python, Java ve Ruby gibi programlama dilleriyle çeşitli kütüphaneler ve framework'ler kullanılabilir. Python, popüler derin öğrenme kütüphaneleri olan TensorFlow ve PyTorch gibi araçları içermektedir. Bu kütüphaneleri kullanarak RNN modeli gibi yapay zekâ modellerini oluşturabilir ve kültürel anlam analizi veya kültürel etkinlik analizi için eğitilebilir. Aynı zamanda bir duygu analizi modeli oluşturarak kültürel anlam analizi de yapılabilir. Java ve Ruby dilinde de benzer işlemler gerçekleştirilebilir. Java'da Deeplearning4j veya DL4J gibi kütüphaneleri kullanılabilirken, Ruby'de Tensorflow.rb gibi kütüphaneler kullanılabilir. Ancak, yapay zekâ konusunda Java ve Ruby, genellikle Python kadar yaygın olarak kullanılmamaktadır. Bu örnekler, kültürel anlam analizi ve kültürel etkinliklerin analizi için sadece bir başlangıçtır. Gerçek projelerde, daha büyük ve özel veri setleri üzerinde daha karmaşık modeller oluşturmak gerekebilir. Kod oluşturma ve dönüştürme işlemleri konusunda dikkatli olmak ve konuya, içeriğe, talebe ve hem fiziksel hem maddi donanıma göre hareket etmek gerekir.

Nitekim örneklerde verilen kodların ne kadar işe yaradığını test etmek istediğimizde mevcut gerekli veri setimiz olmadığı için ve bilgisayar donanımımızın yeterli donanıma sahip olmamasından, diğer bir deyişle yeterli RAM, CPU, GPU gibi donanımlar olmadığından, kod çalıştırılmamıştır ve veri işlenememiştir. Dolayısıyla yazılan kodların sonucu test edilememiştir. Mevcut donanım iyileştirilerek ileride bu konudaki projelerde gerekli donanımla ve kodlarla beraber test edilmesi planlanmaktadır.

Kod dönüştürme olmadan Python ve PHP (web geliştirme alanında popüler bir programlama dili), geliştirme hızını büyük ölçüde artırır. Küresel yorumlayıcı kilidi (GIL) özelliği nedeniyle Python dilinin “çoklu iş parçacığı” (aynı uygulama içindeki birden fazla iş parçacığının eş zamanlı olarak çalışması) verimliliği düşüktür. Python programı ve PHP programının karma programlama mekanizmasını temel alan Python’da, Python ucu, programın genel çalışma verimliliğini artırmak için çok işlemlerle bir şekilde dağıtılabilir ve bu teknoloji Python’un çoklu iş parçacıklı verimliliğini artırır. Python teknolojisinin temel prensibi soket iletişimi olduğundan ağ modülü soket desteği gereklidir. Soket, ağ programlamanın temel bir bileşenidir. Soket temel olarak bir bilgi kanalıdır ve her iki ucunda da programlar bulunmaktadır. Bu programlar farklı bilgisayarlarda (ağ üzerinden bağlı) bulunabilir ve birbirlerine soket aracılığıyla bilgi gönderebilirler (Abraham et al., 2014).

Dil işlemlerinde kullanılan GIL (Global Interpreter Lock) küresel tercüman kilidi, özellikle bilgisayar dili tercümanlarında iş parçacıklarının yürütülmesini senkronize etmek için kullanılan ve aynı anda yalnızca bir yerel iş parçacığının (işlem başına) yürütülebilmesini sağlayan bir mekanizmadır. GIL kullanan bir yorumlayıcı (bellek yönetim modeli), çok çekirdekli bir işlemcide çalıştırılrsa da uygulama, her zaman tam olarak bir iş parçacığının aynı anda yürütülmesine izin verir. GIL’e sahip bazı popüler tercümanlar CPython ve Ruby MRI’dir. GIL’li uygulamalarda her tercümanlık süreci için her zaman bir GIL bulunur (“Global interpreter lock,” 2023; “GlobalInterpreterLock,” 2020).

RNN (Recurrent Neural Network) modeli gibi yapay zekâ modelleri, sanat ve yaratıcılık destekleri geliştirmek ve sanat projeleri gerçekleştirmek için kullanılabilir. Sanat oluşturmada (Generative Art) yapay zekâ modelleri, özellikle RNN veya GAN (Generative Adversarial Network) gibi modeller, sanat eserleri oluşturmak için tercih edilmektedir. Bu eserler, resimler, müzikler, metinler veya diğer sanatsal formlar olabilir. Örneğin, TensorFlow.js veya PyTorch gibi kütüphaneleri kullanarak bir RNN modeli oluşturabilir ve özellikle Türk halk biliminin ihtiyaç duyduğu görsel yaratımlar bu modelle resim oluşturmak için kullanılıp bu konudaki açık giderilebilir. Yapay zekâ, resimler üzerinde stil transferi ve sanatsal filtreler uygulamak için kullanılabilir. GAN modelleri, resimlerin stillerini başka sanat eserlerine benzetebilir veya özgün tarzlar oluşturabilir. Görüntü işleme teknikleri kullanılarak yapay zekâ modelleri portreleri karikatürize edebilir veya farklı efektler ekleyebilir. Böylelikle sanatsal ve yaratıcı bir ifade biçimi olarak kullanılabilir. Aynı zamanda RNN modelleri, oyun karakterlerinin veya animasyonların davranışlarını ve hareketlerini belirlemek için de kullanılabilir. Bu şekilde, oyunlar ve animasyonlar daha yaratıcı ve dinamik hâle getirilebilir. Yapay zekâ, VR (sanal gerçeklik) ve AR (artırılmış gerçeklik) projelerinde sanat ve yaratıcılık alanlarında kullanılabilir. Örneğin, gerçek dünya görüntülerini analiz eden ve buna dayalı olarak sanatsal eklemeler yapan modeller geliştirilebilir. Her dilin kendi yapısına ve kütüphanelerine sahip olması nedeniyle projelerin geliştirilmesi dil bazında farklılık gösterebilir. Python, TensorFlow, PyTorch gibi zengin yapay zekâ kütüphanelerine sahip olduğu için genellikle bu tür projelerde yaygın olarak tercih edilir.

Makine öğrenimi, yapay zekânın temel alanıdır. Yapay zekâ, dijital Somut Olmayan Kültürel Miras yönetimi için bir garanti sağlar. Bununla birlikte, mevcut teorik ve pratik araştırmalar bu alanda hâlen birçok boşluk olduğuna işaret etmektedir (Huang & Song, 2022). Ancak alanda kullanılan modeller de vardır. Örneğin RNN, sıralı bilgileri etkili bir şekilde yorumlayarak, bilginin kalıcı olmasını sağlayan döngüler yardımıyla sorun gideren bir makine öğrenmesi modellemesidir. Dil modellemesi gibi doğal dil işleme problemlerinde yaygın olarak kullanılır. Bir dil modeli, bir dizi kelimenin veya cümlenin olasılığını tahmin ederek metin oluşturma, metin tahmini ve metin tamamlama gibi görevlerde kullanılan bir modelleme tekniğidir. Doğal dil çevirisi, metin sınıflandırma (bir metnin belirli bir kategoriye veya etikete atanmasıdır), metin önerileri (tavsiye sistemleri) içerir.

Huang & Song'un 2022 yılındaki "Intangible cultural heritage management using machine learning model: A case study of northwest folk song Huaer" çalışmasında Gansu, Ningxia, Qinghai ve Xinjiang gibi Kuzeybatı Çin'de popüler olan geleneksel halk şarkılarını ifade eden ve "Kuzeybatının Ruhu" olarak bilinen Somut Olmayan Kültürel Miras olan Huaer müziğine müzikoloji, antropoloji, folklor ve ekoloji perspektiflerinden yaklaşarak Recurrent Neural Network (RNN) modellemesi ve yöntemini kullanmıştır. Huaer, Eylül 2009'da Birleşmiş Milletler tarafından insanlığın somut olmayan kültürel mirası olarak listelenmiştir. Ağ teknolojisinin ve makine öğreniminin hızla gelişmesiyle birlikte, ağ iletişimini ve Huaer bilgilerinin derin madenciliğini (çok katmanlı ağların kullanıldığı karmaşık veri modelleri) yönetmek önemli olmuştur. Bundan dolayı Huaer şarkı sözlerinin bilgisini çıkarmak için makine öğrenimi doğal dil işlemenin kullanılmasıyla RNN, Huaer modelini oluşturarak Huaer şarkı sözlerinin veri madenciliği gerçekleştirmişlerdir. Python'daki yerleşik dil modülü dinamik Web sayfalarıyla birbirine bağlanır. Bu yüzden dört Huaer görüntü segmentasyon yöntemi ve beş derin öğrenme algoritmasıyla blok teknolojisine dayalı görüntü segmentasyon algoritması ve BP sinir ağı algoritması adımları tanıtılmıştır. Sonuçlar, müziğin Somut Olmayan Kültürel Mirasının korunması ve mirası için yeni fikirler sağladığını ve Huaer sanat araştırmacıları ve sevenleri için etkili ve yüksek kaliteli bilgiler sunduğunu göstermektedir (Huang & Song, 2022).

Müziğin Somut Olmayan Kültürel Mirasının mirasa alınmasında varislerin yokluğu ve kuşak ayrılığı gibi gerçekçi ikilemler karşısında Huang & Song'un (2022) çalışması müziğin Somut Olmayan Kültürel Mirasının korunması ve mirasına yönelik yeni fikirler sağlayabilir. Çalışmalarında döngüsel sinir ağı dizi modellemesi yoluyla Huaer bilgi madenciliğine derin öğrenmeyle doğal dil işleme uygulanmıştır. Huaer metin bilgilerinin analiz edilmesi ve çıkarılması ilkesi birçok açıdan uygulanabilmiştir. Elbette yapay zekânın gelişimi birçok özelliikle, daha fazla fırsatla zorluğu da beraberinde getirmiştir. Deneyde Huaer bilgilerinin toplanması sürecinde bazı zorluklar karşı karşıya kalınmıştır. Pratik uygulamalar için belirli sınırlamaları olsa da elde edilen bilgiler ve fikirler daha sonraki pratik uygulama araştırmaları için teorik bir temel oluşturacak niteliktedir. Daha büyük bir derleme ve RNN dahili ağ mimarisinin optimize edilmesi, Huaer bilgilerini daha etkili bir şekilde analiz edebilir. Konuşma tanıma ve video davranış tanıma teknolojisi yardımıyla daha geniş bir veri kümesinin nasıl elde edileceği ve dahili ağ mimarisinin nasıl optimize edileceği de tespit edilebilir (Huang & Song, 2022).

Türk müziğinde de türküler ve şarkılar üzerinde RNN modellemesi kullanmak geleneksel müzik türlerini analiz etmek ve yeni örnekler oluşturmak için heyecan verici bir yaklaşım olabilir. Bu konuda kullanılabilecek RNN modellemesinin sağlayabileceği faydalar arasında eğitim, araştırmanın yanında müzikal inceleme ve sınıflandırma, müzikal isimlendirme ve şarkı metinleri, müzik analizleri, yeni eserler oluşturma, öneriler, müzikal stil transferleri ve yeni yaklaşımlar olabilir. Bu sayede model, veri setindeki desenleri öğrenir ve benzer tarzda yeni şarkılar üretebilir. RNN, örneğin Türk halk müziğindeki melodi, ritim ve harmoni desenlerini anlamak için kullanılabilir. Model, müzikal yapıları anlayabilir ve bu konuda insanlara faydalı bilgiler sağlayabilir. Ayrıca şarkıları ve türkülerini belirli temalar veya dönemlere göre sınıflandırmak için kullanılabilir. Bu imkânlar, müzikologlara ve araştırmacılara büyük bir yardım sağlayabilir. Model, veri setindeki türkü metinlerini analiz ederek, benzer tarzda şarkı isimleri veya sözler önererek müzik yaratıcılarına ilham verebilir. RNN tabanlı bir model, bir kullanıcının dinlediği şarkılara veya türkülere dayanarak ona benzer tarzda yeni şarkılar önererek müzik keşfi konusunda kullanılabilir. Bir tür müziği diğerine dönüştürme yeteneği ile müzikal stil transferi konusunda kullanılabilir. Örneğin, Türk halk müziği öğelerini klasik müzikle birleştirebilir. Türk müziğinin tarihi ve gelişimi üzerine araştırma yapmak isteyen akademisyenler ve öğrenciler için RNN tabanlı modeller analiz ve öğrenme süreçlerine ışık tutabilir. Ancak, bu tür bir modelin kullanımı için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar da vardır. RNN modelinin başarısı, kullanılan veri setinin

kalitesine bağlıdır. Çeşitli ve temsilci bir veri seti seçmek önemlidir. Buna yönelik de akademik çalışmalar yapılabilir. Çalışmalarda ya da projelerde modelin doğru bir şekilde eğitilmesi ve aşırı uydurmaya karşı korunması gereklidir. Ayrıca, müzikteki özgünlüğü korumak için dikkatli bir şekilde ayarlamalar yapılmalıdır. Türk müziği kültürel ve tarihsel bir bağlam içerir, bu nedenle modelin duyarlılık ve kültürel hassasiyetle eğitilmesi önemlidir. RNN modellerinin müzikle ilgili çeşitli uygulamalarda başarılı olma potansiyeli çok yüksektir ancak modeller kullanılmadan önce dikkatlice planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Müzik üzerine olabileceği gibi halk dansları üzerine de bu tür çalışmalar yapılabilir. Rallis ve diğer yazarların (2020), “Machine learning for intangible cultural heritage: A review of techniques on dance analysis” adlı çalışmasında Somut Olmayan Kültürel Mirasın en önemli alanlarından biri olan gösteri sanatları ve özellikle dans için koreografik desenleri korumanın, belgelemenin, analiz etmenin ve görsel olarak anlamının içerdiği teknik zorluklar nedeniyle zorlu bir iş olduğunu ifade etmektedirler. Koreografi, farklı aktörler (dansçılar) arasındaki dinamik ortak etkileşimleri, duygusal ve stil özelliklerini ve ayrıca müzik temposu, ritim, geleneksel kostümler vb. gibi tamamlayıcı ICH unsurlarını içeren, zamanla değişen bir 3D süreçtir. Yeni gelişmeler, artık her zamankinden daha fazla hacim ve kalitede oluşturulabilen Somut Olmayan Kültürel Miras içeriğinin yakalanması, belgelenmesi ve saklanması konusunda muazzam olasılıkları ortaya çıkarmıştır. Video ve hareket yakalama cihazları tarafından üretilen devasa miktardaki RGB-D ve 3D iskelet verileri, mevcut dansların ve varyasyonların çok sayıda farklı türü, dansla ilgili kültürel içeriğin takip edilebilir bir şekilde ve daha düşük hesaplama ve depolama kaynağı gereksinimleriyle organize edilmesi, arşivlenmesi ve analiz edilmesi ihtiyacını zorunlu kılmaktadır. Hareket yakalama cihazları, her biri bir insan eklemine karşılık gelen 3 boyutlu noktalar açısından insanların iskelet verilerini çıkaracak şekilde programlanabilir. Bu bilgiler modelleme, sınıflandırma ve özetleme amacıyla bilgisayar grafikleri yazılım araç takımlarıyla birleştirilebilir. Kullanılan modeller koreografik dizilerin temsili ilkellerinin çıkarılmasını, koreografik poz ve dans hareketlerinin tanınmasını ve ayrıca koreografik kalıpların analizini ve anlamsal temsilleri için kullanılan son yaklaşımları da sunabilmektedir (Rallis et al., 2020).

Müzik ve dans gibi unsurların yanında diğer unsurlar için de makine öğrenimi, Somut Olmayan Kültürel Mirası anlamak ve korumak için özel modeller oluşturabilir. Hâlihazırda sanal gerçeklik, bulut bilişim, dijital ikiz gibi teknolojiler son yıllarda sıklıkla sosyal bilimlerde araştırmalarında uygulama alanı bulmaya başlamış (Mete, 2023), buna bağlı yapay zekâ ve makine öğrenimi teknolojileri giderek daha büyük önem kazanmaya başlamıştır. Makine öğrenimi bir tehditten çok bir fırsat olarak görülmelidir. İnternet çağı, sosyal bilimlere araştırma yapmak için yeni yollar sunmuştur. Araştırmacılar, insan davranışını ve toplumu incelemek için ağ analizini kullanarak daha iyi sonuçlar elde etmeye başlamış ve büyük veri çağı ile hesaplamalı sosyal bilimlere meydana gelmiştir (Zhang ve Feng, 2021). Ağ analizleri de kültürel unsurlar arasındaki ilişkileri anlamak için kullanılabilir. Örneğin sözlü anlatılarda geçen karakterler veya geleneksel oyunlarda yer alan unsurlar arasındaki bağlantıları belirleyerek, kültürel mirasın içsel yapısını anlamak için ağ analizi kullanılabilir. Aynı şekilde kültürel miras turizmi açısından da kullanılabilir.

Büyük veri, yapay zekânın kullanımı, bağlanabilirlik ve kültürel miras turizminde kişiselleştirilmiş deneyimler için olanaklar yaratmıştır. Destinasyonlar, gezginlerin tercihleri, demografik özellikleri ve davranışları hakkında, seyahat yerleri ve eğilimleri hakkındaki verileri analiz ederek kişiselleştirilmiş öneriler, özel gezi programları ve özelleştirilmiş hizmetler sunabilmektedir (Neuhof et al., 2015). Sanal Gerçeklik (VR) ve Artırılmış Gerçeklik (AR) teknolojileri, ziyaretçilerin destinasyonları sanal olarak keşfetmelerine olanak tanıyarak orada bulunma ve etkileşim duygusu sağlamaktadır (Xiang et al., 2017).

“Bu teknolojiler; sanal ziyaretler, eğitimsel simülasyonlar, özellikle uzak veya erişilemeyen alanlar için mirasın anlaşılmasını ve takdir edilmesini geliştirmekte, fiziksel ve dijital âlemler arasındaki boşluğu dolduran benzersiz ve ilgi çekici deneyimler sağlamaktadır.” (Yaralı ve Baloğlu, 2023, s. 250).

Dijital süreçler, eserlerin, sanat eserlerinin, tarihî alanların ve somut olmayan kültürel uygulamaların kapsamlı ve nispeten doğru bir şekilde belgelenmesini sağlayarak kültürel mirasın korunmasına ciddi katkılar sunmuştur. Dijital dokümantasyon, koruma çabaları, araştırma ve eğitim amaçları için değerli bir kaynak sunmaktadır. Örneğin, Londra'daki British Museum, geniş kültürel eser koleksiyonunu korumak ve paylaşmak için dijital belgeleme teknikleri kullanmıştır. Müze, “Sanal Müze” projesiyle dünyanın her yerinden gelen ziyaretçilerine çevrimiçi bir deneyim aracılığıyla keşif ve öğrenme heyecanını yaşatmaktadır. Bu girişim, müze koleksiyonuna erişimi genişletmekte ve fiziksel teması daha aza indirerek eserleri korumaktadır (British Museum, 2023).

“Işık Algılama ve Mesafe Değiştirme” (LiDAR) gibi gelişmiş görüntüleme teknolojileri ve insansız hava aracı araştırmaları sayesinde, dijital süreçler, miras alanlarının son derece doğru ve ayrıntılı 3B modellerinin oluşturulmasını sağlamaktadır. Bu dijital kopyalar, koruma çabaları için değerli referanslardır ve uzmanların alanları fiziksel zarara veya bozulmaya neden olmadan incelemesine ve analiz etmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin, İskoçya Tarihi Çevre ve CyArk arasındaki bir iş birliği olan “Scottish Ten” projesi, İskoçya'nın beş UNESCO Dünya Mirası Alanı ve beş uluslararası miras alanının kapsamlı 3B modellerini oluşturmak için dijital belgeleme tekniklerinden yararlanmıştır. Proje, bu yerleri dijital olarak yakalayıp arşivleyerek bu yerlerin uzun vadeli korunmasını, araştırma, restorasyon ve eğitim amaçları için zengin bir bilgiye kaynaklık etmesini sağlamaktadır (Scottish Ten, 2022; Yaralı ve Baloğlu, 2023). Görüntü analizi ve tanıma, resim veya görsel unsurlar aracılığıyla kültürel mirasın anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Restorasyon ve koruma açısından yapay zekâ, zarar görmüş resimlerin, belgelerin veya sanat eserlerinin restorasyonunu destekleyebilir. Görüntü analizi ve restorasyon algoritmaları, kültürel eserlerin fiziksel durumlarını iyileştirmek için kullanılabilir. Geleneksel giyim tarzları, el sanatları veya mimari ögeler üzerinde de görüntü analizi uygulanarak bu görsel unsurların kültürel bağlamı daha iyi anlaşılabilir.

Mayank Mishra (2020), “Machine learning techniques for structural health monitoring of heritage buildings: A state-of-the-art review and case studies” makalesinde, miras yapılarının sağlık durumunu değerlendirmek için uygulanan çeşitli makine öğrenimi (ML) tekniklerinin sistematik bir incelemesini gerçekleştirmiştir. Laboratuvarından veya sahadan toplanan test verilerinin ML ile birlikte etkin bir şekilde kullanılmasıyla daha sağlam öngörü modelleri elde edilebileceğini savunmuş ve bu modellerin duvar veya onarım harçlarının basınç dayanımının tahmin edilmesi, tarihî binalardaki olası hasar senaryoları gibi çeşitli öngörücü uygulamalar için kullanılabileceğini söylemektedir. Sismik kırılmanın değerlendirilmesi, malzemelerin mekanik özelliklerinin belirlenmesi ve hava koşullarının etkileri, malzeme kaybı, çiçeklenme, sızıntı, alg (bitki türü, su yosunu) büyümesi ve yosun birikmesi nedeniyle anıtın yüzeyindeki yüzeysel hasarların tespiti ve bunların nasıl güçlendirileceğine dair makine öğrenimiyle daha ayrıntılı, doğru ve hızlı tespitler elde edilebilmektedir. Miras yapılarında nem içeriği, çatlaklar ve biriken toz miktarı gibi hasarın boyutunu belirlemek için belirlenmesi gereken dolaylı faktörler de analiz edilmektedir (Mishra, 2020). Veri bilimi, kültürel mirasın somut olmayan unsurlarını analiz etmek, anlamak ve korumak için güçlü bir araç seti sunar. Uygun veri bilimi teknikleri ve doğru ve etkili veri setleri hem maddi unsurların hem de Somut Olmayan Kültürel Mirasın sorunlarını, zenginliğini ve çeşitliliğini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Dijital arşivleme açısından yapay zekâ belgeleri, eserleri ve diğer kültürel miras öğelerini dijital olarak arşivleme ve kataloglama süreçlerini hızlandırmaktadır. Bunun yanında bu süreçte yapay zekâ ve makine öğrenmesi optik karakter tanıma (OCR) ve görüntü tanıma teknolojileri, eski el yazmalarını veya belgeleri dijitalleştirmekte yardımcı olabilmektedir. Yapay zekâ, sözlü gelenekler, ritüeller, halk oyunları gibi somut olmayan kültürel unsurları belgeleyerek dijital arşivler oluşturabilir. Ses ve video analizi ile geleneksel kültürel etkinliklerin dijital kayıtları tutulabilir. Veri bilimi, makine öğrenimi ve yapay zekâ, iklim verilerinin analizini geleneksel iklim bilgisiyle birleştirerek belirli bir bölgede mevsimsel değişiklikleri anlamak ve bu değişikliklerin kültürel uygulamalara olan etkilerini değerlendirmek için kullanılabilir.

Yapay zekâ, müze ve tarihî siteleri korumak için güvenlik önlemlerine entegre edilebilir. Gelişmiş video analizi, nesne tanıma ve izleme sistemleri, kültürel mirası tehdit altındaki durumlara karşı koruyabilir. Erişilebilirlik açısından yapay zekâ tabanlı çözümler, engelli bireylerin kültürel mirası daha iyi anlamasına ve deneyimlemesine yardımcı olabilir. Örneğin, sesli rehberlik veya görme engellilere yönelik açıklamalar sağlama konusunda kullanılabilir.

Yapay zekâ destekli eğitim araçları, Somut Olmayan Kültürel Mirası daha geniş kitlelere tanıtabilir. Sanal ortamlar ve interaktif öğrenme araçları, geleneksel anlatıları, ritüelleri veya folkloru alternatif ve bazı açılardan etkili bir şekilde aktarabilir. Eğitim ve bilgilendirme açısından yapay zekâ destekli interaktif öğrenme araçları, kullanıcılara kültürel miras hakkında daha fazla bilgi edinme ve etkileşimde bulunma fırsatı sunabilir. Sanal gerçeklik veya artırılmış gerçeklik uygulamaları, tarihî mekânları sanal olarak ziyaret etme imkânı sağlayabilir. Yapay zekâ destekli sanal gerçeklik veya artırılmış gerçeklik uygulamaları, Somut Olmayan Kültürel Mirası interaktif bir şekilde keşfetme imkânı sunabilir. Yapay zekâ destekli interaktif eğitim araçları ile kültürel mirası öğretme açısından sanal bir müze rehberi olarak çalışan yardımcı bir yapay zekâ, ziyaretçilere Somut Olmayan Kültürel Mirası anlatarak ya da uygulayarak interaktif bir deneyim sunabilir.

Sanat ve yaratıcılık destekleri açısından yapay zekâ, geleneksel sanat ve el sanatlarına dayalı olarak yeni eserler oluşturabilir. Ayrıca, sanatçılara veya kültür taşıyıcılarına ilham kaynakları sağlamak için kullanılabilir. Yapay zekâ, geleneksel sanat eserlerine dayalı olarak yeni eserler oluşturma potansiyeli taşıyabilir, belli bir kültürün geleneksel desenlerini anlayarak yeni tasarımlar veya sanat eserleri üretebilir. Yapay zekâ tabanlı içerik analizi, Somut Olmayan Kültürel Mirası sosyal medya ve diğer dijital platformlarda paylaşım için optimize edebilir. Bu, kültürel mirasın daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlar.

Koruma stratejileri bakımından yapay zekâ, kültürel mirasın zarar görmesini önlemek için iklim değişikliği, doğal afetler veya insan etkileşimleri gibi tehditlere karşı erken uyarı sistemleri geliştirmekte kullanılabilir. Makine öğrenimi modelleri, halk bilimsel ürünleri öğrenmek ve anlamak için eğitilebilir. Bu modeller, belirli bir kültürün halk bilimsel unsurlarını öğrenerek benzer unsurları tanımlama yeteneğine sahip olabilir. Bu teknolojiler Somut Olmayan Kültürel Mirası korumak, sürdürmek ve daha geniş bir kitleye tanıtmak için çeşitli yollarla değerli katkılar sunabilir. Bu örnekler, yapay zekânın Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması ve sürdürülebilir olması için nasıl kullanılabileceğine dair potansiyel taşıyan sadece birkaç örnektir. Yapay zekâ, yeni gelişmelerle ve çalışmalarla kültürel mirasın daha iyi anlaşılmasına, korunmasına ve paylaşılmasına projelerle katkıda bulunabilir.

Python'un doğal dil işleme kütüphaneleri (NLTK, SpaCy, veya TensorFlow ile Keras) kullanılarak, geleneksel metinler ve dil örnekleri analiz edilebilir. Dil modelleri ve RNN'ler, eski dil yapılarını anlamak

ve gelecek nesillere aktarmak için kullanılabilir. Java ve Ruby ile de benzer dil işleme uygulamaları geliştirilebilir. Python'un ses işleme kütüphaneleri (Librosa, pydub) kullanılarak geleneksel müzikleri analiz edilebilir ve notaları çıkartılabilir. RNN modelleri, geleneksel müzik tarzlarını anlamak ve yeni eserler üretmek için tercih edilebilir. Ses işleme için Java ve Ruby ile uygun kütüphanelerden yararlanılabilir. Python'un görüntü işleme kütüphaneleri (OpenCV, PIL) kullanılarak, geleneksel sanat eserleri analiz edilebilir. RNN veya CNN (Convolutional Neural Networks) modelleri, belirli bir kültürün sanat tarzlarını anlamak ve benzer eserler üretmek için kullanılabilir. Görüntü işleme uygulamaları geliştirmek için Java ve Ruby ile uygun kütüphaneleri tercih edilebilir. Python, veri tabanlarıyla (SQLite, MySQL, PostgreSQL) entegre olarak kültürel mirası düzenlemek ve kataloglamak için kullanılabilir. Java ve Ruby ile de veri tabanlarına erişim sağlayarak benzer uygulamalar geliştirilebilir. Python, web tabanlı eğitim platformları veya kültürel mirasın dijital sergileri için kullanılabilir. Django veya Flask gibi web çerçeveleriyle projeler geliştirilebilir. Java ve Ruby ile de web geliştirme projeleri gerçekleştirilebilir. Python, verilere erişimi kontrol etmek, şifrelemek ve güvenliği sağlamak için kullanılabilir. Java ve Ruby ile de güvenlik önlemleri uygulanabilir. Bu diller ve modeller, Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması ve sürdürülebilmesi için güçlü araçlar sunmaktadır. Projeleri belirli ihtiyaçlara ve kültürel mirasa özel olarak uyarlamak mümkün ve önemlidir.

Zorluklar ve sorun alanları üzerine tartışma

Yapay zekâ üzerine veri bilimcilerin ve bilgisayar bilimcilerin normatif taahhütlerinin antropologların ve mikro sosyologların kaygılarıyla nasıl etkileşime girdiğini ve disiplinler arasında nasıl müzakere edilip tartışıldığını anlamak için iş birliklerinin bazı yönleri hakkında daha ampirik, diğer bir deyişle daha deneysel, araştırmalar yapılmalıdır (Moats, 2021). Çünkü bu açıdan hazırda olan sorun ve zorlukların üstüne yeni sorunlar ve zorluklar gelmeye devam edecektir. Bu yüzden entegre bir şekilde mevcut teknolojideki zorluklar üzerine de deneysel çalışmalar artmalıdır. Örneğin ChatGPT gibi yapay zekâ modellerinin uygulanmasındaki zorluklar içerisinde algoritmik yanlılık, sosyal bilim araştırmalarında adil olmayan veya ayrımcı sonuçlara yol açarak araştırma bulgularının geçerliliğini ve güvenilirliğini zayıflatan sonuçlar karşımıza çıkartabilir (Aşkun, 2023).

Yenilikler çoğunlukla toplumda tartışmaları ve etik sorunları da beraberinde getirir. Özellikle bu kadar hızlı gelişim gösteren teknolojilerin sosyal yansımalarının ve çıktılarının algılanması, kavranması, tespit edilip analiz edilmesi süreçlerin sıklıkla gerisinde kalmaktadır. Dolayısıyla yapay zekânın avantajları, kolaylığı, gücü, etkililiği ve kaçınılmazlığı yanında hakkında çok ciddi eleştirileri, sorunları ve etik problemleri de hızlıca ele alıp süreçle beraber değerlendirmek gerekmektedir. Bu konuda sosyal bilimcilere çok iş düşmektedir.

Örneğin Nebi Özdemir (2023), yapay zekânın günümüzdeki kullanım alanlarından bahsederken dikkat çektiği hususlardan biri de bilge rolündeki ataların yerine artık yapay zekâ teknolojilerinin geçtiğini ifade eder. Geleneksel yaşam ve kültürün ana bilgi kaynağı bilge atanın yerini bilgi ve bilişim teknolojileri almıştır. Öğüt veren ve danışılan alandaki insani boyut belirsizleşerek süreç yapay araç, sistem ve uygulamalar yönünde gelişme göstermiştir. Böylelikle kültürel eğitim, aktarım ve yönetim alanlarındaki temel aktörler değişme eğilimi göstermeye başlamıştır. Sözlü kültür bilgi ve deneyim belleği, yazılı-basılı kültür ve daha sonraki elektronik kültürle gelişirken geleneksel bilgi belleğinin ana taşıyıcısı ve temsilcisi olarak kabul edilen ak saçlı veya sakallı ata, merkezi danışılan iken elektronik kültür bağlamında sahibinden ayrılan bilgi öne çıkmıştır. Bu sırada Türk kültürünün özünü oluşturan kültürel genetiğın aktarılması ve yaşatılmasındaki duyarlılık ve yoğunluğun yeni kültür bağlamlarında azaldığı veya yerini başka bir şeye bıraktığı ileri sürülebilir (Özdemir, 2023). Ancak bu aktarım ve

yönetim sürecinin kültürel boyutlarıyla gerektiği gibi analiz edilmediği için sosyal çıktılarının sonuçları tam olarak öngörülememektedir.

Bir diğer önemli sorun da bu teknolojilerin kullanım ve etki alanlarındaki etik problemlerdir. Örneğin, Somut Olmayan Kültürel Miras boyutuna bakarsak Marcin Frackiewicz'in (2023) "AI in Cultural Heritage Preservation" yazısında yapay zekânın kültürel mirasın korunmasındaki potansiyel faydalarının yanında bu teknolojinin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlamak için ele alınması gereken çeşitli zorluklar olduğunu dile getirir. Başlıca endişelerden birinin kültürel mirasın korunmasında yapay zekâ kullanımının etik sonuçları olduğunu söyler. Örneğin, yapay zekâ algoritmalarının, üzerinde eğitim aldıkları verilerde mevcut olan önyargıları veya yanlışlıkları istemeden de olsa devam ettirme riskinin olduğunu ve bunun kültürel miras nesnelere yanlış yorumlanmasına veya zararlı stereotiplerin pekiştirilmesine yol açabileceğini ifade eder. Bu riski azaltmak için de yapay zekâ algoritmalarının çeşitli veri kaynakları ve bakış açılarıyla geliştirilip eğitilmesi ve sonuçlarının insan uzmanlar tarafından dikkatle incelenmesini önermektedir.

En ciddi eleştiriler arasında Adaş ve Erbay'ın (2022) özetleyerek bahsettiği "kültürel emperyalizme" dayalı olan eleştirilerdir. Önemli bir sosyolojik vaka ve sorunsal olarak kültürel bir fenomen olan yapay zekâ çalışmaları, yapay zekânın farklı kültürlerde değişen yönlerinin ortaya çıkarılmasına ek olarak bir kültürel emperyalizm aracı olarak ele alındığını belirtirler. Yapay zekâyı yapısal bir indirgemeciliğe maruz bırakmak riskini taşıyan ve kültürle olan bağıntısı içerisinde değişkenlik gösteren, farklı kültürlerde farklı yorumlanan, basit anlamıyla bir sömürü aracı olarak ele alınan indirgemeci kültürel yaklaşımlar olduğunu ifade ederler. Yapay zekânın bazı sorunları ortaya çıkarabilecek bir araç olarak son derece tehlikeli olabileceğini, diğer bir deyişle sömürüye hizmet edebilecek, insanın yerini alarak onu işsizliğe, sefalete ve işlevsizliğe itme potansiyeli taşıyan, neyi ve kimi göreceğimize, görmeyeceğimize, nelerle ilgileneceğimize, dolayısıyla beğenilerimizi manipüle etmeye muktedir bir teknoloji olabileceğine dikkat çekerler (Adaş ve Erbay, 2022).

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmelerle beraber işsizlik başta olmak üzere pek çok sorunla baş başa kalmış, işe yaramayan büyük insan yığınlarıyla beraber toplumda bu hız tedbir ve önlem alınmasını veya gerekli altyapının hazırlanmasını imkânsız kılabilir. Sonuçta insanlık bilimsel geleneğe ve alışılmışıya uymayan yöntemlerle çözüm geliştirmek zorunda kalabilir ve yapılacak değerlendirmelerin yeni durumlara karşı bir hazır bulunuşluk kaygısı taşıyacağı da söz konusudur (Kafalı, 2019). Bu noktada hazır bulunuşluk, bu konudaki bilinç ve farkındalık en önemli sorunlardan biridir. Bunun için resmî ve özel kuruluşların hızlı bir şekilde hareket ederek eğitim ve farkındalık çalışmaları yapmaları gerekmektedir.

UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunması için harekete geçme, sorumluluk alma, programlarının kapsam ve etkisini güçlendirmeye ilgili olarak dünya çapındaki paydaşlarından bahseder. Bu paydaşlar sözleşmenin yönetim organları, kurullarını ve komitelerini içerir (UNESCO, 2023). Bu paydaşların arasına belki de yakın zamanda yapay zekâ teknoloji sektörü hatta yapay zekâ da dâhil olacaktır. En azından Somut Olmayan Kültürel Mirasın daha iyi anlaşılması ve mirasa saygı gösterilmesi için toplumun fikirlerinin korunması ve harekete geçirilmesi çabalarında UNESCO'nun çalışmalarını desteklemek için etkin bir şekilde kullanılmaya başlanacaktır ya da başlanmalıdır.

Sonuç ve öneriler

Günümüzün veri bilimine dayalı robotik teknolojileri bazıları ön görülen bazıları da ön görülemeyen bir hız ve yenilikle gelişmektedir. Bu teknolojik gelişmelerden uzakta kalmak neredeyse imkânsızdır, ancak uzak kalmak pek çok kaybı da beraberinde getirecektir. Ayrıca yeni olan şeyler korkutsa da bir çekiciliği de vardır ve doğru şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapay zekâyla ve makine öğrenmesiyle ilgili insanları tedirgin eden gelişmeler yaşansa da kapsayıcı ve kabullenici bir şekilde bu konuyla ilgili sorunları giderici ve yenilikçi daha çok araştırma ve geliştirme çalışmalarının ve projelerinin yapılması gerekmektedir. Çünkü bu işin uzmanları tarafından artık geriye dönüşün olamayacağı sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu nedenle konuya sosyal bilim alanlarının ve halk bilimcilerin de daha ciddi bir şekilde yönelerek ilgili kurum ve kuruluşlarla disiplinlerarası çalışmalar ve projeler gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Yapay zekâ modelleri, büyük veri setleriyle genellikle makine öğrenimi veya derin öğrenme teknikleri kullanılarak eğitilir ve çeşitli görevleri gerçekleştirmek üzere tasarlanırlar. Kültür biliminde ve halk biliminde yapay zekâ öğrenme modelleri oluşturulabilir: Sözlü gelenekler, metinler, müzik, resimler ve diğer kültürel öğeleri içeren belirli bir kültürle ilgili konularda geniş ve temsilci bir veri seti toplanabilir. Veri toplamadan sonra veri ön işleme modelleri yapılabilir. Toplanan veri temizlenip düzenlenerek uygun formata getirilir. Bu sayede dil işleme teknikleriyle metin verilerini işleme, gereksiz bilgileri kaldırarak veriyi anlamlı bir şekilde düzenlemeye olanak tanır. Daha sonra veri setini uygun şekilde etiketleme işlemi gerçekleştirilebilir ki bu aşama örneğin, duygu analizi yapılacaksa metinleri pozitif, negatif veya nötr olarak etiketleyebilir. Bir diğeri model setinize uygun makine öğrenimi algoritmalarını seçmektir. Örneğin, duygu analizi için genellikle doğal dil işleme (NLP) yöntemleri kullanılır. Belirli konseptleri keşfetmek için konsept madenciliği veya derin öğrenme yöntemleri de kullanılabilir. Model oluşturma ve eğitmeyle seçilen algoritmayı kullanarak bir öğrenme modeli oluşturulup eğitilebilir. Eğitim sürecinde, modele veri setindeki desenler ve ilişkiler öğretilir. Sonra oluşturulan modelin performansı değerlendirilebilir. Bu süreç, modelin ne kadar iyi çalıştığını anlamak için doğrulama veri setleri kullanmayı içerir. Model ayarlaması ve iyileştirmesi yapılabilir. Bu şekilde farklı parametreleri denemek, daha fazla veri eklemek veya modeli optimize etmek sağlanabilir. Modelin çıktılarını ve sonuçlarını inceleyerek kültürel analizdeki belirli eğilimleri, konseptleri veya duygusal tonları keşfetmeye yönelik değerli bilgiler elde edilebilir. Bu adımlarla halk biliminde yapay zekâ öğrenme modelleri oluşturulabilir ve kültürel analizde derinlemesine anlayış elde edilebilir.

Bu çalışmadaki örneklerde verilen kodların ne kadar işe yaradığı test edilmek istendiğinde mevcut veri seti olmadığı için ve gerekli bilgisayar donanımına sahip olunamamasından, diğeri bir deyişle yeterli RAM, CPU, GPU gibi donanımlar olmadığından, kod çalıştırılmamıştır ve veri işlenememiştir. Dolayısıyla yazılan kodların sonucu test edilememiştir. Sonraki çalışmalarda ve bu konudaki projelerde yeterli donanım ve imkâna ulaşıldığında bu kodların test edilmesi planlanmaktadır.

Python, Java, Ruby, R gibi programlama dilleri ve RNN (Recurrent Neural Network) veya CNN (Convolutional Neural Networks) modellerini kullanarak Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunması için çeşitli projeler geliştirilebilir. Dil analizleri yanında masal, hikâye, şiir, türkü gibi metin analizleri yapılabilir. RNN tabanlı dil modelleri kullanılarak, kültürel mirasa ait özelliklere uygun yeni metinler oluşturan bir proje gerçekleştirilebilir. RNN veya LSTM (Long Short-Term Memory) modellerini kullanarak geleneksel müzik türleri analiz edilebilir ve benzer tarzdaki yeni müzikler oluşturan bir proje yapılabilir. Görüntü işleme ve RNN modelleri kullanılarak, geleneksel sanat eserleri analiz edilip benzer tarzdaki yeni sanat eserleri oluşturan bir proje geliştirilebilir. Dil işleme ve çeviri

modelleri kullanarak, belirli bir etnik gruba ait metinleri diğer dillere çeviren bir dil çeviri projesi gerçekleştirilebilir. Geleneksel dans ve ritimleri analiz eden bir proje üzerinden yapılan analizleri kullanarak benzer tarzdaki yeni danslar ve müzikler oluşturulabilir. Koruma ve sürdürülebilirlik açısından Python, Java veya Ruby ile kültürel mirasa ait metin, müzik, resim ve video verilerini barındıran bir veri tabanı ve arşivleme projesi oluşturulabilir. Chatbot tabanlı kültürel miras rehberi yapılarak Python veya Ruby ile dil işleme ve RNN tabanlı Chatbot geliştirerek kullanıcılara yardımcı olacak kültürel miras hakkında bilgi veren etkileşimli, eğitici veya aktarıcı bir rehber oluşturulabilir. Kültürel miras temalı video oyunları programlanarak C, C#, C++ gibi C tabanlı programlama dilleriyle, Java veya Python tabanlı bir oyun motoru kullanarak kültürel mirasa ait temaları işleyen eğitici ve eğlenceli video oyunları geliştirilebilir. Python veya Ruby ile geliştirilecek bir proje ile sosyal medya ve diğer dijital platformlardaki kültürel miras içerikleri analiz edilebilir, bu sayede popülerlik, zaman çizelgesi ve etkileşim düzeyi değerlendirilebilir.

Bu projeler, programlama dilleri ve modelleri kullanarak Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması için yaratıcı çözümler sunabilir. Her bir proje, kültürel mirasın özelliklerine ve hedeflenen amaçlara göre özelleştirilebilir. Koruma ve sürdürülebilirlik açısından olanakların farkında olmayı daha programlı bir şekilde sağlayarak daha uygulanabilir planların gerçekleşmesine yardımcı olabilir.

Yapay zekânın, veri biliminin, makine öğreniminin de daha çok sağlıklı bilgiye ihtiyacı olduğu için sosyal bilimler, kültür bilimi ve halk biliminde yapılacak bu konulara yönelik çalışmalar söz konusu teknolojiler için önemlidir. Alanların sağlayacağı çok yönlü ve nitelikli bilgi bu teknolojilerin gelişmesine olumlu anlamda katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla karşılıklı bir etkileşimin olmasına hem imkân tanımaktadır hem de disiplinlerarası bu etkileşime ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Abraham, A., Pedregosa, F., Eickenberg, M., Gervais, P., Mueller, A., Kossaifi, J., ... & Varoquaux, G. (2014). Machine learning for neuroimaging with scikit-learn. *Frontiers in Neuroinformatics*, 8, 14.
- Adaş, E. ve Erbay, B. (2022). Yapay zekâ sosyolojisi üzerine bir değerlendirme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(1), 326-337.
- Aksoy, H. (2023). Folklor ve gelenek kavramlarına “ChatGPT”nin yazdığı masallar üzerinden bakmak. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 524-536.
- Aşkun, V. (2023). Sosyal bilimler araştırmaları için ChatGPT potansiyelinin açığa çıkarılması: uygulamalar, zorluklar ve gelecek yönelimler. *Erciyes Akademisi*, 37(2), 622-656.
- Barry, A., Born, G., & Weszkalnys, G. (2008). Logics of interdisciplinarity. *Economy and Society*, 37(1), 20-49.
- Bars, M. E. (2018). İnternet folkloru: Netlore. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat Ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(15), 160-179.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Florida: University of South Florida Tampa Library Open Access Collections.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture*. John Wiley & Sons.
- Cazacu, M., & Titan, E. (2021). Adapting CRISP-DM for social sciences. *BRAIN-Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(2Sup1), 99-106.
- Chai, S. (2004). Artificial intelligence and social theory: a one-way street. *Perspectives*, 27(4), 11-12.

- Coppin, B. (2004). *Artificial intelligence illuminated*. Jones & Bartlett Publishers.
- Ekici, M. (2008). Geleneksel kültürü güncellemek üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*, 80(20), 33-38.
- Ersoy, R. (2012). Halk bilimi çalışmalarının gelişimine paralel olarak ‘alan araştırması’ kavramını yeniden düşünmek. *Millî Folklor*, 94, 5-13.
- Fraçkiewicz, M. (2023, Mayıs 11). AI in cultural heritage preservation. Artificial intelligence. TS2Space. <https://ts2.space/en/ai-in-cultural-heritage-preservation/#gsc.tab=0>
- Freelon, D. (2014). On the interpretation of digital trace data in communication and social computing research. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 58(1), 59-75.
- GlobalInterpreterLock. (2020, Aralık 22). <https://wiki.python.org/moin/GlobalInterpreterLock>
- Global interpreter lock (GIL). (2023, Aralık 10). In Wikipedia. [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Global_interpreter_lock#:~:text=A%20global%20interpreter%20lock%20\(GIL\)%20is%20a%20mutual%2Dexclusion,GIL%20for%20each%20interpreter%20process](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Global_interpreter_lock#:~:text=A%20global%20interpreter%20lock%20(GIL)%20is%20a%20mutual%2Dexclusion,GIL%20for%20each%20interpreter%20process)
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT press.
- Grand View Research. (2021). Artificial intelligence market size, share & trends Analysis report by solution, by technology, by end use, by region, and segment forecasts, 2021-2028. <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/artificial-intelligence-ai-market>
- Gürçayır, S. (2011). Somut olmayan kültürel mirasın korunması üzerine eleştirel bir okuma. *Millî Folklor*, 23(92), 5-12.
- Gürçayır Teke, S. (2014). Dönüşen anneliğe yönelik netnografik bir analiz: Blogger anneler. *Millî Folklor*, 103, 32-47.
- Gürçayır Teke, S. (2018). Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi listelerinde yaşayan miraslar ve sabitlenen gelenekler. *Millî Folklor*, 30(120), 19-31.
- Hamet, P., & Tremblay, J. (2017). Artificial intelligence in medicine. *Metabolism*, 69, 36-40.
- Hofman, J.K., Duncan, J.W., Susan, A., Filiz, G., Thomas, L.G., Jon, K., Helen, M., Sendhil, M., Matthew, J.S., Simine, V., et al. (2021) Integrating explanation and prediction in computational social science. *Nature*, 595(7866), 181-188.
- Huang, L., & Song, Y. (2022). Intangible cultural heritage management using machine learning model: A case study of northwest folk song Huaer. *Scientific Programming*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/1383520>
- Kafalı, H. (2019). Yapay zekâ, toplum ve din’in geleceği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 145-172.
- Kasapoğlu Akyol, P. (2016). Somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitime uygulanması: AğAraştırması (Wenquest) örneği. *Millî Folklor*, (111), 125-146.
- Kelleher, J. D., & Tierney, B. (2018). *Data science*. MIT Press.
- Keskin, A. (2019). Halkbilimi çalışmalarında disiplinlerarasılık: “neden”, “ne zaman”, “nerede” ve “nasıl”?. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*. 12(28), 925-944.
- Klein, J. T., & Newell, W. H. (1998). Advancing interdisciplinary studies. W. H. Newell (Der.). *Interdisciplinarity: Essays from the literature* içinde. College Entrance Examination Board.
- Leahey, E. (2018). The perks and perils of interdisciplinary research. *European Review*, 26(S2), 55-67.
- Liu, B. (2022). *Sentiment analysis and opinion mining*. Springer Nature.
- Lundberg, I., Brand, J. E., & Jeon, N. (2022). Researcher reasoning meets computational capacity: Machine learning for social science. *Social science research*, 108, 102807.

- Maity, S. (2020, Ekim 30). The sociology of artificial intelligence: explained. Social Group. <https://www.sociologygroup.com/sociology-of-artificial-intelligence/>
- Mishra, M. (2021). Machine learning techniques for structural health monitoring of heritage buildings: A state-of-the-art review and case studies. *Journal of Cultural Heritage*, 47, 227-245.
- Mete, M. H. (2023). Sosyal bilimlerde büyük veri analitiği, yapay zekâ ve makine öğreniminin kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 99-120.
- Moats, D. (2021). Rethinking the 'Great Divide': Approaching interdisciplinary collaborations around digital data with humour and irony. *Science & Technology Studies*, 34(1), 19-42.
- Nalcioğlu, Z. S. B. (2020). Folklorun elektronik bağlamı: İnternet. *Gazi Türkiyat*, (26), 187-205.
- Negroponte, N., Harrington, R., McKay, S. R., & Christian, W. (1997). Being digital. *Computers in Physics*, 11(3), 261-262.
- Neuhofer, B., Buhalis, D., & Ladkin, A. (2015). Technology as a catalyst of change: Enablers and barriers of the tourist experience and their consequences. In *Information and Communication Technologies in Tourism 2015: Proceedings of the International Conference in Lugano, Switzerland, February 3-6, 2015* (pp. 789-802). Springer International Publishing.
- Newall, V. J. (2014). Halk bilimi ve geleneğin uyumu (Folklorizm). N. Kayalı Orta (çev.), M. Ö. Oğuz vd. (Haz.), *Uygulamalı halk bilimi*. Geleneksel Yayınları.
- Oğuz, Ö. (2007). Folklor ve kültürel mekân. *Millî Folklor*, 76, 30-32.
- Oğuz, M. Ö. (2009). *Somut olmayan kültürel miras nedir*. Geleneksel Yayıncılık.
- Oğuz, Ö. (2013). Terim olarak somut olmayan kültürel miras. *Millî Folklor*, 25(100), 5-13.
- Ong, W. (2012). *Sözlü ve yazılı kültür sözün teknolojileşmesi*. S. Postacıoğlu Banon (çev.), Metis Yayınları.
- Özdemir, M. (2019). Kültürün dönüşümü ve dijitalleşme. M. Özdemir (ed.), *Dijital kültür tradijital-medya-internet-edebiyat ve halkbilimi araştırmaları (21. yüzyılda kültür yorumları)* (s. 17-93). Arı Sanat Yayınevi.
- Özdemir, N. (2023). Gelenek bilgisi atadan yapay zekâyâ. *Culture Academy*, 3(1), 1-23.
- Özdemir, Y. (2021). Post-truth ve folklor: Hakikat sonrası dönemde gelenek bilgisinde sapmalar. U. Durmaz (Ed.), *Dijital kültür-3* (s. 13-60). Arı Sanat Yayınevi.
- Öztemel, E. (2023). *Yapay zekâ ve insanlığın geleceği*. https://tuba.gov.tr/files/yayinlar/bilim-ve-dusun/TUBA-978-605-2249-48-2_Ch9.pdf
- Paker, K. O. (2007). İletişimin fast food'u: sanal diyarlarda oyun, chat ve gizemli yabancı. Ö. Yılmazkol (Der.), *Medya Okumaları*. (s. 107-137). Nobel Yayıncılık.
- Pang, B., Lee, L., & Vaithyanathan, S. (2002). Thumbs up? Sentiment classification using machine learning techniques. *arXiv preprint cs/0205070*.
- Pedersen, D. B. (2016). Integrating social sciences and humanities in interdisciplinary research. *Palgrave Communications*, 2(1), 1-7.
- Php. (2023, Ekim 7). <https://www.php.net/>
- PHP Tutorial. (2023, Kasım 11). <https://www.w3schools.com/php/>
- Rahal, C., Verhagen, M., & Kirk, D. (2022). The rise of machine learning in the academic social sciences. *AI & SOCIETY*, 1-3. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01540-w>
- Rallis, I., Voulodimos, A., Bakalos, N., Protopapadakis, E., Doulamis, N., & Doulamis, A. (2020). Machine learning for intangible cultural heritage: a review of techniques on dance analysis. F. Liarokapis et al. (Eds.), *Visual Computing for Cultural Heritage* (pp. 103-119), Springer Series on Cultural Computing, https://doi.org/10.1007/978-3-030-37191-3_6

- Robila, M. & Robila, S. A. (2020). Applications of artificial intelligence methodologies to behavioral and social sciences. *Journal of Child and Family Studies*, 29(10), 2954-2966.
- Ruby. (2023, Aralık 25). <https://www.ruby-lang.org/en/>
- Rudin, C. & Wagstaff, K. L. (2014). Machine learning for science and society. *Machine Learning*, 95(1), 1-9.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Sağlam, F. ve Cengiz, M. A. (2023). Sosyal bilimlerde veri bilimi kullanımı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 1175-1207.
- Salganik, M. J. (2019). *Bit by bit: Social research in the digital age*. Princeton University Press.
- Syed, S., & Spruit, M. (2017). Full-text or abstract? examining topic coherence scores using latent dirichlet allocation. In *2017 IEEE International conference on data science and advanced analytics (DSAA), October, 2017* (pp. 165-174). IEEE.
- Text mining. (2023, Kasım 25). What is text mining?. <https://www.ibm.com/topics/text-mining>
- The Java Tutorials. (2023, Kasım 7). <https://docs.oracle.com/javase/tutorial/>
- UNESCO. (2023, Ekim 20). Somut olmayan kültürel miras ve paydaşlar. <https://www.unesco.org.tr/Home/Page/1713?slug=Somut%20Olmayan%20K%3%BClt%3%BCrel%20Miras%20ve%20Payda%C5%9Flar>
- Xiang, Z., Du, Q., Ma, Y., & Fan, W. (2017). A comparative analysis of major online review platforms: Implications for social media analytics in hospitality and tourism. *Tourism Management*, 58, 51-65.
- Yaralı, C., ve Baloğlu, Ö. Ö. (2023). Dijital süreçlerin doğal ve kültürel miras turizminin gelişimine etkisi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(İhtisaslaşma Özel Sayısı), 245-264.
- Yıldız, T. (2023). Somut olmayan kültürel mirasın kayıt altına alınması: katılımlı, yaşayan dijital envanterler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 754-766.
- Zhang, J. & Feng, S. (2021). Machine learning modeling: A new way to do quantitative research in social sciences in the era of AI. *Journal of Web Engineering*, 20(2), 281-302.

46. Dede Korkut boylarına göre bozkır kavimlerinde aile¹

Mazhar NARŞAP²

APA: Narşap, M. (2024). Dede Korkut boylarına göre bozkır kavimlerinde aile. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 778-787. DOI: 10.29000/rumelide.1420133.

Öz

Aile toplumun temel taşı olarak görülmektedir. Bozkır kavimlerinde aileler, her ne kadar çekirdek aile olarak toplumda yer alsada güçlü akrabalık bağları kurmak ve bozkır coğrafyasının zorlu şartlarına karşı birlik ve beraberlik içinde mücadele etmek için çocuklarını diğer boylardan evlendirmektedirler. Evlenme çağına gelen erkek çocukta kahramanlık gösterip ad alma gibi özellikler aranmaktadır. Erkek çocuğunun evlenme çağına geldiğini düşünen aile, kızın ailesine görücü göndererek kızı istemektedir. Kızın ailesi ise birtakım hediyeler istemekte ve böylece iki aile arasında söz kesilmektedir. Söz ya da nişana küçük düğün adını veren bozkır insanı daha sonra düğün toyu düzenleyerek erkek ve kızın aile kurduğunu topluma ilan etmektedirler. Ailenin devamlılığını çocuk sağlamaktadır. Çocuğu olmayan ailenin ocağı sönmüş gibi görülmektedir. Bozkırın temel taşı olan aile ve ailenin oluşumu, çocuk gibi hususlar hakkında bozkır kültür tarihine dair bilgi veren kaynaklar bulunmaktadır. Bu kaynaklardan birisi de Dede Korkut Boylarıdır. Dede Korkut Boyları: Dresden, Vatikan ve Türkmen nüshası olmak üzere üç nüsha ve 13 boydan oluşmaktadır. Bu boyların her birinde bozkır kavimlerinin siyasi, sosyal, askerî, dinî ve ekonomik hayatı hakkında bilgiler bulunmaktadır. Dede Korkut Boyları, bozkır toplumunun temel taşı olan aile ile ilgili de önemli bilgiler vermektedir. Erkek ve kadının önemi, kız isteme, başlık, nişan, düğün, çocuk gibi ailenin kurulmasındaki törenler ve aile fertleri gibi birçok hususta Dede Korkut Boyları önemli bilgiler vererek bozkır toplumunda ailenin yeri ve önemine ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler; Bozkır, Kültür, Toplum, Aile, Dede Korkut.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.12.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1420133

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., (Ankara, Türkiye), narsapmazhar5@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5104-2054.

Family in steppe society according to Dede Korkut stories³

Abstract

The family is seen as the cornerstone of society. In steppe tribes, families take place in society as nuclear families. Boys are married off to other tribes and girls go to other tribes as brides. The most important purpose of this is to ensure strong kinship ties to fight against the harsh conditions of the steppe geography in unity and solidarity. Characteristics such as heroism and taking a name are sought in the boy who reaches the age of marriage. The family, who thinks that the boy has reached the age of marriage, sends a suitor to the girl's family and asks for the girl. The girl's family, on the other hand, asks for some gifts in return for their daughter and thus a promise is made between the two families. The steppe people, who call the promise or engagement a small wedding, then organize a wedding toyu and announce to the society that the boy and the girl have established a family. It is known that the child ensures the continuity of the family. The hearth of the family without children is seen as extinguished. There is information about the family, which is the cornerstone of the steppe, and the formation of the family, such as children, in the sources that provide information on the history of steppe culture. One of these sources is the Dede Korkut tales. Dede Korkut consists of three copies (Dresden, Vatican and Turkmen copies) and 13 tribes. Each of these tales contains information about the political, social, military, religious and economic life of the steppe tribes. Dede Korkut gives important information about the family, which is the cornerstone of steppe society. Dede Korkut tribes shed light on the place and importance of the family in the steppe society by giving important information on many issues such as the importance of men and women, the ceremonies and family members in the establishment of the family such as asking for a girl, dowry, engagement, wedding, and children.

Keywords; Steppe, Culture, Society, Family, Dede Korkut.

Giriş

Bozkır kavimlerinde siyasi yapılanma il-bod-boy-urug- oğuş şeklindedir. Burada il, en üst makam olan devleti; bod, boylar birliğini; boy, sülaleler birliğini; uruğ, sülaleyi; oğuş ise aileyi ifade etmektedir. Siyasi sıralamada görüldüğü üzere bozkır kavimlerinde toplumun temel taşı ailedir. Bozkır aile yapısı baba ailesi tipindedir. Ancak diğer toplumlarda olduğu gibi bozkır toplumunda baba ailesini baskıyla değil; sevgi ve şefkatle idare etmiştir. Ayrıca ailede, babanın yanı sıra annenin de belirli bir sorumluluğunun olması bozkır ailesinin bir dayanışma içerisinde olduğunu göstermektedir.

Ailede çocuk, ailenin devamı olarak görülmekte, çocuğu olmayan aile ise ocağı sönmüş olarak ifade edilmektedir. Erkek çocuğu olan aileler, çocuklarının evlenme çağına gelmeden önce toplum yararına

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 23.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1420133

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

kahramanlık gösterip ad almalarını diğer bir ifadeyle alp olmalarını istemektedirler. Çünkü kahramanlık gösterip ad alan kişi aynı zamanda toplumdaki yerini de almış olmaktadır. Bu anlayışın bir devamı olarak Anadolu'da evlenecek olan erkek çocuğunun önce askere gitmesi gerektiğinin söylenmesi kültürel sürekliliğin devamını göstermektedir.

Kahramanlık göstermiş ad almış ve evlenecek çağa gelmiş olan erkek çocuğun ailesi görücü göndererek diğer boylardan kız istemektedirler. Bozkırda erkekler diğer boylardan kız almakta, kızlar da diğer boylara gelin gitmektedir. Burada amaç, bozkır coğrafyasının hem iklim şartlarına hem de siyasi zorluklarına karşı birlik ve beraberlik içerisinde mücadele edecek bir akraba topluluğu oluşturmaktır. Dede Korkut Boylarındaki evliliklerin de boylar arasında olduğu görülmektedir. Salur Kazan'ın dayısının Dış Oğuz beyi Oruz olması, Bamsı Beyrek ile Banu Çiçek'in karşılaştıklarında birbirlerini tanımamaları, Kazan Bey'in oğlu Uruz'un eşiyle ilgili olarak yapmış olduğu vasiyette el kızı ifadesini kullanması ve Deli Dumrul'un canını almaya gelen Azrail'e eşiyle helalleşmek istediğini söylerken eşinden yad kızı diyerek bahsetmesi vb. şekilde olan örneklerden anlaşıldığı üzere kızlar diğer boylara gelin gitmekte, erkekler de diğer boylardan gelin almaktadırlar.

Bozkır coğrafyasında, evlilik dışı münasebetlerde bulunan kişilerin, toplum tarafından ağır bir ceza ile cezalandırılmış oldukları kaynaklarda yer almaktadır. Dede Korkut Boylarından olan Tepe Göz Boyunda, Çobanın peri kızı ile evlilik dışı münasebette bulunması ve bunun sonucunda Tepe Göz'ün doğması, Tepe Göz'ün, Oğuz halkına büyük zarar vermesi anlatılmaktadır. Bu boyda sembolik olarak evlilik dışı münasebetlerin topluma vermiş olduğu zarar ifade edilmektedir (Ergin, 2014, s.172-173).

Basat'ın Tepegöz'ü öldürmesi boyunun anlatımı her ne kadar sembolik olsa da evlilik dışı ilişkilerin toplumu nasıl bozduğuna ve türlü felaketlere sürüklemiş olduğuna bir örnektir. Bozkır toplumları, aile yapısını korumak için gerekli önlemler almışlar ve bunları uygulamışlardır. Aile yapısına ve topluma zarar veren evlilik dışı münasebette bulunan kişinin ölümle cezalandırıldığını İbn Fadlan seyahatnamesinde anlatmaktadır (Şeşen, 2010, s.11).

Bozkır coğrafyasında aile ve ailenin oluşumuyla ilgili kaynaklarda bilgiler bulunmaktadır. Bu kaynaklardan biri de Dede Korkut Boylarıdır. Dede Korkut Boyları, bozkır kavimlerinin siyasi, askerî, dinî ve ekonomik yaşamı hakkında bilgiler verdiği gibi sosyal bir konu olan aile ile ilgili de bilgiler vermektedir. Dede Korkut Boyları ailenin oluşumu ile ilgili öncelikle görücü gitmesi, kız isteme, söz - nişan, düğün toyu gibi törenler hakkında bilgi verdiği gibi ailenin devamı olan çocuk hakkında da önemli bilgiler vermektedir.

Görücü- Kız isteme

Bozkır toplumunda aile evlenme ile oluşmaktadır. Evlilik çağı gelmiş olan erkek çocuğu olan aile, dünür veya görücü adı verilen kişiler aracılığıyla kızın ailesine haber göndermekte ve kızı ailesinden istemektedir. Her iki aile arasında yapılan görüşmenin neticesi olumlu olursa erkek ve kız arasında söz kesilmektedir.

Erkek tarafı kız tarafına kalın adı altında hediye vermektedir. Fakat verilen bu kalın kıza karşılık verilen bir maddi değer değildir. Çünkü bozkır coğrafyasında kadın bir köle değildir (Ögel, 2001, s.259) Erkek tarafının, kız tarafına gönderdiği kalın, esasında ailenin devamlılığının teminatıdır. Çünkü kalını veren erkek kadını boşadığı takdirde vermiş olduğu kalını geri talep edememektedir. Eğer kadın kocasını terk

eder ve baba evine dönerse erkeğin verdiği kalını geri iade etmek durumundadır. Bu ifadelerde de görüldüğü üzere kalın, ailenin devamlılığının bir sigortasıdır (Ögel, 2001, s.260).

Erkek tarafının kız tarafına verdiği kalın, mal ve eşya olduğu gibi kahramanlık göstermek de kız için verilen kalın gibi görülmüştür. Dede Korkut Boylarından, Kanglı Koca oğlu Kan Turalı Boyunda, Trabzon tekfurunun kızı için Kan Turalı; boğa, deve ve aslanla savaşmış ve bu hayvanları yenmesinin neticesinde kızı alabilmiştir. Kan Turalı'nın bu hayvanlarla mücadele etmesi kızı verilen kalının sadece mal ve eşya olmadığını göstermektedir (Ögel, 2001, s.262).

Bozkır toplumunda görülen görücü ve kız istemeye Dede Korkut Boylarında da rastlanmaktadır. Dede Korkut Boylarından, Bamsı Beyrek Boyunda, Bamsı Beyrek Banu Çiçek ile karşılaştıktan sonra babasına evlenmek istediğini ve evleneceği kızın da kendi gibi alp özellikleri taşımasını istediğinde babası Bamsı Beyrek'in istediği kızın Banu Çiçek olduğunu anlar ve beylerini toplayarak durumu onlarla istişare eder. Çünkü Banu Çiçek'in abisi olan Deli Kaçar kız isteyen öldürmektedir. Beylerin istişaresinin neticesinde Banu Çiçek'i istemek için Dede Korkut'u görücü gönderirler. Kızı isteyen Dede Korkut'a, Deli Kaçar kalın olarak; hiç kısrak görmemiş bin aygır, hiç dişi deve görmemiş bin erkek deve, bin kulaksız kuyruksuz köpek, bin de pire ister. Bu durumu Bamsı Beyrek'in babasına haber eden Dede Korkut, Deli Kaçar'ın istediklerini götürerek kızı alır (Gökyay, 2007, s.65-68). Bamsı Beyrek Boyunda anlatıldığına göre evlenecek yaşa gelmiş erkek çocuğu olan aile, kızın ailesine aile büyüklerini veya toplumun önde gelen kişilerini görücü olarak göndermektedir. Gelen görücüler kızı, kızın aile büyüklerinden isterler. Bu isteğin karşılığında da kızın aile fertleri kalın istemektedir. Bu kalın miktarı verildikten sonra önce söz ve nişan yapılmakta daha sonra da düğün hazırlıkları başlamaktadır.

Söz-Nişan

Söz kesimi, bozkır kavimlerinde çok değer verilen büyük bir anlaşmadır. Bu tören esasında evliliğin onaylandığı ilk aşamadır. Nişan ise kalın anlaşması ve söz kesimi hediyeleriyle gerçekleşmektedir. Nişanlı ifadesine denk kullanılan adaklı sözü ise dikkate değer bir ifadedir. Çünkü nişan evlenmek için bir vaat ve aynı zamanda bir ön akittir. Dede Korkut Boylarında da nişanlanma görülmektedir. Bamsı Beyrek, Banu Çiçek ile karşılaştıktan sonra Banu Çiçek evleneceği erkeği denemiş ve aralarında at yarışı, ok atımı ve güreş gibi müsabakalar yapmışlardır. Bunların hepsinde Banu Çiçek'i yenen Bamsı Beyrek, Banu Çiçek'in parmağına bir nişan yüzüğü takmıştır. Dede Korkut Boylarında nişan törenine küçük düğün adı verildiği Yalancı oğlu Yaltacuk: "*Küçük düğünü yaptı, büyük düğüne mühlet koydu.*" şeklindeki ifade de görülmektedir (Gökyay, 2007, s.72). Nişana küçük düğün adı verilirken esas düğüne ise ulu düğün adı verilmiştir.

Düğün

Bozkır toplumunda düğün, yeni ailenin kurulduğunu, akraba ve dostların bir araya gelerek çeşitli eğlenceler yapmasına verilen addır. Esasında düğün bir toydur. Bundan dolayı Harezmşahlar çağında buna, gelin toyu denilmiştir (Ögel, 2001, s.269). Dede korkut Boylarında ise nişan törenine küçük düğün, evlenme toyuna ise ulu düğün adının verildiği görülmektedir. Bozkırda düğün başlamadan önce düğüne davet edilecek olan kişilere ok gönderilerek düğünlerinin olduğu haber verilmektedir. Burada okun davetiye olarak kullanılması dikkat çekmektedir. Anadolu'da düzenlenen düğünlere gelecek olan kişilere ise okuntu adı verilen davetiyenin gönderilmesi kültürel sürekliliği göstermektedir.

Bozkır toplumunda davetliler, çağırıldıktan sonra düğün hazırlıklarına başlanmaktadır. Bu hazırlıkların başında ise gelin odasının kurulması gelmektedir. Gelin odasının nereye kurulacağı ise damat olacak kişinin atacağı ok ile belirlendiği Dede Korkut Boylarında yer alan “Oğuz zamanında bir yiğit evlendiği zaman nereye ok atarsa gelin odası oraya kurulurdu şeklindeki ifadeden de anlaşılmaktadır (Gökyay, 2007, s.68). Gelin odasının ipeki kumaş ve tüllerle süslendiğini söyleyen Kaşgarlı Mahmut, gelin odası içinde münderü kelimesini kullanmaktadır. Harezmşahlar devletinde ise gelin odası terek ev olarak adlandırılmıştır. Birçok örnekte görüldüğü gibi bozkır toplumunda gelin odası önemli bir yer tutmaktadır.

Damat ve gelininin düğünde özel kıyafetler giydiği, tarihin ilk dönemlerinden itibaren görülmektedir. Bozkır toplumunda damatlar al bir kaftan giymektedirler. Dede Korkut Boylarından, Bamsı Beyrek Boyunda Bamsı düğününde al bir kaftan giymiştir. Anadolu’da düzenlenen düğünlerde damat olan kişinin koluna kırmızı kurdele bağlanması söz konusu al kaftanın bir yansıması ve damatlığın bir işareti olarak düşünülebilir. Gelin de düğünde çeşitli özel elbiseler giyerek süslenmektedir. Aynı zamanda gelinin yüzü tabu sayılmakta, gelinin yüzünü yabancıların görmemesi gerekmektedir. Bu düşünceyle gelinin yüzü bir duvak ile örtülmektedir. Bu duvak damat tarafından körümdük veya görümlük adıyla geline verilen hediye ile açılmaktadır. Gelinlerin yüzüne örtülen duvağın renginin al olduğu Banu Çiçek’in, Beyrek için yaktığı ağıtta geçen “vay al duvağımın iyesi” şeklindeki ifade de görülmektedir (Ergin, 2014, s.77).

Düğünde hem damadın hem de gelinin yanında yardımcı olmaları için sağdıç bulunmaktadır. Sağdıçın varlığı Göktürkler çağından beri bilinmektedir. Sağdıç olan kişi damadın en yakın arkadaşısıdır. Bazı yerlerde sağdıca yoldaş adı da verilmektedir (Ögel, 2001, s. 172). Anadolu’da düzenlenen düğünlerde de damat olan kişinin yanında sağdıçın olması kültürel sürekliliğinin devam ettiğini göstermektedir. Damadın yanındaki kişiye sağdıç denilirken gelinin yanındaki kişiye kılavuz denilmektedir. Gelin kılavuzu, geline eşlik etmekte, yön göstermektedir. Anadolu’da kılavuzluk yapan kadınlara danışık, düyüşü ya da yenge adı verilmektedir. Kız evinden gelen çeyizlere de yengeler bakar. Zaten kadınlar arasında söz sahibi aracı da onlardır. Dede Korkut Boylarında da gelin olan Banu Çiçek’in maiyetindeki kırk kız, gelinin hem arkadaşları hem de çeyizidirler. Boyda geçen Kısırca Yenge ise gerçek bir yenge olmalıdır (Ögel,2001, s.272).

Düğün hazırlıkları tamamlandıktan ve gelin süslendikten sonra erkek tarafı kız tarafına gelin alayı düzenleyerek gitmektedirler. Gelin, baba evinden düğün yerine at üzerinde getirilmektedir. Baba evinden alınarak erkek tarafına getirilen kıza, eve gelen anlamında gelin, kızını veren aile ise erkeğe güvenilen anlamında güvey ifadelerini kullanmaktadırlar (Koca, 2010, s.126).

Gelin babasının evinden alınıp düğün yapılacak yere getirildikten sonra düğün başlamaktadır. Bozkır toplumunda yapılan düğünlere gelen halka ikram edilmek için çeşitli yemekler yapılmış buna da düğün toyu adı verilmiştir. Kaşgarlı Mahmut’un, küden adı verdiği düğün yemeğine (Kaşgarlı, 2015, s.174) Dede Korkut Boylarında da rastlanılmaktadır. Bu boylardan Bamsı Beyrek Boyunda Bamsı Beyrek’in düğününde düşmanları obayı basarlar ve Bamsı Beyrek esir düşer ve Yalancı oğlu Yaltacuk Bamsı’nın esir değil öldüğünü söyler ve ispat olarak da Bamsı’nın kendisine daha önceden vermiş olduğu bir gömleği kana bulayarak gösterir. Bunun üzerine Banu Çiçek’in abisi olan Deli Kaçar, Banu Çiçek’i, Yalancı oğlu Yaltacuğa verir. Bamsı Beyrek esir olduğu kaleye gelen tüccarlardan bu durumu öğrenmesi üzerine kaleden kaçarak obasına gelir. Obaya geldiğinde Yalancu oğlu Yaltacuk ile Banu Çiçek’in düğünün olduğunu görür ve bu düğüne ozan şeklinde katılarak önce şölen yemeğine gider. Daha sonra da Banu Çiçek’in olduğu gelin odasına giderek kendisini tanıtır. Bamsı Beyrek’i tanıyan Banu Çiçek,

Bamsı Beyrek'in yaşadığını anne ve babasına müjdeler. Bamsı Beyrek esir olduğu düşman kalesine sefer eder ve oradaki arkadaşlarını kurtararak obasına geri döner. Banu Çiçek ile düğün yapan Bamsı Beyrek'in düğün toyunda deveden buğra, attan aygır, koyundan koç kesilir. Kırk gün kırk gece düğün toyu yapılır (Ergin, 2014, s.98).

Dede Korkut Boylarından bir başka boy olan Kan Turalı Boyunda ise Kan Turalı, Trabzon tekfurunun kızını almak için tekfurun aslan, deve, boğa gibi hayvanları ile savaşmış ve bunları yenerek kızı almıştır. Kan Turalı'nın kızı alıp obasına gelmesi üzerine babası gelin otağı kurdurmuş, Attan aygır, deveden buğra, koyundan koç keserek düğün toyu vermiştir (Ergin, 2014, s.157). Dede Korkut Boylarında görülen düğün toyları ile topluma yeni kurulan ailenin haber verildiği gibi düğün toyunda kesilen hayvanların yeni bir ailenin kurulduğu için de tanrıya şükür amacıyla kurban edildiği söylenebilir. Özellikle düğün toyunda erkek hayvanların kesilmesi hayvanların kurban edildiği düşüncesini desteklemektedir. Dede Korkut Boylarında görülen düğün toyuna, Büyük Selçuklu Sultanı Tuğrul Bey zamanında da rastlanılmaktadır. Tuğrul Bey Abbasi halifesinin kızı ile evlendiğinde düğün toyu olarak ifade edebileceğimiz bir ziyafet vermiştir (Gönüllü, 1988, s.28). İç Anadolu bölgesinde de halka düğün yemeklerinin verilmesi ve bu yemeklerin "halk yemeği" olarak adlandırılması kültürel süreklilik bağlamında önemli bir yer tutmaktadır.

Düğünlerde yemeğin yanı sıra çeşitli eğlenceler de düzenlemekte olduğu kaynaklarda yer almaktadır. Dede Korkut Boylarından, Bamsı Beyrek Boyunda, Bamsı Beyrek esir olduğu kaleden kaçarak yurduna gelirken yol üzerinde bir ozan ile karşılaşmış ve ozana nereye gittiğini sorduğunda ise ozan düğüne gittiğini söylemiştir. Ozana atını vererek onun yerine geçen Bamsı Beyrek düğün yerine geldiğinde damat olan Yalancu oğlu Yaltacuk ve diğer beylerin damadın yüzüğüne ok atarak vurmaya çalıştıklarını görmüştür. Beyrek de bu yarışa katılarak yüzüğü vurduktan sonra Kazan Bey'in huzuruna çıkmış, Kazan Bey'den şölen yemeğine gitmek için izin aldıktan sonra da kadınların olduğu tarafa giden Bamsı Beyrek burada bulunan davulcu ve zurnacıları kovmuş kendi kopuz çalarak gelin olan kızın oynamasını istemiştir (Ergin,2014, s.89-91).

Bamsı Beyrek Boyunda görülen bu eğlencede, erkeklerin kendi aralarında ok yarışı gibi eğlenceler düzenledikleri, kadınların da kendi aralarında eğlendikleri görülmektedir. Düğünlerde ozanın çalıp söylemesi ile eğlenildiği gibi davul ve zurna gibi müzik aletleri kullanarak da eğlenilmiştir.

Çocuk

Bozkır ailesinde çocuk önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk, ailenin devamını sağladığı için çocuğu olmayan aileler toplum tarafından kınanmakta ve tanrının gazabına uğramış olarak düşünölmektedir. Bozkır toplumu içerisinde bir ailenin erkek çocuğunun olmaması ya da erkek çocuğunun ölmesi o ailenin bir felakete uğramış olduğu ve ocağının sönmesi ile ifade edilmektedir (Koca, 2010, s.119). Bozkır ailesinde çocuğun önemiyle ilgili birçok kaynakta bilgiler yer almaktadır. Bu kaynaklardan biri de Dede Korkut Boylarıdır. Dede Korkut Boylarında anlatılan olaylar, bozkır ailesinin önemine işaret ettiği gibi ailenin içerisinde çocuğun yeri ve önemine de dikkat çekmektedir. Çocuğu olmayan bir ailenin toplumda nasıl karşılandığına Dirse Han oğlu Boğaç Han Boyu önemli bir örnektir. Bu boyda anlatılanlara göre Bayındır Han, beylerini huzuruna çağırarak toy tertip etmektedir. Yine bu toylardan birini düzenlendiği esnada toya katılan beylerin oturma düzenini beylerin sahip olduğu erkek veya kız çocuğuna ya da çocuğu olmayanlara göre düzenlemiştir. Erkek çocuğu olanı ak otağa, kız çocuğu olanı kırmızı otağa yerleştirmelerini, çocuğu olmayan beyleri ise kara otağa oturtmalarını ve kara koyun yahnisinden yedirmelerini, onlara tanrının gazabının uğramış olduğunu görevlilerine söylemiştir. Bayındır Han'ın

bu toyuna katılan beylerden birisi de Dirse Han'dır. Dirse Han'ın çocuğu olmadığı için toyun düzeninden sorumlu olan görevliler, kendisini kara otağa yerleştirmişler ve kara koyun yahnisinden getirmişlerdir. Dirse Han, Bayındır Han'ın neden böyle bir şey yaptığını sorduğunda ise görevliler Bayındır Han'ın çocuğu olmayana tanrı gazap etmiştir dediğini bu yüzden böyle davrandıklarını söylemişlerdir. Bu duruma kızan Dirse Han yanındaki askerleri ile birlikte obasına geri dönmüştür. Obasına gelen Dirse Han, hanımına neden bir çocukları olmadığını kızarak sorduğunda ise hanımı bir dilek toyu düzenlemesini ve tanrıdan bir çocuk istemesini söyler. Bunun üzerine Dirse Han deveden buğra, attan aygır, koyundan koç kestirerek bir dilek toyu düzenler. Bu toyda Oğuz beyleri dua ederler ve Dirse Han'ın bir müddet sonra bir oğlu olur (Ergin, 2014, s.24).

Bu boyda anlatılanlar esasında bozkır hükümdarı tarafından düzenlenen hükümdar toyuna ve bu toydaki oturma düzenine ait bilgiler vermesinin yanı sıra çocuğu olmayan ailenin toplum içindeki durumuna işaret etmektedir. Çocuğu olmayan aileler, kurbanlar keserek ve dilek toyları düzenleyerek tanrıdan bir çocuk istemektedirler. Söz konusu aileler tarafından düzenlenen dilek toyları tanrıya yaptıkları duanın kabul olması amacıyla sunulan bir kurbandır. Günümüzde kişilerin dileklerinin olması için kurban adamaları, dilek toylarının bir yansıması olarak düşünülebilir.

Bozkır aile yapısında oğlan ve kız için evlat tabiri kullanılmıştır. Çocuklar arasında her ne kadar kız veya erkek diye ayırım yapılmasa da bozkır ailesinin erkek çocuğa daha düşkün olduğu görülmektedir. Erkek çocuk, ailenin devamı olarak düşünülmektedir. Dede Korkut Boylarında: "Oğul babanın yetişenidir. İki gözünün biridir." şeklinde yer alan ifade de erkek çocuğun önemini göstermektedir. Bozkır töresinde bey olan kişinin oğlunun olması yetmez oğlunun da beyliğe layık olduğunu göstermesi gerekmektedir. Bu sebeple beyler oğullarının eğitime önem vermişlerdir. Dede Korkut Boylarından, Kazan Bey Oğlu Uruz'un Esir Düştüğü Boyda, Kazan Bey yerine geçecek oğlu Uruz'u karşısında görünce üzülür. Neden üzüldüğünü soran oğlu Uruz'a ise daha kahramanlık gösterip ad almanın ben öldüğümde sana tahtımı vermezler diye üzüldüğünü söyler. Bunun üzerine Uruz, babası Kazan Bey'e oğullar hüneri babasından öğrenir diye cevap verir (Ergin, 2014, s.103). Bu boyda anlatıldığı gibi bozkır aile yapısında erkek evlatların yetişmesinde babalar sorumludur. Erkek çocukların babalarına son derece bağlı olduğu Dede Korkut Boylarında: "O zamanda oğul baba sözünü iki eylemezdi, iki eylese o oğlanı kabul eylemezlerdi." şeklinde ifade edilmiştir (Ergin, 2014, s.107).

Ailenin yeni doğan çocuklarına koydukları ad, çocuğun esas adı değildir. Erkek çocuğu adını toplum yararına kahramanlık göstererek almak zorundadır. Erkek çocuğu, kahramanlık göstererek hem ad almakta hem de alp olarak toplumdaki yerini almaktadır. Bozkır toplumunda herkes çocuğunun alp olmasını istemekte ve daha küçük yaştan itibaren çocuklar bu yönde eğitilmektedir. Erkek çocuğunun ad alması ile ilgili olarak Dede Korkut Boylarından, Dirse Han oğlu Boğaç Han Boyu ve Kam Püre oğlu Bamsı Beyrek Boyu önemlidir. Dirse Han oğlu Boğaç Han Boyunda, Bayındır Han, yılda bir kez toy verip beyleri ağırlar ve bu toy esnasında boğa ve deve güreştirilir. Yine bir toy esnasında boğa, güreş meydanına getirilirken görevlilerin elinden kaçır, bu esnada meydana oyun oynamakta olan çocukların üzerine gelir, çocuklardan bir kısmı kaçır, Dirse Han'ın oğlu boğa ile güreşir ve sonunda boğayı öldürür. Bunu gören beyler çocuğu alarak Dirse Han'a giderler ve çocuğun kahramanlık gösterdiğini söylerler ve Dede Korkut çocuğa Boğaç adını verir (Ergin, 2014, s. 25). Ad alma ile ilgili bir diğer boy olan Bamsı Beyrek Boyunda ise Bamsı Beyrek tüccarların malını gasp eden düşmanları yenerek onların elinden malları kurtarır. Daha sonra tüccarlar Bamsı Beyrek'in babasının yanında önce Bamsı Beyrek'in elini öpünce, babası bu duruma kızır tüccarlar ise kızmamasını oğlunun kan döktüğünü mallarını kurtardığını söylerler bunun üzerine Dede Korkut çocuğa Bamsı Beyrek adını koyar (Ergin, 2014, s. 67). Kahramanlık gösterip ad alan kişinin, aynı zamanda toplumdaki yerini de aldığı Dede

Korkut Boylarından, Uşun Koca oğlu Seğrek Boyunda görölmektedir. Uşun Kocanın iki oğlu vardır. Büyük oğlu Egrek, Bayındır Han'ın sohbetine ne zaman isterse gelir Kazan Bey'in divanında ise diğer beyleri geçerek gelir, Kazan Bey'in önünde durur bu duruma kızan Ters Uzamış adlı biri ise Egrek'e kızarak burada oturan beylerin hepsinin oturdukları yerleri kahramanlık göstererek aldıklarını, onun kahramanlık göstermeden divanda yer alamayacağını belirttiği şeklinde anlatılmaktadır (Ergin, 2014, s.199).

Alp olan kişi toplumu koruduğu gibi yeri geldiğinde babasının yerine düşmana karşı savaşmaya da gitmektedir. Dede Korkut Boylarından, Begil oğlu Emren Boyunda, anlatılan Begil'in bir av esnasında bacağı kırılmış ve Begil'in bacağının kırıldığını duyan düşmanları ona saldırmak için harekete geçmişlerdir. Düşmanın bu saldırısını casusları vasıtasıyla öğrenen Begil, oğlu Emren'i yanına çağırarak düşmanın saldırıya geçtiğini kendisinin de bacağı kırık olduğu için düşman ile savaşamayacak durumda olduğunu bu nedenle de Kazan Han'a durumu haber etmesi ve yardım istemesini söyler. Oğlu Emren ise babasının atını ve savaş aletlerini isteyerek babası yerine savaşacağını söyler (Ergin, 2014, s.191).

Bozkır toplumunda erkek çocuğun düşmana esir düşmesi veya ölmesi hem ailesinde hem de toplumunda büyük bir üzüntüye neden olmaktadır. Dede Korkut Boylarından, Salur Kazan'ın oğlu Uruz'un esir düştüğu Boyda, Uruz'un düşmana esir düştüğünü öğrenen annesinin ağıtlar yaktığı görölmektedir.

Ailede erkek çocukları ön planda olsa da kız çocukları da önemli bir yer tutmaktadır. Kız çocuklarının, erkek çocukları kadar ön planda olmamaları kız çocuklarına değer verilmediği anlamına gelmemektedir. Dede Korkut Boylarından, Bamsı Beyrek Boyunda, Bay Piçen beyin bütün Oğuz beylerinin huzurunda kız çocuğunun olması için dua etmesi, kız çocuğunun değerini göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Dede Korkut Boylarında anlatılan olaylar içerisinde, kızların bazı özelliklere sahip oldukları görölmektedir. Her ne kadar kız çocuklarının doğumları ve eğitimleri hakkında açıkça bilgiler görölmese de kız çocuklarının da erkek çocuklar gibi savaşçı olarak eğitildikleri, onların da ata binme, çeşitli savaş silahları kullanarak savaşabilme gibi yeteneklerinin olduğu görölmektedir. Savaşçı olarak yetişen bu kızlardan bazılarının, toplumun ileri gelen bazı ünlü alplarını mağlup ettikleri de kaynaklarda yer almaktadır (Şahin, 2012, s.135). Bir bozkır kavmi olan İskitler, hem erkek çocuklarını hem de kız çocuklarını savaşçı olarak yetiştirmişlerdir (Durmuş, 2007, s.101). Dede Korkut Boylarında görölen Selcen Hatun ve Banu Çiçek'in de savaşçı özelliklerinin olduğu görölmektedir. Her ikisi de iyi ata binmekte, iyi ok atmakta, bir alp ile at yarıştırabilecek ve güreşebilecek derecede mahir birer savaşçıdır. Savaşçı özellikleri bulunan Selcen Hatun'un anlatıldığı Kan Turalı Boyunda alpların kullandığı yaylardan kullandığı ve Kan Turalı uyurken düşmanla savaşarak Kan Turalı'yı düşmandan kurtardığı görölmektedir. Savaşçı özelliği bulunan Banu Çiçek'in anlatıldığı Bamsı Beyrek Boyunda ise Banu Çiçek toplumun ileri gelen alplarından olan Bamsı Beyrek ile at yarışı, ok atımı yapmakta ve güreş tutmaktadır (Şahin, 2012, s.135). Bozkır ailesi içerisinde kızların, savaşçı eğitimi alarak savaşçı olmalarının yanı sıra süt sağmak, yemek ve ekmek yapmak, kardeşlerine bakmak gibi evler işlerinde de annelerine yardımcı oldukları görölmektedir (Koca, 2010, s.127).

Kardeş

Bozkır ailesi içerisinde yer alan kardeşler arasında da sıkı bir bağ vardır. Kardeşler her türlü tehlikeye karşı birbirlerini korumakta gerektiğinde kardeşi için ölümü bile göze almaktadır. Dede Korkut Boylarından, Uşun Koca oğlu Segrek Boyunda anlatılan, Segrek'in düşmana esir düşmüş olan kardeşi

Egrek için mücadele ederek onu kurtarması aile içerisindeki manevi bağların ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir.

Dede Korkut Boylarından olan Basat'ın Tepegözü öldürmesi Boyunda da kardeş sevgisi anlatılmaktadır. Basat'ın, kardeşinin Tepegöz tarafından öldürüldüğünü öğrendiğinde duyduğu üzüntü Dede Korkut'ta: "Karanlıklı gözleri yaşla doldu. Kardeşim diye çok ağladı, feryat figan kıldı." ifadeleriyle anlatılmıştır. Bunun üzerine Basat'ın, Tepegözle savaşmaya karar vermesi ve Tepegözü öldürerek Oğuz halkını kurtardığı anlatılır. Kardeşin ölümü ile duyulan üzüntüye Orhun Yazıtlarında da rastlanılmaktadır. Bilge Kağan'ın kardeşi Kül Tigin'in ölümünden duyduğu üzüntü yazıtlarda "Küçük kardeşim Kül Tigin vefat etti kendim düşünceye daldım. Görür gözüm görmez gibi. Bilir aklım bilmez gibi oldu. Kendim düşünceye daldım zamanı tanrı yaşar insanoğlu hep ölmek için türemiş. Öyle düşünceye daldım gözden yaş gelse mani olarak gönülden ağlamak gelse geri çevirerek düşünceye daldım." ifadeleriyle yer almaktadır (Ergin, 2012, s.30-31).

Dede Korkut Boylarında, kız kardeşlerin de erkek kardeşlerine bağlılıkları görülmektedir. Kız kardeşler, erkek kardeşlerin düşmana esir düşmesi veya herhangi bir sebepten dolayı ölmesinden büyük bir üzüntü duymaktadırlar. Dede Korkut Boylarından, Bamsı Beyrek Boyunda, Bamsı Beyrek esir düştüğü kaleden kaçarak obasına ozan kılındığında geri döner ve otağına geldiğinde kız kardeşlerini görür ancak kız kardeşleri onu tanıyamaz ve kız kardeşi ozanı görünce abisi Bamsı beyrek'in hünerlerini anlatır ve ona yolda böyle bir kişiyi görüp görmediğini abisi Bamsı'nın esir düşmesinden büyük üzüntü duyduğunu söyler (Gökay, 2007, s.77). Bamsı Beyrek'in kız kardeşinin söylediği bu sözler kardeşlerin birbirlerine olan bağlılığını kardeşlerden birinin düşmana esir düşmesi veya ölmesinden kardeşlerin ne kadar üzüntü duyduklarını yansıtmaktadır.

Sonuç

Bozkır coğrafyasında aile, toplumun en küçük birimi ve temel taşıdır. Baba ailesi tipinde olan bozkır aile yapısında diğer toplumlarda olduğu gibi otoriter bir baba yapısı görülmez. Annenin ve babanın, ortak sorumluluk alarak aileyi bir dayanışma içinde yürüttükleri görülmektedir. Aile, evlenme ile ortaya çıkmaktadır. Bozkır toplumunda, evlenecek olan erkek çocuğunun öncelikle kahraman olması, ad alması istenmektedir. Evlenecek çocuğu olan aile, kız tarafına haber göndererek kızı istemekte olup eğer taraflar arasında yapılan görüşmeler olumlu ise kız tarafı da kalın adı verilen hediye istemektedir. Kalın, erkek tarafından kız tarafına verildiğinde ise söz kesilmiş olmaktadır. Söz ile birlikte küçük düğün adı verilen nişan töreni yapılmaktadır. Nişan töreninden sonra ise ulu düğün adı verilen düğün toyu ile yeni kurulan aile hem topluma ilan edilmekte hem de kurulan aile için tanrıya şükür amacıyla kurbanlar kesilmektedir. Düğünlerde yemeklerin yanı sıra çeşitli eğlenceler düzenlenerek eğlenilmektedir. Bozkır ailesinde çocuk önemlidir. Çocuğu olmayan aileler tanrı tarafından gazaba uğramış olarak görülmektedir. Çocuğu olmayan ailelerin dilek toyları düzenleyerek çocuğunun olması için dualar etmesi ve bunun günümüzde adak kurbanı olarak devam etmesi ise ayrı bir önem arz etmektedir. Bozkır coğrafyasının zorlu şartları erkek çocuğunu ön plana çıkarmıştır. Soyun devamı olarak görülen erkek çocuğunun kahramanlık göstererek ad alması ve alp olması ise her ailenin dileği olarak görülmektedir. Kız çocuklarının da tıpkı erkek çocukları gibi savaşçı olarak yetiştirilmiş oldukları bilinmektedir. Bozkır ailesi içerisinde kardeşlerin de birbirine sıkı sıkıya bağlı oldukları görülmektedir. Kısacası bozkır toplumunun temeli olan aile hakkında verilen bilgilere bakıldığında, ailenin sağlam temeller üzerine kurulduğu ve aile fertlerinin birbirine sınıksız bağlarla bağlı olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Durmuş, İ. (2007). *İskitler*, Ankara: Kaynak Yayınları.
- Erbay, H. (2016). *Dede Korkut Kitabı Han'ım Hey*, Ankara: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Yayınları.
- Ergin, M. (2012). *Orhun Abideleri*, (4 b.) İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M.(2014). *Dede Korkut Kitabı*, (50. b.) İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gökyay, O.Ş. (2007). *Dedem Korkudun Kitabı*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Gömeç, S. (2009). *Türk Destanların Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gönen, S. (2006), "Dede Korkut Hikâyelerinden Günümüze Yansıyan Evlilik Adetleri", Millî Folklor 18(69):62-70.
- Gönüllü, A.R. (1988). "Yağmalı Toya Dair Notlar", Türk Dünyası Tarih Dergisi, Sayı:17.
- Kafesoğlu, İ. (2010). *Türk Millî Kültürü*, (29 b.) İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kaplan, M. (2014). *Türk Edebiyatı Üzerinde Araştırmalar, Tip Tahlilleri* (9 b.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaşgarlı, M. (2015). *Divânü Luğât'it-Türk (2.b.)*, Çev. Ahmet Bican Ercilasun- ZiyatAkkoyunlu, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koca, S. (2010). *Türk Kültürünün Temelleri-2*, Ankara: Pelin Ofset Tipo Matbaa.
- Oğuz, M. Ö. (1996). "Manas Destanı ve Dede Korkut Kitabı'nda Kardeşler Arası İlişkiler", Milli Folklor, 4, s.37-41.
- Oğuz, M. Ö. (2004). "Destan Tanımı ve Eski Türk Destanları", Millî Folklor Dergisi, Sayı, 62, sf.5-7.
- Ögel, B. (2001). *Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişim Çağları*, İstanbul: Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayınları.
- Sakaoğlu, S.-Duymaz A.(2014). *İslamiyet Öncesi Türk Destanları*, (9 b.) İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Şahin, H. İ. (2012). "Türk Destanlarındaki Aile Algısı Üzerine Bir Değerlendirme" Karadeniz Araştırmaları Dergisi, Sayı:33.
- Şeşen, R. (2010). *İbn Fadlan Seyahatnamesi*, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Togan, Z. V. (1981) *Umumi Türk Tarihine Giriş*, (3 b.) İstanbul: Enderun Kitabevi.

47. Kültür Aktarımı Bağlamında Hafıza Mekânlarına Bakış¹

Ayşegül TURAL²

APA: Tural, A. (2024). Kültür Aktarımı Bağlamında Hafıza Mekânlarına Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 788-804. DOI: 10.29000/rumelide.1439734.

Öz

Toplumsallaşmanın günümüz hızlı gelişim ve dönüşüm sürecinde, bireysel ve toplumsal gelişime teşvik edici unsurlar ele alınmaktadır. Bu hususların incelenmesi sürecinde toplumsal ilerleme bakımından geçmiş, bugün ve gelecek bağının kurulması üzerinde durulmaktadır. Geçmişte iz bırakmış ve toplumsal gelişim için gereklilik arz eden toplumsal değer ve birikimlerin kültürel aktarım yoluyla gelecek nesillere iletilmesi ve toplumsal hafızanın canlı tutulması bu bakımdan öne çıkmaktadır. Toplumsal hafızanın sosyo-kültürel ve tarihi izlerinin kültürel aktarım sürecinde işe koşulmasında ise hafıza mekânı kavramı ön planda yer bulmaktadır. Hafıza mekânları toplumların tarihinde yer alan, iz bırakan ve kültürel aktarım ile geleceğe taşınan tüm mekân, unsur, kişi ve hususlar olarak tartışıla gelmektedir. Bu bağlamda konu alanı bağıntısı bakımından ilişkili alanlar olarak sosyal bilgiler ve tarih derslerinde hafıza mekânı kavramı üzerinde durulması gerekli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı akademisyenlerin gözünden kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarına bakışın ortaya konulmasıdır. Araştırmanın amacı kapsamında nitel araştırma yöntemi, durum analizi türünde durum çalışması deseni ile çalışılmış olup, konu merkezli görüş alma süreçleri dahilinde görüşme formu yaklaşımı süreçte benimsenmiştir. Verilerin analizinde doküman incelemesi, çözümlenmesinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre akademisyenlerin kültürel aktarım bağlamında hafıza mekânlarına ilişkin dikkate değer tanılamalar yaptıkları, hafıza mekânlarını çeşitlendirdikleri, işlevsellik noktasında sürece ve uygulamaya dönük öneriler sundukları görülmektedir. Ayrıca kültürel aktarım açısından toplumsal hafızanın korunmasında hafıza mekânlarına dikkat çekilmesi gerektiği önerisi de vurgulanmaktadır.

Keywords: Hafıza mekânı, kültürel aktarım, sosyal bilgiler, tarih, toplumsal hafıza.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 30.12.2022 tarihli, 30 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuştur.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 26.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439734

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD / Assoc. Prof., Bartın University, Faculty of Education, Social Studies Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Bartın, Türkiye), atural@bartin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2009-7543, **ROR ID:** https://ror.org/03te4vd35, **ISNI:** 0000 0004 0369 647X, **Crossreff Funder ID:** 501100007111

An Overview of Memory Spaces in the Context of Cultural Transfer³

Abstract

Factors that foster individual and social development are examined in the rapidly evolving socialization process. This examination underscores the importance of connecting the past, present, and future for social progress. It is highlighted that social values and accumulations, which have left their mark in the past and are essential for social development, are transmitted to future generations through cultural transfer, thereby keeping social memory alive. The concept of memory space is crucial for utilizing the socio-cultural and historical traces of social memory in cultural transfer. Memory spaces encompass all places, elements, people, and issues in the history of societies that have left a mark and are carried into the future through cultural transfer. In this context, focusing on memory space in social studies and history courses as related fields is necessary due to their subject-area relationships. This research explores academicians' perspectives on memory spaces in the context of cultural transfer. The qualitative research method used a case study design for case analysis and adopted an interview-form approach within the subject-oriented opinion-gathering processes. Document analysis was utilized in data analysis, with descriptive and content analysis methods applied. According to the results of the study, academicians provided insightful diagnoses about diversified memory spaces in the context of cultural transfer. They offered suggestions for the process and practice in terms of functionality. Moreover, it is emphasized that attention should be given to memory spaces in preserving social memory in terms of cultural transfer.

Keywords: Memory space, cultural transfer, social studies, history, social memory.

Giriş

Toplumları bir arada tutan, birlik, beraberlik aşıl原因an, toplumsal hafızada yer etmiş yaşantı ve tecrübeler, kültürel birikim oluşturmak suretiyle topyekun gelişim ve değişime katkı sunmaktadır. Toplumsal gelişim sürecinde toplumsal hafızanın canlı tutulması için kültürel bağların korunması ve kültürel birikimin geçmişten geleceğe taşınması süreci önem taşımaktadır denilebilmektedir. Bu bakımdan toplumsal devamlılık için kültürel birikimin nesilden nesile transferinde kültür aktarımı sürecine dikkat çekmek her daim öne çıkmaktadır.

Toplumsal gelişimde rol oynayan kültürel birikim, sahip olduğu tarihsel doku neticesinde geçmişten geleceğe, kültürel aktarım süreci ile taşınmaktadır (Bedir ve Tabakoğlu, 2021, s.28). Kültürel aktarım süreciyle kolektif/toplumsal hafızanın gelişiminin sürdürülebilir olması, toplumsal birlik ve beraberlik ile harmanlanmış tarih bilincinin kazandırılması üzerinde durulmaktadır (Çiftçi ve Agocuk, 2020, s.1186; Göközkut ve Somuncu, 2022, s.26). Bu bağlamda kültürel aktarım süreci denildiğinde akla gelen

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 26.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439734

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

hususlardan biri de 'hafıza mekânı' kavramı olarak bilinmektedir (Bakshi, 2011, s.34; Erdoğan Aksu, 2021, s.35).

Pierre Nora'nın toplumsal kimlik kazanımı konusundaki vurguyla modern tarih yazımına yeni bir bakış sunduğu çalışmalarında kültürel boyutu ile öne çıkan hafıza mekânları, toplumsal belleğin bir göstergesi şeklinde sunulmaktadır (Nora, 2006, s.17; Dosse, 2012, s.934; Özkaya Duman, 2017, s.1085; Kışmır, 2021, s.181). Hafıza mekânları, toplumsal belleğin ürünleri olarak görülmekte ve tarihsel süreçte gelişerek değer kazanmaktadır (Daldal ve Karakaş, 2019, s.90). Toplumsal gelişim ve değişim açısından, yaşamda iz bırakan, ortak kültürün simgeleri olan unsur ve mekânlar olarak hafıza mekânları, toplumsal belleğin ürünleri olarak ifade edilmektedir (Truc, 2012, s.148). Nitekim ortak tarihi ve kültürel değerler olarak hafıza mekânları, toplumların kimlik kazanımında etkin rol oynamaktadır (Şahin, 2013, s.103). Ortak toplumsal hafızayı temsil eden hafıza mekânları ile geçmişteki tecrübelerden ders alarak, bugünü ve yarını şekillendirme vurgusu yapılmaktadır (Dural Tasouji, 2013, s.130). Tarih bilinci ve milli kimlik kazanım sürecinde etkin payı olan hafıza mekânları (Sevinç, 2019, s.53), bu yönüyle kültürel köprü vazifesi de görmektedir (Crane, 1997, s.45; Nora, 2006, s.18). Hafıza mekânları ile saklı kalan toplumsal yaşanmışlıklar, toplumsal hafızanın ürünleri olarak kültürel aktarım ile günümüze taşınmakta ve bugünü aydınlatmaktadır (Uslu, 2016, s.45). Dolayısı ile toplumsal manada tarihi ve kültürel birikim unsurları olarak hafıza mekânlarının ortaya çıkarılması, bireysel ve toplumsal açıdan öneminin anlaşılması esası üzerinde durulmaktadır (Bakshi, 2011, s.34). Bu tür mekânların tanınırlığının artırılması, toplum üyeleri tarafından sıklıkla kullanımı da milli kimlik kazanımı ve üyesi olunan topluma aidiyet geliştirme açısından teşvik edici bulunmaktadır (Nora, 1989, s.11; González-Herrera, Díaz-Herrera, Hernández-Dionis ve Pérez-Jorge, 2023, s.2). Hafıza mekânlarının toplumsal hayatta yer ediniminin desteklenmesi açısından da bireylerin gündelik hayatı dahilinde kültürel aktarım boyutuna dikkat çekmek hususu gerekli görülmektedir (Haliloğlu, 2018, s.103; Davis, 2023, s.207).

Bu açıdan hafıza mekânlarının kültürel aktarım bağlamında desteklenmesi için eğitim sürecine önem verilmesi desteklenmektedir. Nitelikli ve sürdürülebilir eğitim bağlamında toplumsal kültürel birikimin geçmişten geleceğe aktarımında hafıza mekânlarının rolü süreçte işlenmektedir (Nora, 1989, s.7; Heller, 2001, s.141). Eğitim ortamlarında toplumsal açıdan değer taşıyan tarihi, kültürel, sosyo-ekonomik değer ve birikimlerin hafıza mekânları aracılığı ile günümüze taşınması, gelecek nesillere tarih bilincinin aşılaraq, milli kimlik vurgusunun yapılmasında önem arz etmektedir (Crane, 1997, s.49; İpek, 2020, s.54). Bu bağlamda kültürel aktarım yoluyla nitelikli eğitim sürecinde öne çıkan hafıza mekânları, toplumları birarada tutan, toplumsal dinamığe katkı sunan, toplumun ortak hafızasının oluşmasını sağlayan değerler olarak anılmaktadır (Keskin, 2014, s.31). Bu yönüyle de gelecek nesillerin bilinçli ve farkındalıklı şekilde yetiştirilmesinde, eğitim sürecinde hafıza mekânlarından yararlanmak etkili bulunmaktadır (Karatekin, Çapkın ve Üstün, 2017, s.522; Orta, 2019, s.1099). Hafıza mekânlarının kültürel aktarım bağlamında ele alınabileceği tüm alan, ders, konu ve içeriklerde olduğu gibi son yıllarda farklı çalışmalara yönelen sosyal bilgiler ve tarih gibi temel derslerde de 'hafıza mekânları' önemli bir yere sahip olarak görülmektedir (Nora, 1989, s.21). Bireyleri hayata hazırlama ve toplumsal hafızanın kazandırılmasında öne çıkan bu alanlarda, hafıza mekânları konusu üzerinde durarak, okul dışı öğrenme kapsamında eğitim sürecini destekleme, tüm bu yönleri bakımından güncel ve incelemeye değer hususlar olarak düşünülmektedir (Biletska, Şahin ve Şükür, 2014, s.96; Dengiz Uğur, 2023, s.20).

Dolayısı ile toplumsal hafızanın korunarak, kültürel birikimin geçmişten geleceğe aktarımı, bilinçli ve farkındalığı yüksek toplumlar yaratımı konusu güncelliğini korumaktadır. Nitekim de konunun özü açısından kültürel ve tarihi zenginlik kaynakları olarak hafıza mekânlarına değinmek ve akademisyen görüşleri ile çalışmayı şekillendirmek alan literatürü açısından kayda değer görülmektedir.

Bu çalışmada, kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarına ilişkin olarak akademisyenlerin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarına yönelik olarak akademisyenlerin görüşleri nasıldır? sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırmanın temel probleminden hareketle aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır;

1. Hafıza mekânı kavramına yönelik görüşler nasıldır?
2. Hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek yerlere yönelik görüşler nasıldır?
3. Hafıza mekânlarının işlevlerine yönelik görüşler nasıldır?
4. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımına yönelik görüşler nasıldır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarının yeri ve işlevine ilişkin akademisyenlerin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma süreçlerinde sıkça başvurulan durum çalışması deseni de durum analizi türünde uygulanarak süreçte kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemini benimseyen çalışmalarda, süreçte yer alan katılımcıların görüşlerini ortaya koyarken, kişilerin yaşantısal tecrübeleri ışığında görüşlerinin nasıl şekillenerek derinlik kazandığı üzerinde de durulmaktadır (Vishnevsky ve Beanlands, 2004, s.234). Sosyal bilimlerin konu alanına giren hususlara ilişkin derinlemesine bilgi alabilme ve katılımcı görüşleri ile süreci etkin kılma imkânı sunan nitel çalışmalarda, çalışmanın doğası gereği araştırmacılar bilgi toplama ve toplanan bilgilerden hareketle çalışma grubunun görüşleri hakkında yargıya varmada özgür olabilmektedir (Aspers ve Corte, 2019, s.141; Küçük, 2016, s.105). Durum çalışmaları ise nitel yöntemin tercih edildiği araştırma süreçlerinde, katılımcıların aktardığı görüş ve bilgilerdeki derinliğin ortaya konulmasında öncü olan araştırma desenlerinden bir olarak kabul görmektedir (Heale ve Twycross, 2018, s.7; Orum, Feagin ve Sjöberg, 1991, s.12; Tellis, 1997, s.9). Durum çalışması türü denildiğinde akla gelen öncüllerden biri olarak durum analizi ise, araştırma sürecinde görüş bildiren katılımcıların çeşitlilik gösteren görüş ve fikirleri üzerinde durulmasına olanak tanımaktadır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022, s.270). Araştırma sürecinde görüş alma aşamasına geçmeden evvel uygulamaya ilişkin etik izinler alınarak, akademisyenlerin gönüllülük temelinde süreçte görüş bildirmesi sağlanmıştır. Araştırmada görüş bildiren katılımcıların belirlenmesinde katılımcıların amaca uygun olarak sosyal bilgiler eğitimi ve tarih eğitimi bölümlerinde görev alınması 'katılım ölçütü' olarak belirlenirken, süreçte her bir katılımcının görüş ve önerilerine ulaşım kolaylığı açısından, kolay ulaşılabilir örnekleme seçilmiştir. Küçük, (2016, s.98)'e göre kolay ulaşılabilir örneklemin temel alındığı çalışmaları, araştırmacılarla katılımcıların amaca uygun şekilde iletişimini sürdürülebilir kılarken, uygulama sürecine katkı sunarak, işlevselliği de artırmaktadır (Baltacı, 2018, s.259).

Çalışma Grubu

Kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarına ilişkin akademisyen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, 6 farklı üniversitede sosyal bilgiler eğitimi ve tarih eğitimi programlarında aktif olarak görev yapmakta olan ve e-posta yoluyla iletişim kurulan 10 öğretim üyesi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Sürece katılım gösteren tüm akademisyenler gönüllülük ilkesi kapsamında görüşlerini bildirmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel bilgilere göre dağılım durumu

Cinsiyet	n	%	Katılımcılar
Kadın	4	40	K1, K2, K3, K4,
Erkek	6	60	E1, E2, E3, E4, E5, E6
Bölüm			
Sosyal bilgiler eğitimi	7	70	K1, K2, K3, K4, E1, E2, E3
Tarih eğitimi	3	30	E4, E5, E6
Akademik unvan			
Prof.	4	40	E2, E3, E5, E6
Doç.	4	40	E1, E4, K1, K2
Dr. ögr. üye	2	20	K3, K4
Üniversite			
Üniversite 1	3	30	E1, E3, E5
Üniversite 2	2	20	K3, K4
Üniversite 3	2	20	E4, E6
Üniversite 4	1	10	K2
Üniversite 5	1	10	E2
Üniversite 6	1	10	K1
Toplam	10	100	

Tablo 1’e bakıldığında araştırmanın çalışma grubunu oluşturan akademisyenlerin 4’ünün (%40) kadın, 6’sının (%60) ise erkek, toplam 10 kişi olduğu anlaşılmaktadır. Süreçte görüş bildiren akademisyenlerin 7’sinin (%70) sosyal bilgiler eğitimi alanında, 3’ünün (%30) de tarih eğitimi alanında görev aldığı anlaşılmaktadır. Süreçte yer alan katılımcıların 4’ünün (%40) prof., 4’ünün (%40) doç. ve 2’sinin (%20) de dr. ögr. üyesi kadrosunda görev yaptığı dikkat çekmektedir. Katılımcıların 3’ünün (%30) üniversite 1, 2’sinin (%20) üniversite 2, 2’sinin (%20) üniversite 3, 1’inin (%10) üniversite 4, 1’inin (%10) üniversite 5, 1’inin (%10) ise üniversite 6’dan sürece katılarak görüş bildirdiği görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, akademisyen görüşleri çerçevesinde kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarına ilişkin görüş ve önerilere erişmek hedeflenmektedir. Bu kapsamda süreçte araştırmacı tarafınca hazırlanmış olan ‘Görüşme Formu’ kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu, kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarının rol ve işlevlerini ortaya koymayı amaçlayıcı temel soruları içermektedir. Form hazırlanması akabinde, uygulamaya geçilmeden önce konuyla ilgili uzman görüşleri

alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda düzenlemeler yapılarak, öneriler doğrultusunda bazı sorular birleştirilerek tek bir soru haline getirilmiştir. Çalışmada kullanılan görüşme formu 1 Sosyal bilgiler eğitimi, 1 Tarih eğitimi alan uzmanı ve dil anlatıma uygunluk bağlamında da 1 Türkçe eğitimcisi tarafından incelenmiş olup, görüşleri dikkate alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu ilk bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölüm ise hafıza mekânlarına ilişkin sorular olmak üzere 2 bölüm biçiminde hazırlanmıştır. Hazırlanan formun uygulamaya uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzman görüşleri toplam birlik uyum katsayısı ,90 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Elde edilen hesaplama neticesinde uzman görüşleri, formun uygulanmasının uygun olduğu ve form açısından fikirsel birliğe varıldığı şeklinde yorumlanabilmektedir. Konu merkezli (topical) görüş alma biçiminin (Kuş, 2012, s.87) temel alındığı süreçte ‘görüşme formu yaklaşımı’ kullanılmıştır. Bu yaklaşım ile belirli bir konu hakkında odaklanılarak farklı katılımcılardan oluşan bir çalışma grubunun konuya dair farklı görüş ve önerilerine ulaşmak üzerinde durulmaktadır (Küçük, 2016, s.109). Bu nedenle süreçte konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla ‘konu merkezli (topical)’ görüş alma süreci tercih edilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son halini alan görüşme formu, katılımcılarla e-posta yoluyla online olarak paylaşılmıştır. Elde edilen veriler, yazılı dokümanlar olarak incelenmiş ve betimsel analiz ile içerik analizi yardımıyla analiz edilerek, çalışma verileri raporlanmıştır. Love, (2003, s.86)’a göre doküman incelemeleri, nitel çalışma süreçlerinde amaç kapsamında konuyla bağlantılı olarak katılımcıların görüş ve önerilerin alınmasında işlevseldir. İçerik analizi ve betimsel analiz incelemeleri, nitel araştırmalarda görüş elde etme, süreci anlamlandırma ve öneriler oluşturmada ön plana çıkmaktadır (Krippendorff, 1989, s.403; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.187; Drisko ve Maschi, 2016, s.3; Armstrong, 2021, s.5).

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma kapsamında, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan 2022-SBB-0637 numarası ile sürece ilişkin etik onay alınmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarına ilişkin akademisyen görüşlerine yönelik olarak elde edilen verilerden oluşan bulgulara yer verilmiştir.

Hafıza mekânı kavramını tanımlama durumuna yönelik bulgular

Akademisyenlerin hafıza mekânı kavramını tanımlama durumuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Hafıza mekânı kavramını tanımlama durumu

Akademisyenlerin hafıza mekânı kavramını tanımlama durumu	n	Katılımcılar
Milli kimlik oluşturmada simgesel unsur/mekân	4	E1, E5, K1, K4
Geçmişten günümüze kültür aktarım unsuru/mekânı	4	E2, E3, E6, K3
Tarih bilinci aşıl原因an kültürel değer/unsur/mekân	1	E4
Toplumsal birlik, beraberlik aşıl原因ıcı unsur/mekân	1	K2
Toplam	10	

Akademisyenlerin ‘hafıza mekânı’ kavramını kendi ifadenizle tanımlayınız’, sorusuna ilişkin olarak görüşlerine değinilen bu aşamada, öncelikli olarak Tablo 2’de ‘milli kimlik oluşturmada simgesel unsur/mekân’, ‘geçmişten günümüze kültür aktarım unsuru/mekânı’, ‘tarih bilinci aşıl原因an kültürel değer/unsur/mekân’, ‘toplumsal birlik, beraberlik aşıl原因an unsur/mekân’ şeklinde katılımcı görüşlerinden hareketle temalar oluşturulmuştur. Tablo 2’ye göre hafıza mekânı kavramına ilişkin olarak, katılımcıların (4)’ünün milli kimlik oluşturmada simgesel unsur/mekân, (4)’ünün geçmişten günümüze kültür aktarım unsuru/mekânı, (1)’inin tarih bilinci aşıl原因an kültürel değer/unsur/mekân ve (1)’inin de toplumsal birlik, beraberlik aşıl原因an unsur/mekân şeklinde görüş sundukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hafıza mekânlarını milli kimlik oluşturmada simgesel unsur/mekân olarak tanımlayan (E1);

“*Hafıza mekânı milli kimliğin oluşmasında etkili olan simgesel anlamı olan yerlerdir*” demektedir. Bir diğer katılımcı (E5);

“*Bir milletin her türlü küreselleşme ve modaya karşı direnmesini sağlayan ve milli kimliğini korumasını sağlayan bütün kültürel, tarihi, edebi, mimari, sanatsal unsurlardır*” diyerek hafıza mekânlarının milli kimlik oluşturucu işlevine değinmektedir. (K4);

“*Günümüz dünyasında bireylerin geçmişlerini öğrenmelerini sağlayan mekânlardır. Bu mekânlar geçmiş dönemlerin, uzak ve yakın geçmiş dönemlerin, yaşanmışlıkların, kutsalların, sembollerin, ritüellerin v.b. bugün varlığını devam ettiren şahitleridir. Ulus bilincinin oluşmasını sağlayan görselliğin ön planda olduğu mekânlardır*” demektedir. Hafıza mekânını geçmişten günümüze kültür aktarım unsuru/mekânı olarak tanımlayan (E2);

‘*Önceki dönemlere ait yaşamsal izleri (toplumsal, kültürel, sosyal izler barındıran, yansıtan eserler- yerler*’ derken, (E3);

‘*Geçmiş dair her türlü bilgi birikiminin koruma altında olduğu yerdir*’ şeklinde belirtmektedir. (K3) ise;

‘*Tarihteki mekânların veya eserlerin geçmişin izlerini taşımaya devam etmesidir*’ demektedir. Hafıza mekânı kavramını tarih bilinci aşıl原因an kültürel değer/unsur/mekân olarak ifade eden (E4);

‘*Teknolojinin hızla dönüştürdüğü küreselleşen toplumlarda, tarih bilincini diri tutmak için hafıza mekânları gereklilik olarak ön planda yer almalıdır. Toplumsal manada geçmişten geleceğe kültür aktarımı yoluyla taşınan tüm tarihi, politik, kültürel, sanatsal değer ve unsurlar bütünü olarak düşünülmektedir*’ demektedir. Hafıza mekânını toplumsal birlik, beraberlik aşıl原因an unsur/mekân olarak tanımlayan (K2) ise;

‘*Toplumları bir arada tutan, ortak yaşanmışlıklarının olduğu bazı mekânlar vardır. Bu mekânlarda insanlar sevinçlerini, hüznelerini, zaferlerini paylaşırlar. Hafıza mekânlarının bu mekânlar olduğunu söyleyebiliriz*’ şeklinde görüş bildirmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların, hafıza mekânını, milli kimliğin oluşmasında, geçmişten günümüze yaşanmışlıkların ve toplumsal tüm değerlerin aktarımında, tarih bilincinin aşıl原因anmasında, geçmişten ders alma ve birlik, beraberlik ile ulus bilinci kazanmayı öncülleyen simgesel unsurlar olarak vurguladıkları fikirlerin öne çıktığı anlaşılmaktadır.

Hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek yerlere yönelik bulgular

Akademisyenlerin hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek yerlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek yerler durumu

Akademisyenlerin hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek yerlere yönelik görüşleri durumu	n	Katılımcılar
Tarihsel anıt, heykel, kale, kervansaray, meclis, Anıtkabir gibi mimari yapılar	9	E1, E2, E4, E5, E6, K1, K2, K3, K4
Arşiv, müze, kütüphaneler, kitabeler, belgeler	5	E3, E6, K1, K3, K4
Ören yerleri, savaş meydanları ve şehitlikler	5	E2, E3, E4, K2, K4
Tarihsel kişilikler ve önemli tarihler	3	E1, E5, K1
Törenler, kutlamalar	2	E1, K3
Bayrak, Marş	2	E4, E5
Şiir ve türküler	1	E5

Bu aşamada akademisyenlerin 'Sizce hafıza mekânı olan yerler nerelerdir?', sorusuna ilişkin olarak görüşlerine değinilmiştir. Hafıza mekânlarına yönelik Tablo 3'te öncelikli olarak 'tarihsel anıt, heykel, kale, kervansaray, meclis, Anıtkabir gibi mimari yapılar', 'arşiv, müze, kütüphaneler, kitabeler, belgeler', 'ören yerleri, savaş meydanları ve şehitlikler', 'tarihsel kişilikler ve önemli tarihler', 'törenler, kutlamalar', 'bayrak, marş' ve 'şiir ve türküler' şeklinde başlıkları ortaya çıkmıştır. Tablo 3'e göre hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek yerlere ilişkin olarak, katılımcıların tarihsel anıt, heykel, kale, kervansaray, meclis, Anıtkabir gibi mimari yapıları (9), arşiv, müze, kütüphaneler, kitabeler, belgeleri (5), ören yerleri, savaş meydanları ve şehitlikleri /5), tarihsel kişilikler ve önemli tarihleri (3), törenler, kutlamaları (2), bayrak, marş (2), ve şiir, türküler ise (1) defa vurguladıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek mekânları tarihsel anıt, heykel, kale, kervansaray, meclis, Anıtkabir gibi mimari yapılar olarak örnekleyen (E2);

"Belirli dönemleri, olayları ve olguları yansıtan bina, yer ve yerleşmeler" demektedir. (E5) ise;

"...Anıtkabir, . I. Meclis Binası..." diye örneklemektedir. (K2);

"Hafıza mekânı olan yerler bir toplumda yaşayan insanların bağ kurdukları ortak mekânlar olabilecekleri gibi bireye ait kişisel mekânlar da olabilirler. TBMM binası, Anıtkabir, Çanakkale Şehitler Abidesi bizim toplumumuz için birer hafıza mekânı sayılabilir" diyerek görüş bildirmektedir. (K3);

'... anıtlar, meydanlar, ...' şeklinde, (K4) ise;

'... Anıtlar, kaleler, çeşmeler, müzeler, heykeller, saraylar, han ve kervansaraylar, hamamlar, okullar, kütüphaneler ...' şeklinde görüşlerini örneklemektedir. Hafıza mekânını arşiv, müze, kütüphaneler, kitabeler, belgeler olarak ifade eden katılımcı (E3);

'Arşivler, müzeler, kıymetli eserlerin muhafaza edildiği ihtisas kütüphaneleri... vb. yerler' olarak görüşlerini sıralamaktadır. Bir diğer katılımcı (E6);

'*Toplumsal hafıza bakımından değerli olan tüm mekân, kurum, belge ve unsurlardır*' demektir. (K1) ise;

'*Bir milletin tarihine ışık tutan tarihi mekânlar, kişiler, belgeler vb. unsurlar, hafıza mekânı olarak kabul edilebilmektedir*' şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir. (K3)'e göre de;

'*Müzeler, arşivler... örf ve adetler*' biçiminde düşüncelerini sıralamaktadır. Hafıza mekânını ören yerleri, savaş meydanları ve şehitlikler olarak sıralayan (E2);

'Belirli dönemleri, olayları ve olguları yansıtan bina, yer ve yerleşmeler' derken, (K4) ise;

'... *şehitlikler, kaleler, çeşmeler, dini yapılar*' şeklinde sıralama yapmaktadır. Hafıza mekânını tarihsel kişilikler ve önemli tarihler olarak tanılayan (E5);

'... *Mehmet Akif'in Ölüm tarihi...*' diye görüşünü açıklamaktadır. Katılımcı (K1) ise;

'*Bir milletin tarihine ışık tutan tarihi mekânlar, kişiler, belgeler vb. unsurlar, hafıza mekânı olarak kabul edilebilmektedir*' şeklinde düşüncelerini bildirmektedir. Hafıza mekânını 'törenler, kutlamalar olarak tanılayan (E1);

'*Bir milleti simgeleyen ... törenler, kutlamalar... vb.*' derken, (K3);

'... *meydanlar, anma etkinlikleri, örf ve adetler*' demektir. Hafıza mekânını bayrak, marş olarak sıralayan (E4);

'*Ülke bayrağı, marşı, ... vb. dokular sayılabilir*' diye sıralama yaparken, (E5);

'*Bayrak, İstiklal Marşı...*' diye söylemektedir. Hafıza mekânını şiir, türküler olarak tanılayan (E5);

'... *Hey onbeşli türküsü, ... Yahya Kemal'in bir şiiri...*' demektir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların, hafıza mekânı olarak tanılanabilecek yerler hakkında bireysel ve toplumsal gelişim manasında tarihsel açıdan değeri olan birçok yer, yapı, unsur ve kişinin sürece dâhil ettikleri görülmektedir. Bu manada geçmişin yaşanmışlıklarına tanıklık eden mimari yapılar, arşivler, belgeler, savaş meydanları, tarihsel kişilikler, önemli günler, bayrak, marş ve tarihi derinlikler barındıran sanatsal çalışmalar gibi daha pek çok unsur, hafıza mekânı olarak incelemeye değer bulunmaktadır.

Hafıza mekânlarının işlevlerine yönelik bulgular

Akademisyenlerin hafıza mekânlarının işlevlerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Hafıza mekânlarının işlevleri durumu

Akademisyenlerin hafıza mekânlarının işlevlerine yönelik görüşleri durumu	n	Katılımcılar
Ortak kültür	10	E1, E2, E3, E4, E5, E6, K1, K2, K3, K4
Milli kimlik	10	E1, E2, E3, E4, E5, E6, K1, K2, K3, K4

Aidiyet	10	E1, E2, E3, E4, E5, E6, K1, K2, K3, K4
Tarih bilinci	10	E1, E2, E3, E4, E5, E6, K1, K2, K3, K4
Mekân algılama	8	E2, E4, E5, E6, K1, K2, K3, K4
Diğer	3	E2, E4, E5

Bu aşamada akademisyenlerin ‘Hafıza mekânlarının işlevleri hakkında görüşleriniz nelerdir?’, sorusuna ilişkin olarak görüşleri, araştırmacı tarafından belirlenmiş olan alt temalara bağlı olarak incelenmiştir. Hafıza mekânlarına yönelik Tablo 4’e bakıldığında, ‘ortak kültür’, ‘milli kimlik’, ‘aidiyet’, ‘tarih bilinci’, ‘mekânı algılama’, ‘diğer’ şeklindeki temalar dikkat çekmektedir. Buna göre hafıza mekânlarının işlevlerine ilişkin olarak, katılımcıların ortak kültür, milli kimlik, aidiyet ve tarih bilinci oluşturmaya yönelik olarak hem fikir oldukları (10), mekânı algılama işlevine ilişkin olarak çoğunlukla katılım gösterirken (8), diğer işlevleri konusunda da (3) katılımcının görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Bu hususta hafıza mekânlarının ortak kültür yaratımındaki işlevlerine dikkat çeken (E1);

“Ortak kültürün oluşturulmasında ve yaşatılmasında şüphesiz önemli görevleri vardır” demektedir. (E2) ise;

‘Ülke sınırları içinde ve dışında, tarihin eski dönemlerinden günümüze kadar parçası olunan kültür varlıkları ve kültürel bağları yansıması bakımından önemli bir işleve sahiptir’ biçiminde düşüncesini ifade etmektedir. Yine (K1)’e göre ise;

‘Toplumsallaşma sürecinde ortak bir ülküde birleşme ve ortak kültür yaratımında, hafıza mekânlarının birleştirici işlevleri bulunmaktadır’ demektedir. (K4)’e göre de;

‘Farklı dini, etnik ve kültürel yapıdaki bireyleri, toplumları ulus bilincinde birleştirmesi’ olarak görüş vermektedir. Hafıza mekânlarının milli kimlik oluşturmadaki işlevleri üzerinde duran, (E4);

‘Hafıza mekânları, milli kimliğin yaratılmasına destek veren alanlardır. Bu mekânların bu hususta milli birlik gayesiyle tanınırlığı artırılmalıdır’ diye ifade ederken. Katılımcı (K1);

‘Milli kimlik kazanımı bir milletin önemli kültürel değerlerinden biri diye düşünüyorum. Ortak bir milli bakış ve kimlik oluşturmada, bahse konu milletin tarihinde iz bırakmış, geçmişten günümüze uzanmış hafıza mekânlarına bakmak, milli kimlik kazanımı için gereklilik arz etmektedir’ derken, (K4) ise;

‘Toplumunu diğer büyük topluluklardan ayıran, kendine özgü eserleri ortaya koyarak yerel bazda diğer uluslardan farklı olan özelliklerin toplamıdır. Türk milletine özgü eserleri Orhun Kitabeleri, Divriği Ulu Camii gibi eserler hakkında halkı aydınlatması’ demektedir. Hafıza mekânlarının aidiyet kazandırma işlevlerinden bahseden (E2);

‘...toplumun farklı kesimlerine ulaşarak bu konudaki işlevlerinin artırılabilirliğini değerlendiriyorum’ derken, (K2);

‘... hafıza mekânları Türk toplumuna yönelik milli kimlik öğelerini aktarmada önemli rol üstlenmesi bakımından önemli bir işleve sahiptir’ şeklinde görüşlerini sunarken, (K3) ise;

'... *Türk toplumunda aidiyetin oluşmasına katkı sağlar*' demektedir. Hafıza mekânlarının tarih bilinci kazandırmaya dönük işlevlerinden bahseden katılımcı (E1);

'*Tarih bilinci geliştirmek başlıca görevlerden biri olmalıdır. Bu işlevini de özellikle Türk Tarih Kurumu gibi öne çıkan hafıza mekânları, yaptığı çalışmalar ve yayınları geniş kitlelere ve özellikle de gençlere daha etkili bir şekilde ulaştırmalıdır. Toplumun hafıza mekânlarının varlığından haberdar olması gerek*' demektedir. Yine (K1) ise;

'*Tarih bilincine sahip olmak, bir toplumun kültürel değerlerinin geçmişten geleceğe nasıl aktarıldığı ve geçmişten çıkarılması gereken derslerin alınıp alınmadığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu hususta hafıza mekânları, toplumsal yapıdaki önemli bir değerdir. Kurumsal manada yapılan yayın ve çalışmaların yaygın etkisine ağırlık vererek ve gelecek nesillere ulaşmada görevlerini öncülleyerek tarih bilincinin önemine dikkat çekebilecektir*' şeklinde görüşlerini ifade etmektedir. Hafıza mekânlarının mekânı algılamaya yönelik işlevlerini vurgulayan (E4);

'*Mekânı algılama konusunda rol ve işlevler öne çıkmaktadır*' diye söylerken, (K2);

'*Atatürk döneminden beri işlevini sürdüren hafıza mekânları ki örneğin TTK binası, toplumun ortak geçmişini taşıyan somut bir öğedir. Adeta bir kültür deposudur*' şeklinde nitelendirmektedir. Hafıza mekânlarının diğer işlevlerine ilişkin görüş bildiren katılımcı (E2);

'*Hafıza mekânlarının, ulusal ve uluslararası tarih-toplum araştırmalarındaki önemli potansiyeli daha güçlü ve etkin şekilde harekete geçirilmeli, işlevin artması için de toplumun değişik katmanlarını kapsayan araştırma-eğitim-tanıtım etkinlikleri yaygınlaştırılmalıdır*' demektedir. (E5)'e göre ise;

'*Bence bu konularda en büyük görev Kültür Bakanlığına düşüyor. Milli Eğitim Bakanlığı da belirli gün ve haftalara çok önem vermelidir*' diye konuya ilişkin görüşlerinden bahsetmektedir.

Hafıza mekânlarının kültürel aktarım bağlamındaki işlevlerine ilişkin bulgulara bakıldığında, birey ve toplum bağının gelişiminde öne çıkan ortak kültür yaratımı, milli kimlik kazanımı, aidiyet oluşturma, tarih bilinci kazanma ve mekânı algılama gibi hususların ortaya konulduğu anlaşılmaktadır. Bu unsurların geçmiş-bugün ve gelecek bağının kurulmasında önem arz eden kültürel aktarım sürecini destekleyici olmanın yanında, bireysel gelişimle toplumsallaşma sürecine katılım için gerekli olan unsurları barındırdığı da dikkate değer görülmektedir.

Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımına yönelik bulgular

Akademisyenlerin hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanım durumu

Akademisyenlerin hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımına yönelik görüşleri durumu	n	Katılımcılar
Ders kapsam ve içerik boyutu	4	E6, K1, K2, K3
Okul dışı öğrenme boyutu	4	E2, E4, E6, K2
Ders kitapları boyutu	3	E1, K1, K4
Akademik gelişim boyutu	3	E3, K3, K4

Kültürel aktarım boyutu	3	E4, E5, E6
Ders materyali hazırlama boyutu	2	E1, E2

Bu aşamada ise akademisyenlerin ‘Eğitim-öğretim süreci açısından, hafıza mekânlarından Sosyal Bilgiler ve Tarih Eğitimi’nde nasıl daha etkili yararlanılabilir, önerileriniz nelerdir?’, sorusuna ilişkin olarak görüşleri ele alınmıştır. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımına yönelik Tablo 5’e bakıldığında, ‘ders kapsam ve içerik boyutu’, ‘okul dışı öğrenme boyutu’, ‘ders kitapları boyutu’, ‘akademik gelişim boyutu’, ‘kültürel aktarım boyutu’, ‘ders materyali hazırlama boyutu’ şeklinde oluşmuş olan temalar görülmektedir. Bulgulara bakıldığında, hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımına yönelik ders kapsam ve içerik boyutunda ile okul dışı öğrenme boyutunda (4), ders kitapları boyutu, akademik gelişim boyutu ve kültürel aktarım boyutunda (3), ders materyali hazırlama boyutu (2) katılımcının görüş ve önerilerini belirttiği dikkat çekmektedir. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecindeki etkin kullanımına ilişkin olarak ders kapsam ve içerik boyutunda görüş bildiren katılımcı (E6);

‘Sosyal bilgiler ile tarih gibi bireyleri hayata hazırlayan, geçmişten ders almayı ve tarih bilinci kazandırmayı temel alan derslerde, hafıza mekânlarından yararlanmak, kültürel aktarım açısından süreci etkin kılabilir. Dolayısıyla ders konu ve içeriklerinde hafıza mekânlarından örnekler artırılabilir, eğitim-öğretim sürecinde hafıza mekânlarından yararlanılabilir’ şeklinde görüşlerini iletmektedir. (K1)’e göre de;

‘Sosyal bilgiler ve tarih dersi başta olmak üzere tarih konularının öğretimi üzerine odaklanılan alanlarda toplumsal hafızanın canlı eseri olarak hafıza mekânlarına dikkat çekilmeli, ders içerik ve ders kitaplarındaki örneklemelerinin artırılması gerek diye düşünüyorum’ şeklinde görüşler dikkat çekmektedir. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecindeki etkin kullanımına yönelik okul dışı öğrenme boyutuna ilişkin görüş sunan katılımcı (E4);

‘Tarih bilinci kazanımı ve milli kimlik kazanımında eğitsel sürecin desteklenmesinde hafıza mekânlarının başta sosyal bilgiler ve tarih dersleri olmak üzere süreçte okul dışı öğrenme kapsamında kullanılması etkili olacaktır. Gelecek nesillerin geçmişteki yaşamışlıktan ders alarak geleceğe bilinçle hazırlanması için kültürel aktarımda hafıza mekânlarından yararlanmak gereklidir’ derken, bir diğer katılımcı (K2);

‘Sosyal bilgiler dersi amaçları arasında Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak bireyde tarih bilinci oluşması yer almaktadır. Sözel ve ezberle dayalı olan sosyal bilgiler derslerinde hafıza mekânı olarak bazı somut ya da somut olmayan mekânları kullanmak, dersin etkililiğini ve işlevini artıracaktır. Örnek olarak Türk Tarih Kurumu’na geziler düzenlenebilir, drama etkinlikleri yapılabilir. Öğrenciler bu sayede bir hafıza mekânları aracılığıyla soyut olan konuları somutlaştırabilirler ve dersi özümseyebilirler’ şeklinde ifade etmektedir. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecindeki etkin kullanımına yönelik ders kitapları boyutuna vurgu yapan (E1);

‘Sosyal bilgiler ders kitaplarında belli sayıda cümle ve fotoğrafla hafıza mekânlarının adı geçiyor, bu yetersizdir tabi ki. Hafıza mekânlarının yaşayan bir kurum olduğu öncelikle öğrencilere fark ettirilmelidir’ şeklinde konuya dikkat çekmektedir. (K1);

'...hafıza mekânlarının ders içerik ve ders kitaplarındaki örneklemelelerinin artırılması gerek diye düşünüyorum' demektir. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecindeki etkin kullanımında akademik gelişim boyutunu öncülleyen katılımcı (E3);

'Örnek bir hafıza mekânı olarak TTK, zengin bir ihtisas kütüphanesine sahiptir. Tarih ve Sosyal Bilgiler alanlarında öğrenim gören lisans öğrencileri, ihtisas yapan yüksek lisans ve doktora öğrencileri bu kütüphaneden mutlaka faydalanmalı' derken, (K3);

'Sosyal Bilgilerde hafıza mekânlarına yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca hafıza mekânları üzerinde durularak tarih bilincine, milli kimliğe ve milli değerlere vurgu yapılabilir' demektir. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecindeki etkin kullanımında kültürel aktarım boyutuna açıklık getiren katılımcı (E4);

'Gelecek nesillerin geçmişteki yaşanmışlıktan ders alarak geleceğe bilinçle hazırlanması için kültürel aktarımda hafıza mekânlarından yararlanmak gereklidir' şeklinde düşüncesini ifade etmektedir. Yine katılımcı (E6)'da;

'Sosyal bilgiler ile tarih gibi bireyleri hayata hazırlayan, geçmişten ders almayı ve tarih bilinci kazandırmayı temel alan derslerde hafıza mekânlarından yararlanmak, kültürel aktarım açısından süreci etkin kılabilir. Dolayısıyla ders konu ve içeriklerinde hafıza mekânlarından örnekler artırılabilir, eğitim-öğretim sürecinde hafıza mekânlarından yararlanılabilir' demektir. Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecindeki etkin kullanımı sürecinde ders materyali hazırlama boyutunun önemini vurgulayan (E1);

'Öğrencilerin kullanabilecekleri ve öğretmenlerin faydalanabilecekleri etkinlikler, belgeler, materyaller hazırlanmalıdır' derken, (E2) ise;

'...bazı akademik araştırma sonuçlarının yaş gruplarına uygun materyale dönüştürülmesi sağlanmalı, belirli mekân ve materyaller için, dijital erişim ile sanal ziyaret olanakları sağlanmalıdır' şeklinde görüş bildirmektedir.

Hafıza mekânlarının ders iş ve işleyiş süreçlerinde etkili kullanımına ilişkin görüş ve önerilerin ele alındığı bulgulara göre, ders kapsam ve içeriği, okul dışı öğrenme süreçleri, ders kitaplarının etkin kullanımı, akademik gelişime destek verilmesi, kültürel aktarım sürecinin işlevselliğinin artırılmasının teşviki, ders materyali hazırlama ve etkin kullanımının gerekli görüldüğü söylenebilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarına ilişkin olarak akademisyenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, hafıza mekânlarına yönelik olarak çeşitli sorulara cevap aranmıştır. Bu bakımdan 'hafıza mekânı, hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek yerler, hafıza mekânlarının işlevleri, hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımı' gibi hususlar üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların çoğunun milli kimlik oluşturmada simgesel unsur/mekân olma ve geçmişten günümüze kültür aktarım unsuru/mekân olma özelliği ile hafıza mekânı kavramını ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra hafıza mekânı kavramının tarih bilinci aşıl原因 yönüyle toplumsal birlik, beraberlik aşıl原因 rolüne ilişkin olarak da görüşler dikkat çekmektedir.

Hafıza mekânı olarak tanımlanabilecek yerlere ilişkin olarak sonuçlar ele alındığında, katılımcıların tamamına yakınının tarihsel anıt, heykel, kale, kervansaray, meclis, Anıtkabir gibi mimari yapıları hafıza mekânı olarak tanıladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, arşiv, müze, kütüphaneler, kitabeler, belgeler ile birlikte ören yerleri, savaş meydanları ve şehitlikler ile tarihsel kişilikler ve önemli tarihler, törenler, kutlamaları da hafıza mekânı olarak düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların kültürel aktarım boyutu ile toplumsal hafızanın bir zenginliği olarak hafıza mekânlarını bayrak, marş, şiir ve türküler ile de bütünleştirdikleri dikkat çekmektedir.

Hafıza mekânlarının işlevlerine ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin sonuçlarına bakıldığında, kültür aktarımı açısından hafıza mekânlarının ortak kültür yaratımı, milli kimlik oluşturma, aidiyet kazanımı ve tarih bilinci oluşturmadaki rolüne yönelik olarak çalışmaya katılan tüm akademisyenlerin ortak görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarının mekân algılama işlevine de dikkat çektiği görülürken, hafıza mekânlarının diğer işlevleri konusunda da bazı katılımcıların görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Hafıza mekânlarının eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanımına ilişkin sonuçlar ele alındığında, katılımcıların çoğunluğunun ders kapsam ve içerik boyutu ile okul dışı öğrenme boyutunda hafıza mekânlarından etkin şekilde yararlanma üzerinde durdukları görülürken, bunun yanında ders kitapları, akademik gelişim, kültürel aktarım ve ders materyali hazırlama boyutunda da görüşlerin birleştiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, toplumsal hafızanın geçmişten günümüze kültürel aktarımında öne çıkan hafıza mekânlarının, sosyal bilgiler ve tarih gibi deneyim ve yaşanmışlıkları içine alan, hayatla bağ kurucu yönü olan derslerde yer bulması önemli görülmektedir. Kültürel bir zenginlik olarak hafıza mekânlarının akademisyen görüşleri ile çok yönlü bir açıdan ele alınması ve akademik bakış açısıyla sürecin değerlendirilmesi ileriki çalışmalar için güncel ve teşvik edici olarak düşünülmektedir.

Kültür aktarımı bağlamında hafıza mekânlarına ilişkin olarak, mekân ve mekânın rolüne dikkat çeken çalışma kültürel aktarıma ilişkin sonuçları açısından (Erdoğan Aksu, 2021) çalışmayı desteklemektedir. Yine hafıza mekânlarına, hafıza ve tarih ilişkisi çerçevesinde toplumsal belleğin yaratımı ve sürdürülebilirliği noktasında dikkat veren, tarih bilinci aşılama noktasında hafıza mekânlarının işlevlerine ve eğitim süreç ve materyallerindeki saptamalara dikkat çekilen araştırma da (Nora, 1989) öne çıkan yönleri ile çalışma sonuçlarıyla uyumlu görülmektedir. Hafıza mekânlarını, mekânsal anlamda metodolojik olarak ele alan ve tarihsel düzlemde kültürel aktarım sürecini öncülleyen çalışma ise (Truc, 2012) hafıza mekânına kavram ve tür açısından bakışı ile öne çıkmaktadır. Hafıza mekânlarının kültürel aktarım boyutundaki çok yönlü etkisine ve toplumsal canlı hafızanın ürünü olarak kültürlerin buluşma noktası olmasına dikkat çeken çalışma da (Nora, 2006) vurguladığı hususlar ile hafıza mekânlarına dikkat çekmektedir. Daldal ve Karakaş (2019)'ın ulus kimliği yaratımında hafıza mekânlarını incelemeye aldığı çalışma ile Keskin (2014)'in hafıza mekânları türlerini müzeler detayında örnekleyerek ele aldığı çalışmalar çıkarımları ile çalışma sonuçlarına katkı sunmaktadır. Araştırma sonuçlarını destekleyici nitelikte olan bir diğer çalışmada ise hafıza mekânı kavramı, tarihi doku çerçevesinde yaşamsal tecrübelerin ışığında, süreklilik boyutu ile ele alınmaktadır (Uslu, 2016). Hafıza mekânlarının derste kullanımı süreci ve bu sürecin, kimlik kazanımı, kültür aktarımı, tarih bilinci ve farkındalığı konusundaki önemi üzerinde durulan çalışma, sonuçları bağlamında hafıza mekânlarının kültür aktarımı boyutuna ışık tutmaktadır (Karatekin vd., 2017). Heller (2001) ise hafıza mekânlarını, kültürel bellek, kimlik yaratımı ve toplumsallaşma süreçleri bakımından inceleyerek, çalışma sonuçları ile uyumlu görülmektedir.

Ayrıca hafıza mekânlarının kültürel aktarım sürecindeki önem ve etkilerini farklı yönlerden çalışarak vurgulayan ulusal ve uluslar arası çalışmalar da (Nora, 1989; Crane, 1997; Heller, 2001; Nora, 2006; Bakshi, 2011; Dural Tasouji, 2013; Biletska vd., 2014; Özkaya Duman, 2017; Sevinç, 2019; İpek, 2020; Bedir ve Tabakoğlu, 2021; Davis, 2023; González-Herrera vd., 2023) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Bu araştırma, kültürel aktarım bağlamında hafıza mekânlarına akademisyen gözünden bakmayı temel alan nitel bir çalışmadır. Dolayısıyla farklı katılımcı gruplarıyla, nicel ve karma yöntem üzerinden de konuyla ilgili derinlemesine çalışmalar yapılabileceği,
- Farklı eğitim ve tartışma platformlarında, kültürel aktarım bağlamında hafıza mekânlarının başta eğitsel rol ve işlevleri olmak üzere çok yönlü biçimde ele alınabileceği,
- Hafıza mekânlarının kültürel aktarım işlevlerine, başta sosyal bilgiler ve tarih dersleri olmak üzere komuyla ilişkilendirebilen tüm derslerde daha fazla yer verilebileceği,
- Konuya ilgi duyan akademisyen ve araştırmacıların, hafıza mekânlarının okul dışı öğrenmedeki rol, işlev, tür ve eğitsel unsurları konusunda farklı kurum, kuruluş ve paydaşlar ile etkileşimli şekilde yürütülecek olan çalışmalarının teşvik edilmesi ve yapılacak olan akademik çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Armstrong, C. (2021). *Key methods used in qualitative document analysis*. 1-9. <https://ssrn.com/abstract=3996213> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3996213>
- Aspers, P. & Corte, U. (2019). What is qualitative in qualitative research. *Qualitative Sociology*, 42, 139–160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Bakshi, A. (2011). Memory and place in divided Nicosia. *Spectrum: Journal of Global Studies*, 3(1), 27-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spectrum/issue/35026/388518>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/38061/399955>
- Bedir, A. & Tabakoğlu, A. (2021). Hatırlama ve kolektif hafıza. *Kadim Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 25-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1220441>
- Biletska, Y., Şahin, C. & Şükür, İ. (2014). Kolektif hafıza ve milli kimlik bağlamında Türkiye’de resmi tarih yazıcılığı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 94-116. <https://doi.org/10.15869/itobiad.14906>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 32. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Crane, S. A. (1997). Memory, distortion, and history in the museum. *History and Theory*, 36(4), 44-63. <http://www.jstor.org/stable/2505574>
- Çiftci, D. & Agocuk, P. (2020). Kültürel bellek mekân olarak belgesel sinema: Kayıp Otobüs (2007) Belgeseli örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(2), 1179-1199. <https://doi.org/10.19145/E-Gifder.648300>
- Daldal, A. & Karakaş, V. C. (2019). Macar milli kimliğinin bir parçası olarak Osmanlı/Türk karşıtı hafıza mekânları. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 84-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ysbed/issue/45275/544339>

- Davis, P. (2023). Memory as everyday critical praxis. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 20(2), 207-214, <https://doi.org/10.1080/14791420.2023.2201333>
- Dengiz Uğur, Ö. (2023). Mimarlık öğrencileri için müze eğitimi: Ankara'yı öğrenmek için alternatif bir program. *Uluslararası Müze Eğitimi Dergisi*, 5(1), 15-30. <https://doi.org/10.51637/jimuseumed.1373640>
- Dosse, F. (2012). Pierre Nora ou l'avènement de l'intellectuel démocratique. *Revue Historique*, 4(664), 921-936. <https://www.jstor.org/stable/23353100>
- Drisko, J. W. & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford University Press.
- Dural Tasouji, C. (2013). Bir hafıza mekânı olarak müze: Ankara Etnografya Müzesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 129-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekiad/issue/49296/629952>
- Erdoğan Aksu, H. (2021). Kültür aktarımı ve mekân: Yunus Emre mezarları. *Milli Folklor*, 17(132), 32-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2012483>
- González-Herrera, A.I., Díaz-Herrera, A.B., Hernández-Dionis, P. & Pérez-Jorge, D. (2023). Educational and accessible museums and cultural spaces. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(67). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01563-8>
- Göközkut, B. & Somuncu, M. (2022). Hafıza mekânının varoluşu ve yitirilişi üzerine: Tarihi Pınarbaşı Parkı'nın dünü ve bugünü. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 9(1), 24-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aucevrebilim/issue/68400/1101436>
- Haliloğlu, N. (2018). Vladimir Nabokov'un eserlerinde hafıza mekânları. *Sanatta Hafızanın Biçimleri*, 101-117. <https://openaccess.ihu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12154/380>
- Heale, R. & Twycross, A. (2018). What is a case study? *Evidence Based Nursing, January 21* (1), 7-8. <https://doi.org/10.1136/eb-2017-102845>
- Heller, A. (2001). Cultural memory, identity and civil society. *Internationale Politik und Gesellschaft*, 2, 139-143. <https://library.fes.de/pdf-files/ipg/ipg-2001-2/artheller.pdf>
- İpek, İ. (2020). Toplumsal bellek ve mekân: Taksim Meydanı örneği. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 7(11), 54-58. <https://www.euroasiajournal.com/index.php/eurssh/article/view/237>
- Karatekin, K., Çapkın, Ö. & Üstün, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde hafıza mekânlarının önemi: Kastamonu örneği. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(28), 518-542. https://www.ijoess.com/Makaleler/1263248348_30-CDXCVIII-DXXII%20%20c3%96mer%20c3%87apk%c4%b1n.pdf
- Keskin, N. (2014). Kentlerde yeni bellek mekânları: Kent müzeleri. *Folklor/Edebiyat*, 20(79), 25-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fe/issue/26047/274333>
- Kişmir, A. (2021). *Hafıza mekânı olarak Tac Mahal*. Türkiye'de Hindistan Çalışmaları içinde. Editör, A. M. Dündar & Y. Kayalı. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Kuş, E. (2012). *Nitel-nicel araştırma yöntemleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: nicel mi? nitel mi?* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçük, O. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 1. Baskı. Ekin Yayınevi.
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. In E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth, & L. Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication*, 1, 403-407. Oxford University Press. http://repository.upenn.edu/asc_papers/226
- Love, P. (2003). *Document analysis*. In Research in the collage context. Approaches and Methods. Ed. F. K. Stage & K. Manning. Routledge Publishing.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second Edition). Sage Publications.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire representations. *Memory and Counter-Memory*, 26, 7-24. <https://doi.org/10.2307/2928520>

- Nora, P. (2006). *Hafıza mekânları*. Çev. M. E. Özcan, Dost Kitabevi Yayınları.
- Orta, N. (2019). Toplumsal bellek ve sinema: Popüler sinema örneği olarak Fetih 1453. *Selçuk İletişim*, 12(2), 1094-1126. <https://doi.org/10.18094/Josc.596314>
- Orum, A. M., Feagin, J. R., & Sjoberg, G. (1991). The nature of the case study. In *The Case Study*. Ed. J. R. Feagin, A. M. Orum, G. Sjoberg. The University of North Carolina Press.
- Özkaya Duman, O. (2017). A chronical reference in history research "Collective Memory": "Past, present and future of the encounter corridor on memory". *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(4), 1082-1089. <https://doi.org/10.24289/ijsser.303669>
- Sevinç, M. (2019). Bir hafıza mekânı olarak kent meydanı ve dönüşümü: Otto Herbert Hajek'in Ankara Hergelen Meydan Projesi Örneği. *Akdeniz Sanat*, 13(24), 47-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akdenizsanat/issue/47178/594082>
- Şahin, V. (2013). Kültürel bellek mekânı olarak türküler. *Kültürümüzde Türkü Sempozyumu*, Sivas. 103-112.
- Tellis, W. M. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report*, 3(2), 1-14. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/1997.2024>
- Truc, G. (2012). Memory of places and places of memory: for a Halbwachsian socio-ethnography of collective memory. *International Social Science Journal*, 62, 147-159. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2011.01800.x>
- Uslu, A. (2016). Hafıza ve geçmişin talebi olarak tarih arasındaki ayırım. *ViraVerita E-Dergi*, -(3), 42-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/viraverita/issue/22436/240088>
- Vishnevsky, T. & Beanlands, H. (2004). Qualitative research. *Nephrology Nursing Journal*, 31(2), 234-238. <https://doi.org/10.4324/9780203299975-17>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

48. Axel Olrik'in epik kuralları bağlamında Azerbaycan masalı Lala ve Nergiz¹

Tuğba BAYRAKDARLAR²

APA: Bayrakdarlar, T. (2024). Axel Olrik'in epik kuralları bağlamında Azerbaycan masalı Lala ve Nergiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 805-821. DOI: 10.29000/rumelide.1439741.

Öz

Sözlü edebiyat ürünleri, zengin malzemeler taşıması yönüyle uzun yıllardır çeşitli metotlarla incelenen ve farklılık ile ortaklıkların tespit edilebilmesine imkân sunan anlatılar olarak kabul edilir. Folklor çalışmalarında ilk metotlardan biri olan Tarihi-Coğrafi Fin Yöntemi'ni uygulayan bilim insanları, metin merkezli çalışmalarında temel kaynak olarak ele aldığı anlatı türlerinin aslında tek örneğe dayandığını, tüm anlatıların iç yapısında ortaklıkların ve benzerliklerin görüldüğünü geliştirmiş oldukları yöntemlerle ortaya koymuşlardır. Bu konuda Danimarkalı folklorist Axel Olrik, birbirinden farklı milletlere ait anlatıların belirli kurallar etrafında türetildiğini, ilkel insanın ortak zihin yapısına sahip olmasından kaynaklı olarak tüm anlatıların birbiriyle benzerlik gösterdiğini düşünerek Tarihi-Coğrafi Fin Ekolü'nün çalışmalarına önemli katkı sağlayan ve gelişiminde rol oynayan "Halk Anlatılarının Epik Kuralları" adlı on beş maddeden oluşan çalışmasını hazırlamıştır ve tespit ettiği kuralların Avrupa ve daha uzak coğrafyalarda yayılım gösteren halkların edebiyat ürünlerine de uygulanabilirliğini savunmuştur. Olrik'in epik kuralları ışığında dünya genelinde anlatı türleri üzerinde çeşitli incelemeler yapılmış ve her inceleme, Olrik'in yasalarının geçerliliğini kanıtlaması ve halk anlatılarının içyapısal çözümlemesi adına önem taşımaktadır. Bu çalışmada Azerbaycan masallarından seçilen "Lala ve Nergiz" örneğinden hareketle epik yasaların Türk Dünyası metinlerine uygunluk durumunu değerlendirilmiştir. İnceleme neticesinde masalın 15 maddenin tamamına bağlı kalınarak oluşturulduğu, içeriği millî motiflerle bezeli metnin, temelde tüm anlatılar için ortaya konan evrensel kurallara bağlı olarak kurgulandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Axel Olrik, Epik yasalar, Lala ve Nergiz, Masal, Azerbaycan

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439741

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures (Nevşehir, Türkiye), tbayrakdarlar@nevsehir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8218-4517, **ROR ID:** https://ror.org/019jds967, **ISNI:** 0000 0004 0386 1930, **Crossreff Funder ID:** 100019891

Azerbaijani fairy tale Lala and Nergiz within the context of Axel Olrik's epic laws³

Abstract

Oral literature products are considered narratives that have been analyzed through various methods for many years as they contain rich materials and enable the detection of differences and commonalities. Scientists, who apply the Historic-Geographic Finnish Method which is one of the first methods in folklore studies, have demonstrated through the methods they have developed that the narrative types they consider as the main source in their text-centered studies are actually based on a single example, and that commonalities and similarities are observed in the internal structure of all narratives. In this regard, Danish folklorist Axel Olrik thought that narratives of different nations were derived around certain rules and that all narratives were similar to each other due to the common mental structure of primitive people; and, he created his work consisting of fifteen articles called "Epic Laws of Folk Narratives", which made a significant contribution to the studies of the Historic-Geographic Finnish School and played a role in its development. He argued that the laws he identified could also be applied to the literary products of peoples inhabiting in Europe and more distant geographies. Various studies have been carried out on narrative types around the world in the light of Olrik's mentioned epic laws, and each analysis is important in terms of proving the validity of Olrik's laws and for the internal structural analysis of folk narratives. In this study, the compatibility of epic laws with texts of the Turkic World was evaluated based on the example of "Lala and Nergiz" which was selected from Azerbaijani fairy tales. As a result of the analysis, it was observed that the fairy tale was created by adhering to all 15 articles, and that the text whose content was decorated with national motifs was basically constructed in accordance with the universal rules determined for all narratives.

Keywords: Axel Olrik, Epic laws, Lala and Nergiz, Fairy tale, Azerbaijan

Giriş

Tarihi-Coğrafi Fin Yöntemi, masal metinlerinin varyant ve versiyonlarıyla derlenip sistematik bir şekilde tasnif edilerek Norveç, İsveç, Danimarka ve Finlandiya gibi İskandinav ülkelerinde uygulanan, kökleri Grunvting'in çalışmalarına kadar uzanan bir araştırma yöntemidir. Bu yönteme dayanan Tarihi-Coğrafi Fin Okulu'nun kurucusu Julius Krohn'dur. Krohn'un başlatmış olduğu çalışmaları, erken yaşta vefatının ardından oğlu Kaarle Krohn tamamlar. Kaarle Krohn'un 1926 yılında yayımlanan *Halkbilimi Yöntemi* (Die folkloristische Arbeits Methode) adlı çalışması ile Axel Olrik'in, Kaarle Krohn'un öğrencisi Antti Aarne ve Arne'nin öğrencisi Stith Thompson'un çalışmaları, bu ekolün geliştirmiş olduğu önemli çalışmalardır (Çobanoğlu, 2016, s. 134-135). Karşılaştırmalı folklor teorisi, tek metne ulaşmayı

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 27.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439741

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

amaçlamakta ve sadece sözlü anlatı türlerini folklorun inceleme alanı içerisinde değerlendirip metin merkezli çalışmaları ön planda tutmaktadır (Oğuz, 1997, s. 3).

Danimarkalı halkbilimci Axel Olrik⁴, halk anlatılarıyla ilgilenen kişilerin hiç bilmediği bir halka ait edebiyat ürünlerini okuduğunda kendisinde bu halkın ve anlatıların tanıdık geldiği hissi oluştuğunu belirtir ve bu hissin sebebini “ilkel insanın ortak zihin özelliği” ve “bu özelliğe uygun olan doğa kavramı ve ilkel mitoloji” ile açıklar. Olrik masal, mit, efsane, destan, türkü gibi türleri kapsayan sage adını verdiği anlatıların oluşumunda ortaklık gösteren kuralların olduğu görüşünü ortaya koyup bu kurallara “halk anlatılarının epik kuralları” adını verir. Bu kuralların bütün Avrupa halk edebiyatı ürünlerine ve daha uzaklardaki halkların edebiyatına da uygulanabilirliğini ifade eder (1994a, s. 2) ve bu savunduğu fikri kaleme alarak folklor alanında araştırmacılar için büyük katkı sağlayan çalışmasını hazırlar.

Olrik, halk anlatılarının epik kurallarını belirlediği çalışmasını 1908 yılında, Ağustos ayında gerçekleştirilen Berlin Tarihçiler Kongresinde sunmuş (Adıgüzel, 1999, s. 26) ve “Epische Gesetze der Volksdichtung” adlı yazısı ilk defa 1909 yılında *Zeit Schrift für Deutsche Altertum* dergisinin 51. sayısında, 1-12 sayfa aralığında yayımlanmıştır (Olrik, 1994a, s. 2). Epik kurallar, Aziz Erkan tarafından iki defa Türkçeye çevrilmiş ve ilki 1975 yılında *Folklorla Doğru* dergisinin 40. sayısında, ikincisi ise 1994 yılında *Millî Folklor* dergisinin 23-24. sayılarında yayımlanmıştır (Adıgüzel, 1999, s. 26).

Çobanoğlu, Olrik'in “Halk Anlatılarının Epik Yasaları” adlı çalışmasının “Epik Kanunlar Teorisi” olarak adlandırılacak kadar önemli olduğunu ve Fin yönteminin kuramsal açıdan zayıflığını⁵ telafi etmede katkı sağladığını ifade eder. Olrik'e göre halk anlatılarının epik kuralları kültürün ayrılmaz bir parçası olması yönüyle “süper organik” bir niteliğe sahiptir. Bir âşık veya destan anlatıcısı, icra sırasında kontrolü altında olduğu bu epik kuralları farkına varmadan takip etmektedir (2016, s. 135).

Türkiye'de Türk anlatıları üzerinde Axel Olrik'in epik kuralları bağlamında sözlü edebiyat ürünlerinden destan, masal, halk hikâyesi ile yazılı edebiyat ürünlerinden tiyatro gibi türlerde çeşitli makale⁶, bildiri⁷

⁴ 1864-1917 yılları arasında yaşamıştır. Kopenhag Üniversitesi'nde folklor profesörü olarak görev yapmıştır. Aynı zamanda Danimarka Folklor Arşivi'nin kurucusu olan Olrik, İskandinav folkloru ve karşılaştırmalı din konuları üzerinde uzman olup çeşitli çalışmaları bulunmaktadır. Detaylı bilgi için bk. Olrik, A. (2006). Halk anlatılarının epik kuralları (çev. Aziz Erkan). *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1* (haz. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayıncılık, 66.

⁵ Yöntem, insanı dikkate almama ve folklor ürünlerini sosyo-kültürel bağlamından uzaklaştırarak çalışma gibi çeşitli nedenlerden dolayı tenkit edilmiştir. Detaylı bilgi için bk. Çobanoğlu, 2006, s. 136.

⁶ Özcan, T. (1996). Oğuz Kağan Destanı'nın halk anlatılarının epik kuralları bakımından incelenmesi. *Millî Folklor*. 31(32), 95-97; Adıgüzel, S. (1999). Başkurt destanı Akbuzat'ın epik kurallara göre incelenmesi. *Millî Folklor*. (44), 24-34; Zariç, M. (2007). Kırdecı Ali Kesikbaş Destanı'nın metin merkezli temel halkbilimi kuramları açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 199-216; Gülmen, N. (2008). Axel Olrik'in epik yasaları ışığında ‘Salur Kazanun evi yagmalandığı boyu beyan eder’ isimli hikâyenin okunması. *Millî Folklor*. (79), 14-20; Zariç, M. (2012). Axel Olrik'in epik yasaları ve Lord Raglan'ın kahraman kalıbı açısından Ağrıdağı efsanesi romanı. *Turkish Studies*. 7(4), 3337-3349; Çiftçi, F. (2013). Axel Olrik'in epik yasaları ışığında Oğuz Kağan Destanı'na bir bakış. *Turkish Studies*, 8(4), 515-524; Tuncel, U. (2013). Axel Olrik'in halk anlatılarının epik yasaları bağlamında “Ağalık” adlı Karagöz oyunu çözümlenmesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 48(48), 203-240; Bars, M. E. (2014). A. Olrik'in epik yasaları ışığında Ferhat ile Şirin hikâyesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3(1), 306-324; Kurtlu, Y. ve Koçak, B. (2015). Halk anlatılarının epik kuralları ışığında bir destan incelemesi. *Current Research in Social Sciences*. 1(1), 1-8; Kırılmış, Y. (2015). Ahmet Harâmî Destanı'nın Axel Olrik'in epik yasalarına göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 739-750; Yılmaz, M. (2016). Halk anlatılarının epik kuralları ışığında Ateşkâr Oğlan masalının incelenmesi. *Turkish Studies*. 11(20), 643-658; Sezer, M. A. (2018). Axel Olrik'in epik yasaları ışığında Segrek destanı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 7(1), 313-321; Ünal, Ö. N. (2022). Axel Olrik'in epik yasaları bağlamında Bursa/İnegöl varyantı Bey Börek ve Akkavak Kızı. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 7(2), 72-85; Gülhan Aktürk, A. ve Yıldırım, F. (2022). Halk anlatılarının epik kuralları ışığında bir inceleme. *Folklor Akademi Dergisi*. 5(3), 660-673; Duru, S. (2023). Axel Olrik'in epik yasaları bağlamında Dirse Han Oğlu Boğaç Han boyunun incelenmesi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi*. (10), 95-110 vd.

⁷ Gümüş, İ. (2019). Halk anlatılarının epik kuralları bağlamında Elif ile Mahmut hikâyesi. *Uluslararası Akademik Filoloji Çalışmaları Konferansı Tam Metin Kitabı* (ed. Mesut Kuleli ve Ali Fuat Altuntaş), 85-90 vd.

ve lisansüstü⁸ tez çalışmaları hazırlanmıştır. Bu konuda Yolcu, Axel Olrik'in dünya genelinde yankı uyandıran, çok sayıda metnin ortak karakteristik özelliklerini belirleyerek Fin yönteminin ana paradigmasına katkı sağlayan *Epische Gesetze der Volkedichtung* "Halk Anlatılarının Epik Yasaları" adlı çalışmasının Türkiye'de halk anlatılarına uygulanırken sadece epik kurallara uygunluk durumunun değerlendirildiğini söylemekte, yapılan çalışmalarda epik kuralları geliştirmeye geçilemediğine dikkat çekmektedir (2019, s. 146). Söz konusu durumun aşılması bu konuda yapılacak çalışmaların sayısının artmasıyla ve araştırmacıların metinler üzerinde epik yasalara odaklı çözümlenmeleriyle mümkün olacaktır.

Bu çalışmada Henefi Zeynalı tarafından hazırlanıp Bakü'de 2005 yılında yayımlanan *Azerbaycan Nağulları*⁹ adlı eserin 1. cildinden seçilen, 168-173 sayfa aralığındaki "Lala ve Nergiz" masalı Axel Olrik'in epik kuralları bağlamında çözümlenerek alana katkı sağlamaya çalışılmıştır.

A. Lala ve Nergiz masalının epizot özeti

1. Bir padişahın Lala adlı oğlu ve Nergiz adlı kızı vardır. Büyüğü kız, küçüğü erkek olan iki kardeş büyüdüğünde anneleri vefat eder ve yaşlı babaları, kendisinde gönlü olmayan bir kızla evlenir.
2. Çocuklara üvey anne olarak gelen genç kadın bir gün Lala'ya bu evliliği padişahla değil, kendisiyle zannettiği için kabul ettiğini, yaşlı babalarını sevmediğini anlatıp Lala'ya onunla birlik olması konusunda ısrar eder, aksi durumda başına dert açacağını söyleyip onu tehdit eder.
3. Lala, üvey annesinden duyduğu sözler üzerine ona tokat atınca kadın ağzı burnu kan içerisinde eşinin yanına gelip Lala'nın kendisine el uzattığına dair iftira atar. Padişah da eşine inanıp oğlunun boynunun vurulmasını emreder ancak vezirin engel olmasıyla Lala yurdundan sürgün edilir. Kardeşinin sürgün edildiğini gören Nergiz de onunla yollara düşer.
4. İki kardeş ormanda gecelerken konakladıkları ağacın dalına iki kuş konar ve içlerinden biri ağacın dibinde yatanlar hakkında diğer kuşa bilgi verir ve bu kuş, kendisinin başını yerlerse padişah, yüreğini yerlerse başlarının altında yüz tümen para olacağını söyler. Bunu duyan Nergiz, kuşu öldürüp başını ve yüreğini pişirir. Kendisi kuşun yüreğini yer, kardeşine de başını ayırır.
5. O sırada bulutların arasından bir el uzanıp Nergiz'i çekip alır ve genç kız gözlerini açtığında kendisini bir mağarada, bir devin yanında bulur. Nergiz'e âşık olup ona zarar vermeyen dev, genç kızı evliliğe ikna etmek için ona türlü eziyetler eder. Nergiz, devin şişedeki güvercinde saklı olan canını öğrenip dev'i öldürür.
6. Nergiz yollara düşüp kardeşi Lala'yı ararken Lala da ormanda uyanıp önündeki pişmiş kuş başını yiyip ablasını aramak üzere yola çıkar, bir şehre ulaşır. Şehirde padişah seçmek için kuş uçuran halkın olduğu meydana gittiğinde kuşun üç kez Lala'nın başına konması üzerine halk istemese de padişah seçilir.
7. Lala'nın padişah olduğu şehirde bir ejderha peyda olup her yeri harabeye çevirince pek çok insan telef olur, halk korkusundan akşamları kapı ve pencereleri kilitli tutar. Nergiz kardeşini ararken bu şehre

⁸ Yılmaz, M. (1999). *Manas Destanı'nın epik kurallara göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

⁹ Zeynalı, H. (2005). *Azerbaycan nağulları* (C. I). Beş Cildde, Bakı: Şerg-Gerb.

gelir ve padişahın ablası olduğunu söylese de ona kapıyı açmazlar. O sırada gelen ejderhayı kılıcını çekip öldürür, kendisi de kuvvetten düşüp yere yığılır.

8. Nergiz'in ejderhayı öldürdüğünü gören kapıcı, padişaktan hediye almak için genç kızı kılıcıyla doğrayıp bir sandığa koyar ve ormana atar. Geri dönüp padişaha ejderhayı kendisinin öldürdüğünü söyler.

9. Lala, ejderhanın öldürüldüğünü görünce kapıcıyı ödüllendirmek ister ancak onun öldürdüğüne inananmayan veziri engel olur ve doğruyu itiraf etmesi için kapıcıyı zindana attırır.

10. Sandık ormanda bir oduncu tarafından bulunur. Oduncu ile eşi sandıktan çıkardıkları güzel ve yaralı kızı, yine sandıktan çıkan yüz tümen parayla bir hekim çağırıp iyileştirirler.

11. Zindandaki kapıcı ise ejderhayı öldüreni getireceğini söyleyip oradan çıkar ve yolda kardeşini bulmak için şehre yeniden gelen Nergiz ile karşılaşır. Hileyle ona kendi kıyafetlerini giydirip onu zindana attırır.

12. Bir gün aynı şehre bir tüccar gelir ve padişaha gidip kara denizden geçerken gemisinin yolunu kesen laha balığına atmaları için zindandan bir suçlu verilmesini talep eder. Zindancı da Nergiz'i tüccara verir.

13. Tüccar, kara denize ulaştıklarında gemiye dayanan balığa Nergiz'i atmak isteyince Nergiz beline ip bağlanarak suya salınmasını söyler ve balığı öldürüp çıkar. Bunun üzerine tüccar tarafından evlat edinilir.

14. Tüccar, Nergiz'i şehre götürür ve padişah armağan olarak kızını Nergiz'e verir. Nergiz ile padişahın kızı yola düşer. Yolda tüccar, Lala padişahın şehrine giderken kızı kendine almak için Nergiz'i sandığa koydurup denize attırır ve sonrasında ise tüccar, kızı Lala padişaha bağışlar.

15. Denize atılan sandık savrulur ve Lala padişahın şehrine çıkar ve onu bulan bahçıvan sayesinde Nergiz iyileşir.

16. Bir gün Nergiz, bahçıvanın padişaha getirilen kederli kız için gül topladığını öğrenince kendisi bir deste gül toplayıp arasına da saçından bir tel koyup götürmesini ister. Bahçıvan, padişah kızına gülü verince kız anlar ve Nergiz saraya getirilir.

17. Kız ile Nergiz birlikte Lala'nın yanına gelirler ve iki kardeş kavuşur. Lala padişah, kapıcı ile zindancının boynunu vurdurtur, bahçıvanı ödüllendirir. Nergiz'in isteği üzerine kendi yurtlarına dönerler. Bahçıvanı da o şehre padişah olarak bırakırlar.

18. Lala ve Nergiz, padişah kızını da yanlarına alarak kendi yurtlarına dönerler. Ağlamaktan kör olan babalarının gözlerini açarlar ve başlarından geçenleri anlatınca babaları yaptıklarından pişmanlık duyup üvey anneyi astırır. Lala'yı kendi yerine padişah, Nergiz'i de vezir yapar.

19. Nergiz, kardeşiyle padişahın kızını evlendirir. 40 gün toy yapıp mutlu yaşam sürerler.

B. Axel Olrik'in epik kuralları bağlamında Lala ve Nergiz masalının incelenmesi

1. Giriş ve bitiş kuralı

Sage (anlatı) birdenbire başlamaz ve birdenbire bitmez. Bu ilkeye Giriş Kuralı ve Bitiş Kuralı diyebiliriz. Sage durgunluktan coşkunluğa doğru giderek başlar ve çoğu zaman başhca kişilerinden birinin başına gelen bir felaketi içeren sonuç olayından sonra coşkunluktan durgunluğa giderek biter (Olrik, 1994a, s. 2).

Lala ve Nergiz masalı giriş ve bitiş kuralına uygunluk göstermektedir. Anlatının çeşitli yerinde iç içe kurgulanan çok sayıda olayın durgunluktan coşkunluğa, coşkunluktan durgunluğa doğru bir şekilde işlendiği görülür. Masal, içerisinde yer alan şahıs kadrosunun kısa bir tanıtımıyla ve öksüz kalan iki kardeşe üvey anne getirilmesiyle durgun, olağan bir akış içerisinde başlar. Olaylar ilk olarak üvey annenin kendisine karşılık vermeyen Lala'ya iftira atıp onu padişaha şikâyet etmesi üzerine Lala'nın yurttan sürgün edilmesi ve iki kardeşin ormanda bir ağaç altında gecelerken ağaç dalına konan kuşların birbiriyle konuşmalarını ve sırrını duyan Nergiz'in kuşun yüğünü yemesiyle hareketlenir. Gökyüzünden beliren bir elin genç kızı devler mekânına çekip almasıyla ve kendisine edilen türlü eziyetlerin ardından Nergiz'in devin canının bulunduğu cam şişedeki güvercini öldürerek devi alt ettiği bölümlerde ilk coşkunluk seviyesine ulaşır.

Nergiz'in devin elinden kurtulmasıyla, ormanda uyuyakalan Lala'nın da kuş başını yedikten sonra yola çıkıp iki kardeşin birbirini aramasıyla yeniden görülen durağanlaşma, Lala'nın padişah olduğu şehre ablasının gelmesi ve halkı telef eden ejderhayla şehir kapısında karşılaşarak savaşıma kadar devam etmektedir. Ejderhanın ağızından kuyruğuna kadar kılıçla yarılıp öldürüldüğü sahnede coşkunluğa ulaşır. Ardından Nergiz'in güçten düşüp olduğu yere yığılmasıyla anlatı yeniden durağanlaşır. Bu durağanlık, Nergiz'in kapıcı tarafından doğranıp sandık içerisinde ormana atılmasıyla devam edip oduncu ve eşi tarafından iyileştirildiği bölümlerde de görülür. Kadın kahramanın kırk günlük süreç içerisinde sağaltıldığı ifade edildiği bu bölüm, Nergiz'in erginlenme eşiğinin ardından güç kazanması adına pasif duruma geçirildiği noktalar. Belirli bir süre durağanlaşma, kahramanın bir öncekinden daha iyi bir formda yol alması adına da gereklidir. Bu anlamda gerek anlatıların gerekse kahramanın coşkunluğa, doruk noktaya ulaşabilmesi için yer yer durağanlıktan geçmesinin bir zaruret olduğu açıktır.

Nergiz'in yeniden yola çıkıp kardeşinin olduğu şehre gelip kapıcı tarafından hileyle zindana atılmasının ardından tüccar tarafından alınıp kara denizde laha balığına atıldığı bölüme kadar durgun seyreden olaylar, kahramanın denizde geminin yolunu kesen balıkla denizin içinde mücadele ederek elinde balığın başıyla su yüzüne çıkmasıyla doruğa ulaşır. İlgili bölümde kahramanın denize salınmadan evvel "Benim belime ip bağlayıp laha balığının ağızına atın, bir süre geçtikten sonra suyun yüzeyine kanlı köpük çıkarsa lahayı öldürdüğümü bilin ve ipi çekin. Eğer suyun yüzeyine kanlı köpük çıkmazsa o zaman ipi bırakıp gidin, bilin ki ben ölmüşüm" diye tembihlemesi, anlatıda olayların coşkunluğa ulaştığı noktada okurda/dinleyicide heyecan ve merak duygusunu arttırması yönünden önemlidir. Balığı öldüren Nergiz'in tüccar tarafından evlat edinilmesi ve padişah tarafından ödüllendirilmesi ise anlatının sıradan seyirde ilerlediği kısımlardır. Ancak tüccarın yolculukta Nergiz'i sandık içerisine koyup denize atmasıyla doruk noktada işlenen son olay heyecanın en üst seviyeye ulaştığı bölümdür. Sonrasında gelişen kısımlarda anlatı artık durağanlaşır. Sandık içerisinde karaya vuran Nergiz'in önce kardeşine, ardından da yurduna ve babasına kavuşmasıyla sona eren masal toy motifiyle de tamamlanır.

2. Yineleme kuralı

Sage yapısının bir diğeri önemli ilkesi de Yineleme Kuralıdır. [...]Halk anlatıları bu tam anlamıyla ayrıntılara inme tekniğinden yoksundur ve zaten pek ender olan tasvirle de çok kısa oldukları için konuya önem kazandıran etkili bir araç olamazlar. Geleneksel sözlü anlatımımızda yalnız bir seçenek vardır; yineleme. [...]Anlatıda, ne zaman çarpıcı bir sahne ortaya çıksa durum olayın akışını kesmeyecek şekilde uygunsuz, sahne yinelenir. Bu sadece gerilimi sağlamak için değil, aynı zamanda anlatının boşluklarını doldurmak için de geçerlidir. Yineleme, bazen gerilimi attırıcı, bazen basittir. Ama, önemli olan, Sage'nin yineleme olmadan tam olarak kendi biçimini kazanamayacağıdır (Olrik, 1994a, s. 3).

Masalın çeşitli yerlerinde yineleme kuralı uygulanmakta ve bu kuralın, üçleme kuralıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Kural, ilk olarak Lala'nın ablasını ararken yolunun düştüğü şehirde toplanan kalabalığa karıştığında üç sayısı üzerinden işlenir. Halk, padişah seçmek için devlet kuşu uçurur ve bu kuş, üç kez Lala'nın başına konar.

Masalın ilerleyen bölümlerinde ise yaygın üç sayısıyla birlikte iki sayısıyla bağlantılı olay ve hareket tekrarı şeklinde de yinelemeler mevcuttur. Kadın kahraman Nergiz'in dev, ejderha ve laha balığı olmak üzere üç olağanüstü varlıkla mücadelesi, devin Nergiz'i eşi olması için iki defa ikna etmeye çalışıp ona iki defa eziyette bulunması, ayrıca genç kızın şehirde kapıcı, yolda tüccar tarafından iki defa sandığa koyulup ormana ve denize atılması, her ikisinde de hekim çağırılarak iyileştirilmesi, genç kızın iki kez kardeşinin padişah olduğu şehre gelmesi ve ikincisinde kardeşine kavuşabilmesi bu epik kuralı örneklediren bölümlerdir.

3. Üçleme kuralı

Yineleme hemen her zaman üç sayısına bağlıdır. Fakat üç sayısı aynı zamanda kendi başına bir kuraldır. [...]Üç, geleneksel anlatılarda karşılaşılan insan ve nesnelere en yüksek sayıdır. [...]Tüm halk anlatıları dünyası Üçler Kuralı'na uymaz. [...]Gerçek halk anlatılarında, veya daha açıkçası, geleneksel olarak üç sayısının etkisi altında olan anlatılar evreninde Üçler Kuralı yıkılmaz egemenliğini sürdürür (Olrik, 1994a, s. 3-4).

Üç sayısı, halk anlatılarında formülistik sayı olarak en sık tekrarlanan ve çokluğu bildiren en küçük sayıdır. Kişilerin özelliklerinin yansıtılmasında, olayların tamamlanmasında, engellerin aşılmasında ve zaman ile mekân tasvirinin yapılmasında etkili bir sayı motifi olarak kullanılır. Ailedeki üçüncü çocuğun iyi ve merhametli olması, üçüncü kardeşin zafere erişmesi ve olumlu özelliklere sahip olması, evlilikler ile birlikteliklerin üç şarta bağlı olarak gerçekleşmesi ve toyun en az üç gün üç gece sürmesi, sınamaların üç defa tekrar edilmesi, yolculukta kahramanın üç engelle karşılaşması, olayların üç defa yinelenmesi vb. şekillerde görülen bu sayı, okura/dinleyiciye masalın akıbeti ve olayların seyri hakkında da ipuçları vermesi bakımından ayrı bir öneme sahiptir.

Çiğdem Akyüz, halk anlatılarında önemli bir yeri olan üç sayısının mistik ve kozmik açıdan pek çok olguyu hatırlattığını ve bu sayının ilk defa ne zaman ve nasıl kullanıldığına dair kesin bir bilgiye ulaşmanın mümkün olmadığına değinip günümüzde de çok yaygın kullanılan bir sayı olmasını ilkel insandan modern insana değişmeyen bazı genetik aktarımların bilinç dışındaki yansıması şeklinde açıklar (2012, s. 5).

Masalda üçleme kuralı, yineleme kuralını destekleyici olarak uygulanan bir kuraldır. Lala, ablasını ararken yolunun düştüğü şehirde kalabalığın toplanma nedenini merak eder ve padişah seçildiğini öğrenir. Bunun üzerine kalabalığın arasından kaçıp saklanmasına rağmen devlet kuşu üç defa gelip Lala'nın başına konunca halk istemese de olsa onu padişah olarak kabul eder.

Nergiz için ise üçleme kuralı erginlenme aşamasında kullanılır. Sırasıyla dev, ejderha ve laha balığını alt eden kahraman, üçüncü engeli aştıktan sonra kardeşine ve mutlu hayata kavuşabilir. Bu anlamda geleneği bilen okur/dinleyici, kadın kahramanın kara denizin içinde büyük balığı öldürüp çıkmasıyla artık sınanma aşamasının tamamlandığını “üç” sayısı aracılığıyla fark edip bu kahraman için kurgulanan mutlu sonun yaklaştığını da bilincindedir.

Kahramanın yolculuğunun belirli noktalarında da yanında iki kişinin daha bulunması ve iki kişi çıkılan yoldan üç kişi olarak geri dönülmesi de üçleme kuralını destekleyen diğer ayrıntılardır. Masalda Nergiz'in laha balığını öldürmesinden sonra padişah tarafından kendisine kızının bağışlanmasıyla yolculuk Nergiz, tüccar ve padişah kızı olarak bir noktaya kadar devam eder. Masalın sonunda da birbirlerine kavuşan iki kardeş ile padişah kızı birlikte üç kişi olarak Lala ile Nergiz'in ata yurduna dönerler. Dönmeden önce de Lala, kız kardeşine kötülük yapan üç kişiyi - kapıcı, zindancı ve tüccarı - cezalandırır.

4. Bir sahnede iki kuralı

Aynı zamanda ortaya çıkan üç kişiden her birinin kendi kişilikleriyle rol alması geleneğin bozulması demektir. Bir Sahnede İki Kuralı, katı bir kuraldır. [...]Bütün anlatı boyunca sadece iki kişi aynı sahnede ortaya çıkar. [...]Bir Sahnede İki Kuralı, yine önemli olan Zıtlık Kuralıyla birbirini tamamlamaktadır (Olrik, 1994a, s. 4).

Masalda anlatının pek çok yerinde bir sahnede iki kuralının kullanıldığı görülür. Olayların kurgulandığı düğüm bölümlerinde ve diyaloglarda iki kişinin, bir insan ile olağanüstü bir varlığın veya iki hayvanın yer alması bu kuralı örneklerdir. Söz konusu kuralın belirgin kullanıldığı ilk yer masalın başlangıcında bulunur. Üvey anne ile Lala'nın diyalog içerisinde olduğu bölümde, Lala'nın üvey anneye tokat atması esnasında yanlarında hiç kimse yoktur. Ardından üvey annenin Lala'ya iftira atıp padişaha şikâyet ettiği bölümde, padişah ile vezirinin diyalog kurduğu yerde yanlarında başka kimse yoktur. Lala'nın yurttan kovulduğu ve evden ayrılmanın gerçekleştiği ilk bölümde Nergiz'in küçük kardeşinin tek başına yola çıkmasına razı olmayıp onunla birlikte gitmeye karar vermesiyle iki kahraman ilk defa aynı sahneye getirilir. Yolculuk sahnelerinde bu kural, iki kahraman ağaç altında dinlenene kadar devam eder. Bu esnada ağacın dalına iki güvercinin konarak birbirlerine bu padişah çocukları hakkında bilgi aktarıp kendileriyle ilgili sırları anlatırken kuşları dinleyen Nergiz geri planda sessiz kalır, Lala ise tamamen uyku hâlinindedir. Genç kız, kuşlara konuşmaları esnasında herhangi bir müdahalede bulunmaz. Konuşmalar tamamlandıktan sonra sahneye gelip bir kuşu öldürüp başını ve yüreğini pişirir. Bu örnekten hareketle aynı sahnede iki kuralında, üçten fazla kişinin olduğu durumlarda kural gereği iki kişinin doğal olarak aktif ve ön planda, üçüncü kişinin sessiz rolde yarı pasif olduğunu, dördüncü kişinin ise tamamen sahne dışından ve sahnedeki olaylardan, konuşmalardan bağımsız tutulmasıyla tam pasif hâle getirildiğini söylemek mümkündür. Nergiz'in dev ile aynı sahneye taşındığı ve dev ile ikisi arasındaki konuşmaların geçtiği, dev alt edip yeniden yolculuğa çıktığı bölümlerde de sahnede herhangi bir üçüncü kişinin varlığından söz edilemez.

Lala'nın uykudan uyanıp ablasını aradığı bölümlerde ise kahramanın bir şehirde kalabalık içinde sadece bir adamla diyalog kurması, konuşmalara başka hiç kimsenin dâhil edilmemesi de kuralın bu noktalarda sistemli bir şekilde uygulandığını gösterir. Anlatının devamında Nergiz'in kardeşinin padişah olduğu şehre gelip kapıcıyla konuşması, ardından sahneye ejderhanın gelmesiyle ikisi arasında geçen mücadelede yine üçüncü kişinin bulunmaması, kapıcının sessiz kalması dikkat çeker. Ejderhanın öldürülüşünü geri planda pasif konuma düşürülerek izleyen kapıcı bu süreçte herhangi bir rol almaz. Ancak ejderhanın öldürülmesinden sonra yeniden aktifleşerek Nergiz'i sandığa koyup ormana atar.

Ormanda Nergiz, oduncu tarafından bulunur ve eşiyile birlikte sandığın kapağı açılırken genç kız yaralı, diğer ifadeyle üçüncü kişi olduğu için pasif rodedir. Tedavisi için oduncu ile hekimin konuştuğu kısımda da sahnede sadece iki kişi vardır.

İyileşen Nergiz kardeşini aramak için yeniden şehre gidip yolda kapıcıyla karşılaştığında, tüccar tarafından esir alınıp laha balığının ağzına atılırken tüccarla aralarında geçen diyalogda etrafta iki kişiden başka kimse yoktur. Genç kız, denize ip bağlanarak salındığında ise bu kez de sahnedeki devasa balıkla tek başına mücadele eder. Bu sırada tüccar sessiz kalarak onları izlemektedir. Balığı öldüren Nergiz, padişah tarafından ödüllendirilip kendisine padişahın kızı bağışlandığıdaysa yolda üç kişiden biri olan kahramanın yeniden sandık içerisinde denize bırakılması dikkat çeker. Böylece aynı sahnede görülen üç kişiden biri etkisiz hâle getirilerek iki kuralına bağlı kalınır. Sandık bahçıvan tarafından bulunup genç kız iyileştirildikten sonra genç kız ile bahçıvan arasında geçen diyalog ve sonrasında Nergiz'in yönlendirmesiyle bahçıvanın tek başına padişahın kızına gönderilmesi, bu esnada kendisinin bahçıvanın evinde beklemesi de bu kurala örnektir. Bu yönüyle anlatıda aynı sahnede iki kuralının sistemli olarak işletildiği, ilgili bölümlerde her zaman yaygın olarak iki kişinin olduğunu, ikiden fazla kişi sayısının yer aldığı durumlarda da iki kişi haricinde kalan kişilerin pasifleştirildiğini, sessiz kalıp olaylar ile konuşmaları geri planda izleyip dinlediğini veya uyku hâlinde olduğunu söylemek mümkündür.

5. Zıtlık kuralı

Sage'de her zaman kutuplaşma vardır. [...]Bu temel zıtlık, epik yapısının önemli bir kuralıdır. Genç ve ihtiyar, büyük ve küçük, insan ve canavar, iyi ve kötü. Zıtlık Kuralı, Sage'nin baş kahramanlarından, özellikleri ve eylemleri baş kahramana zıt olma gereksinimiyle belirlenen diğer bireylere kadar etkili olur (Olrik, 1994a: 4-5).

Masalın iki kahramanı vardır ve bunların küçüğünün erkek, büyüğünün ise kız oluşuyla zıtlık kuralı anlatının giriş epizotundan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Bu kişilerden küçük olan erkek kardeş yolculuğunda hiçbir engelle karşılaşmadan padişah olurken ablanın dev, ejderha, balık gibi varlıkların yanı sıra zalim insanlarla sınanması, kahramanların yolculuğunda da zıtlık unsurundan yararlandığını örnekendirir.

Anlatıda bu kahramanların dışında olay örgüsünün çeşitli yerlerinde rol alan şahıs kadrosunun iyiler ve kötülerden meydana gelmesi de zıtlık oluşturmaktadır. Lala, Nergiz, vezir, padişah kızı, oduncu ve eşi, bahçıvan, hekim ve ağaçtaki iki güvercin iyiliği; üvey anne, kapıcı, zindancı, tüccar ile dev, ejderha ve laha balığı kötülüğü sembolize ederek zıtlık oluşturur. İyiler merhamet ve yardımseverlik değeriyle aktarılırken kötüler zalimlik ve hainliğiyle işlenip iyinin karşısındadır. Masalın sonunda tüm şahısların ve varlıkların akabeti taşıdıkları özelliklerle doğru orantılı olarak sonuçlandırılır. İyiler mutluluğa erişir veya yardımcı motif rolünde olup kahramanlara yol gösterenler, yardım edenler mükâfatlandırılır, kötüler ise ölümle cezalandırılır. İncelenen metinde zıtlık kuralının ele alınan örnekte cinsiyet, yaş ve karakter özellikleri üzerinden uygulandığı görülür.

6. İkizler kuralı

İki kişi aynı rolde ortaya çıktığında, bunların ikisinin de küçük ve zayıf olarak betimlendiğini gözlemleyebiliriz. Bu iki tip yakından ilişkili iki kişi, Zıtlar Kuralından uzaklaşarak İkizler Kuralının etkisi altına girer. 'İkizler' kelimesi burada geniş anlamda ele alınmalıdır. Bu, hem gerçek ikizler hem de aynı rolde olan iki kişi anlamına da gelebilir. [...]İkinci derecede gelen tipler çift olarak ortaya çıkmaktadır (Olrik, 1994a, s. 5).

Masalın kahramanları Lala ile Nergiz yaş ve cinsiyet bakımından zıtlık kuralına uygunluk gösterse de taşıdıkları olumlu karakter özellikleri bakımından ikizler kuralıyla örtüşmektedir. Üvey annenin ve babalarının zulmüne uğrayan Lala ile kardeşini yalnız bırakmayarak onunla birlikte yurdundan ayrılan Nergiz iyi, temiz kalpli ve vefalı olması bakımından birbirlerine benzemektedir. Masal boyunca yolculuklarının bir bölümünden sonra ayrı düşen iki kardeşin tek gayesi yeniden birbirlerine kavuşabilmektir.

Anlatıda yer alan bazı şahıslar da aynı rolde ve sahnede yer alarak ikizler kuralını örnekendirir. Nergiz kendisini ormanda bulan oduncu ve eşi tarafından sağlığına kavuşturulur. Bu beşeri yardımcıları Olrik'in tespitine uygun olarak ikinci dereceden gelen tipler olduğu için çift olarak geçmektedir. Oduncu ile eşinin maddi açıdan kuvvetli olmamaları, Nergiz'i sandıktan buldukları parayla tedavi ettirmeleri de Olrik'in aynı roldeki iki kişinin küçük ve zayıf olması kuralıyla ilgilidir. Ayrıca iki kardeşin konakladığı ağacın dalına konup sırları söyleyen kuşların da "çift" olarak gelmesi, her ikisinin de küçük ve zayıf olması gibi hususlar göz önünde bulundurulduğunda ikizler kuralının insan dışı varlıklar için de benzer şekilde uygulandığını göstermektedir.

7. İlk ve son durumun önemi kuralı

Bir sürü kişi veya nesne peşpeşe ortaya çıkınca en önemli kişi öne gelir. Buna rağmen sonuncu gelen kişi anlatının duygudaşlık doğurduğu kişidir. Bu ilişkiyi denizcilik terimleriyle ifade edebiliriz; 'Baş Tarafın Ağırlığı' (das Toppgewich) ve 'Kıç Tarafın Ağırlığı' (das Achtergewicht). Anlatının ağırılık merkezi her zaman Achtergewicht'te yatmaktadır. [...]Üçler kuralıyla birleşen Achtergewicht halk anlatılarının en önemli özelliğidir, epik bir kuraldır (Olrik, 1994b, s. 4).

Masalda anlatının duygudaşlık doğurduğu ilk kişi en küçük kardeş Lala'dır. Olaylar bu kişi üzerinden kurgulanmaya başlar ve masalın sonunda özellikle bu kişinin akıbetinin aktarımıyla sona erer. Anlatının diğer bölümlerinde de buna işaret eden bazı motifler yer almaktadır. Örneğin Lala'nın üvey annenin kötü niyetine karşı gelmesinden dolayı iftiraya uğrayıp yurdundan kovulması, yolda Nergiz'in kuş yüreğini yemeyi tercih ederek 100 tümen¹⁰ elde etmesi, Lala'nın ise kuşun başını yiyip çok geçmeden bir yurttaki padişah olarak seçilmesi, diğer kahraman Nergiz'in masal boyunca kardeşine kavuşabilmek için yol alması, kardeşinin padişah olduğu şehrin kapısından giremeyip orada ejderhayla mücadelesi, ablasının aksine Lala'nın daha korunaklı bir alanda, en üst mertebe tutulması ve masalın sonunda Lala'nın padişah kızıyla toyunun yapılarak evlendirilmesi ilk ve son sahnede özellikle önemli kişinin odak hâline getirilmesiyle işletilen kuralın anlatının diğer yerlerinde de motifler aracılığıyla uygulandığını, anlatının ağırılık merkezinin en küçük kardeş üzerinde olduğunu gösterir. Ancak Nergiz de yurdundan kovulan küçük kardeşinin yanına katılarak yola çıkıp yolculuğa son anda dâhil olmasıyla "en son gelen kişi" rolüyle anlatıda yerini almaktadır. Temelde ana olaylar Lala'nın üzerinden kurgulansa da masal boyunca Nergiz'in kardeşinden daha aktif olarak kötülerle mücadele etmesi ve kardeşini bulmaya çabalaması da anlatıda duygudaşlık doğurmaktadır. Bu yönüyle iki kahramanın yer aldığı masalarda bu kuralın ağırlıklı olarak ilk kişi üzerinde uygulandığı görülse de diğer kişinin de kuralla ilişkili bir şekilde rol aldığı, her ikisinin de duygudaşlık yaratmada etkili olduğu söylenebilir.

İlk ve son durumunun önemi kuralının ayrıca üçler kuralıyla bağlantılı olduğu incelenen metinde de açıkça görülmektedir. Örneğin Nergiz yolculuğunun çeşitli safhalarında karşısına çıkan üç varlık ve üç kötü insan engelini aşıldıktan sonra kardeşine kavuşur ve sınamalar son bulur. Bu anlamda üçüncü

¹⁰ tümen: on riyal karşılığındaki para birimi (ADIL IV, 2006, s. 386).

durum, olay örgüsündeki düğüm bölümünün de tamamlandığını işaret etmesi adına önem taşır. Geleneği bilen anlatıcı, okur/dinleyiciye bu üçlemeyle masalın sona yaklaştığını da hissettirir.

8. Anlatımda tek çizgililik kuralı

Çağdaş edebiyat -bu terimi en geniş anlamıyla kullanıyorum- çeşitli entrika çizgilerini birbirine dolayıp karıştırmaktan hoşlanıyor. Buna karşılık, halk anlatısı bir olay çizgisini başkasıyla karıştırmaz; halk anlatıları her zaman tek çizgilidir. Eksik kalan ayrıntıları tamamlamak için geriye dönüş yapmaz. Eğer daha önceki olaylar hakkında bilgi vermek gerekiyorsa; bu bir konuşmanın içinde verilir (Olrik, 1994b, s. 4).

Masalda iç içe geçmiş şekilde nakledip birbirinin devamı niteliğindeki çok sayıda olay, tekrara düşmeden ve geriye dönüş tekniği uygulanmadan ele alınır. Bu yönüyle anlatı, tek çizgililik kuralına uygun düzende işlenir. Lala ve Nergiz'in masal boyunca evden çıkıp yeniden eve dönüşlerine kadar geçirdiği aşamalarda başından geçen her olay bir kez işlenir ve okura/dinleyiciye hatırlatma yapılması ihtiyacı duyulan bölümler de bir diyalog içerisinde verilir. Örneğin iki kardeşin konakladıkları yerde kahramanların kimliklerine ve başına gelen olaya ilişkin durumları iki kuşun arasında geçen "Bu ağacın dibinde yatanlar padişahın oğlu ve kızıdır. Üvey anneleri bunları dışarı atmış." şeklinde diyalog içerisinde, detaysız, tekrarsız ve kısa bir açıklamayla dile getirilir. Nergiz, kardeşinin olduğu şehrin kapısına geldiğinde ise onu içeriye almayan kapıcıya kendisini uzun uzun tanıtmayıp sadece karşılıklı konuşma esnasında "Aç, ben onun bacısıyım" diye seslenir. Bu bölümde kişilerin kim olduklarına dair açıklamaların tek bir cümleyle verilmesi, Nergiz'in kapıcıya iki kardeşin başına gelenleri dile getirmeden kendini tanıtmayı ve Nergiz'in bahçıvan tarafından iyileştirildiği son bölümlerde ise kederli padişah kızına götürmek üzere gül toplayan bahçıvana Nergiz'in "Hanım, senin gamını çektiğin Nergiz gülü gelmiş" şeklinde söylemesini tembihlemesi, masal kahramanlarının kendisini hatırlatmasında da bu kurala bağlı kalındığı, geçmişe yönelik olayların yinelemeyi aktarılması yerine bir cümleyle ifade ettirildiği görülmektedir. Bu hususlar, anlatıcının dinleyiciye/okura geçmişe yönelik kişi ve olayları anımsamasında kolaylık sağlaması adına başvurduğu bir yöntemdir ve sözlü kültür ürünlerinin temel özelliklerinden biridir.

9. Kalıplaştırma kuralı

"Aynı çeşitten iki insan veya durum elverdiği ölçüde değişik değil, elverdiği ölçüde birbirine benzerdir. Genç kahraman, üç gün arkası arkaya bilmediği bir yere gider. Her gün bir devle karşılaşır, hepsiyle aynı şeyi konuşur ve hepsini aynı biçimde öldürür. Hayatın böyle katı üsluplaştırılmasının kendine özgü bir estetik değeri vardır. Gereksiz olan her şey atılmış ve sadece gerekli olanlar göze çarpıcı bir durumda ortaya çıkarılmıştır" (Olrik, 1994b, s. 4).

Masalarda kalıplaştırma kuralı yaygın bir şekilde kullanılıp bu kural bazen olay tekrarı bazen ise belirli durumlarda söylenen söz kalıpları tekrarı biçiminde olmaktadır. Lala ve Nergiz masalında kalıplaştırma kuralının hareket tekrarı şeklinde olmayıp diyalog tekrarı yoluyla uygulandığı görülmektedir. Genel olarak masalarda padişahın huzuruna bir taleple çıkan kişilerin durumlarını arz etmeden önce "padişah sağ olsun, âlemlerin padişahı sağ olsun vb." hitap sözleriyle cümleye başlamaları, anlatılarda sıkça görülen bir husustur. Lala ile Nergiz masalında da padişahın huzuruna çıkan vezirler düşüncelerini ifade etmeden önce "Padişah sağ olsun" diyerek cümleye başlamaktadır. Bu durum masalın birkaç yerinde farklı vezirler örneğinde görülmektedir. Masalın başında iki kahramanın babası olan padişah, eşinin sözlerine inanarak Lala'nın boynunun vurulmasını emretmesi üzerine veziri buna engel olur ve düşüncelerini ifade ederken cümleye "Padişah sağ olsun, bu yaptığın iş nedir?" diyerek fermana itiraz eder. İlerleyen bölümlerde de aynı hitap kalıbı tekrarlanır. Lala padişahın huzuruna gelip ejderhayı

kendisinin öldürdüğünü söyleyen kapıcı “Bu akşam, *padişah sağ olsun*, ejderhayı ben öldürdüm” der. Buna inanmayan veziri ise “*Padişah sağ olsun*, bu iş bunun işi değil” diye karşılık verir.

Nergiz ormanda oduncu tarafından bulunduğu genç kızın güzelliğinin tasvirinde de kalıplaştırma kuralından yararlanır. “Gördüler ki bir kız. ‘*Güneşe sen çıkma ben çıkacağım. Aya doğma ben doğacağım*’ diyor” ifadeleriyle genç kızın olağanüstü güzelliği bu kalıp üzerinden anlatılır ve bu kullanım, masal, destan ve halk hikâyelerinde olağanüstü güzellikteki kız motifinin geçtiği örneklerde¹¹ sıkça karşımıza çıkar. Anlatıcı bu ifadelerle başka detaya gerek duymadan bahsi geçen kızın güzelliğini kolaylıkla nakletmiş olur.

Kalıplaştırma kuralı insan dışındaki varlıkların diyaloglarında da yer almaktadır. Masalda ağaca konan iki kuşun birbirleriyle konuşurken kullandığı sözler de bu kuralı örneklendirir. Kuşlardan biri “*Bacı, can bacı, biliyor musun ne var?*” deyince diğer kuşun “*Ne var? Bilmiyorum?*” şeklinde karşılık vermesi de bir kalıplaştırmadır ve kuşların söz konusu diyalogunu pek çok masal metninde görmek mümkündür.

Nergiz’in devin mekânında olduğu epizotta dev, genç kızı âşık olduğunu söylediğinde Nergiz “*Sana eş olmam*” şeklinde cevap verince dev kendisine türlü eziyetler eder ve sonrasında “*Bana eş olur musun?*” diye sorar. Genç kızın, devin canının olduğu yeri öğrenmeye çalıştığı bölümde ise deve “*Senin canın nerededir?*” şeklinde sorması üzerine dev “*Benim canım şisededir*” diye cevap verir. İlgili diyaloglarda okur/dinleyici¹² için can alıcı noktanın akılda kalmasını sağlamak¹³ adına belirli kelimelerin tekrar edilmesi de kalıplaştırma kuralıyla açıklanabilir. Bu bölümlerde farklı bir cevap verilmesi de mümkün iken belirli noktaya dikkat çekmek adına önceki cümlede yer alan sözcüklerin cevap içerisinde yinelenerek kalıp olarak kullanılması önemlidir.

10. Büyük tablo sahneleri kuralı

“Sage her zaman Büyük Tablo Sahneleri ile doruğa erişir. Bu sahnelerde Sage kahramanları yanyana gelirler: kahraman ve atı; kahraman ve canavar... [...]Bu görkemli durumlar çoğu zaman gerçeğe değil hayale dayanır” (Olrik, 1994b, s. 4-5).

Masalın çeşitli yerlerinde büyük tablo sahnesi kuralının uygulandığı görülür. Masalın başında Lala’nın üvey annesine tokat vurması üzerine kadının ağzının burnunun kanlar içinde kalması, olayın baş kahramanı ile ona zalimlik yapan ana karakterin bir sahnede gösterildiği, sonrasında gelişecek olaylar için yoğun merak duygusunu oluşturan ilk örnektir. Anlatıdaki tüm olaylar, bu sahnede yansıtılan ana olaydan sonra gelişmektedir. Ardından yurdundan ayrılarak yola çıkan masal kahramanları Lala ve Nergiz bir araya getirilerek iki kahraman anlatıda ilk defa aynı tablo içerisinde okura/dinleyiciye gösterilir.

Nergiz’in devi, ejderhayı ve laha balığını alt ettiği bölümler ise kahraman ile olağanüstü varlığın aynı sahnede yer aldığı, hayal gücünün en yoğun şekilde kullanıldığı yerlerdir. Kahraman ile olağanüstü varlığın bir sahnede gösterildiği ilgili bölümler, anlatıda heyecanın doruğa ulaştığı noktalar olması bakımından diğerlerinden ayrılır. Nergiz ile devin karşı karşıya geldiği ilk bölüm “Nergiz elini attı, başının üstünden şişeyi getirip yere bıraktı. Şişe kırıldı, içinden bir güvercin çıktı. Kız hemen güvercini tutup boğazını kesip attı yere. Biraz geçti, gök gürlüdü, bulut oynadı, dev gökten yere indi. Bir nara çekti.

¹¹ Elif ile Mahmut Hikâyesi’nde de Elif’in tasviri “ayın on dördü gibi” kalıbı üzerinden yapılır (Gümüş, 2019, s. 88).

¹² Kalıplaştırma kuralı ayrıca niteliklerin akılda kalmasını sağlamasıyla anlatıcı için de kolaylık sağlamaktadır (Ünal, 2022, s. 79).

¹³ Sözlü anlatı türlerinde yaygın olarak rastlanılan kalıplaştırma kuralı, hatırlamayı kolaylaştırmada etkilidir (Akyüz, 2012, s. 7).

Yıkılıp öldü" ifadeleriyle verilerek kadın kahraman ile devin tasviri âdeta okur/dinleyicinin gözleri önünde canlandırılır. Kahramanın ejderhayı öldürdüğü sahne "Nergiz ejderhanın yaklaştığını, kendini kurtaramayacağını gördü. Belindeki kılıcını çekti, ejderhanın ağzını yara yara kuyruğunun dibinden o yana çıktı. Kapıcı, kızın ejderhayı öldürdüğünü ama kendisinin de kuvvetten düştüğünü, yıkılıp kendinden geçtiğini, kılıcının elinden yere düştüğünü gördü" ifadeleriyle çizilir. Son olarak Nergiz'in laha balığını öldürdüğü sahne de "Tüccar ip bağlayıp attı Nergiz'i lahanın ağzına. Nergiz kılıcını çekip kendini attı lahanın karnına. Ağzından yarıp sırtından sağ salım çıktı. Tüccar hayli zaman geçince kanlı köpüğün suyun yüzünü kapladığını gördü. Tüccar ipi çekti. Nergiz elinde lahanın başıyla çıktı" şeklinde anlatılır. Kahraman ile olağanüstü varlıkların bir arada gösterildiği tüm sahnelerde anlatımın sözcüklerle canlı bir tasviri yapılır ve kahramanın zaferi de büyük tabloda somutlaştırılır.

Anlatının sonuç bölümünde ise Nergiz, Lala ve padişahın kızının üç kişi birlikte yurda dönüp babalarına kavuşmasıyla masal içerisinde önem arz eden tüm şahıslar bir arada gösterilir. İncelenen metin, büyük sahne kuralıyla başlayıp gelişmiş ve sonlandırılmıştır. Bu bağlamda ilgili kuralın anlatılarda dikkati canlı tutmak, okur/dinleyicide heyecan ve merak duygusu geliştirmek adına yapı taşı niteliğinde bir kural olduğunu söylemek mümkündür.

11. Anlatı mantığı kuralı

Sage'nin bir mantığı vardır. Ortaya konulan temaların konunun ana hatlarını etkilemesi gereklidir ve üstelik bu etki temaların anlatı içindeki ağırlığı ile doğru orantılı olmalıdır. Sage'nin mantığı her zaman doğal dünyanın mantığı ile ölçülemez. Animizme ve hatta mucize ve büyüme olan eğilim, onun temel kuralıdır. Her şeyden önce onun kabul edilmesi büyük ölçüde entrikanın üç tutarlılığına dayanır. Akla sığabilirlik pek seyrek olarak dış gerçeklikle ölçülür (Olrik, 1994b, s. 5).

Masal, anlatı mantığı kuralına uygun olarak kurgulanmıştır ve gerçek dünyada görülmesi mümkün olmayan olay ve varlıklara anlatı içerisinde yer verilmesi türün belirgin özelliğidir. Lala ile Nergiz'in dinlendiği ağaca gelen iki kuşun konuşması, Nergiz'in bu kuşun yüreğini yemesi üzerine 100 tümen elde etmesi, Lala'nın kuşun başını yedikten sonra padişah olması, Nergiz'in gökyüzünden çıkan bir el tarafından devin mekânına çekilmesi ve devle konuşması, mücadelesi, devin canının şişedeki güvercinde saklı olması ve genç kız tarafından bu şişenin kırılıp güvercinin öldürülmesiyle olağanüstü varlığın ölmesi, yine Nergiz'in ejderha gibi bir varlığı kılıçla alt etmesi ve ardından kara denizde korku salan balığı denizin içinde öldürmesi gerçek dünyanın mantığına aykırı olan motiflerdir. Ancak kendine has bir mantık örgüsüne sahip olan masal türü içerisinde söz konusu durumlar, anlatı mantık kuralına uygun olarak doğal akışla işlenmektedir.

12. Tek entrika kuralı

Sage için bir ölçüdür. Bu en iyi olarak gerçek Sage ile edebi eser karşılaştırınca görülür. Entrika yapısında gevşek olayların ve belirsiz hareketlerin varlığı ürünün elden geçirildiğinin en belirgin işaretidir. Fakat, bazı özel durumlarda bu tekniğin çeşitli dereceleri vardır: masalarda, türkülere ve yerel efsanelerde teknik güçlüdür; mitlerde ve kahramanlık destanlarında daha az güçlü, fakat hâlâ etkindir (Olrik, 1994b: 5).

Masalda birbiriyle bağlantılı çok sayıda olayın olmasına rağmen tek entrika vardır. Eve yeni gelen üvey annenin Lala'ya iftira atması üzerine onu evden kovdurmasıyla olaylar silsilesini başlatan entrika, iki kardeşin belirli bir noktadan sonra birbirlerini kaybedip ayrı hareket ettiği maceralarla dolu yolculukta özellikle Nergiz'in başından geçen çok sayıda olay olmasına rağmen temelde ayrı düşen kardeşlerin yeniden birbirlerine kavuşması ve Lala'nın padişah olması üzerine kurgulanır.

Anlatılarda entrikanın hangi karakterin esas alınarak kurgulandığını gösteren belirgin işaretler bulunmaktadır. Masalın başında iki çocuğu olan padişahın sadece oğluna iftira atılması ve bunun üzerine padişahın iftiraya inanıp oğlunu kovması, onu yalnız bırakmaya yüreği el vermeyen ablasının da beraberinde gitmesine rağmen iki kardeşin başından itibaren ayrılık yaşayacağını mesajını vermektedir. Diğer bir ifadeyle evden uzaklaştırılan esas kişi Lala'dır ve bu kişi, masalın başından itibaren akıbeti asıl merak edilen, entrikanın kurgulandığı kişidir. Masalın ilerleyen bölümlerinde ve sonunda Lala'nın iki kez padişah olması, bir araya gelen kardeşlerin yurda dönmesi ve zalim üvey annenin öldürülerek cezalandırılmasıyla entrika tamamlanır.

13. Epik birlik kuralı

“Bütün anlatı öğelerinin, en baştan beri ortaya çıkma ihtimali görülen ve artık gözden uzak tutulamayan olaylar yaratması şeklinde gerçekleşmektedir” (Olrik, 1994b, s. 5).

Masalda Lala merkezli geliştirilen ve tek entrika kuralını destekler nitelikte kullanılan her öge, anlatının sağlam bir epik birlik düzenine sahip olduğunu göstermektedir. Lala'nın masalın başından itibaren padişah olup anlatının en önemli kişisi rolüyle kurgulanacağı açıkça görülmektedir. Üvey annenin Lala'ya padişahın kendisi olduğunu zannederek bu evliliği kabul ettiğini söylemesi ve teklifini kabul etmeyen Lala ile çatışma yaşaması, kendisine karşı gelen Lala'nın cezalandırılması, Lala uykudayken Nergiz'in sırlarını duyduğu iki kuştan birinin yüreğini kendisinin yiyip başını ise pişirip kardeşine bırakması, Lala'nın uyanınca bu eti yemesi gibi motifler anlatı içerisinde Lala'nın padişah olacağını ilk işaretleri olarak verilir. Sonrasında Lala'nın yabancı bir şehre padişahlık seçimi esnasında gelmesi ve bu amaçla devlet kuşunun uçurulması, kuşun Lala'nın başına konması sonucu padişahlığa getirilmesi, bu süreçte Nergiz'in tek amacının kardeşine ulaşma mücadelesi olması, Nergiz'in Lala'nın kapısından kolaylıkla giremeyip kapıda ejderhayla savaşması, kara denizde ise laha balığıyla boğuşmasının ardından sandık içerisinde hapsedilerek denizden akıntıyla gelip kardeşinin padişah olduğu şehre ulaşması anlatıda tek entrikaya bağlı¹⁴ olarak iç içe geçmiş şekilde gelişen olayların hepsinin epik birlik düzeni içerisinde olduğunu örneklendirir. Anlatının sonunda kahramanların yurtlarına döndükten sonra da Nergiz'in vezir, Lala'nın padişah olması ve mutluluğa ulaşan iki kahramandan sadece en küçük kardeş Lala'nın toyuyla masalın tamamlanması, bu kuralın anlatıların başından sonuna kadar uygulandığını gösterir.

14. İdeal epik birlik kuralı

“Birçok anlatı öğeleri, kişiler arasındaki ilişkileri en iyi şekilde aydınlatmak için bir araya gelirler. Kralın oğlu canavarın kızının akıllığı sayesinde özgürlüğüne kavuşur fakat –ve bu da diğer öğedir– oğlan kızı unuttur ve tekrar kız tarafından elde edilir” (Olrik, 1994b, s. 5).

İçeride doğru genişleme özelliği taşıyan masalların ideal epik birlik kurarak ilerleyebilmesi için masal kahramanının karşısına çıkacak engel veya yardımcılarına gereksinim duyulur ve anlatıda bulunan her varlık, vazifesini yerine getirerek ideal düzenin oluşmasını sağlar (Yılmaz, 2016, s. 656). Masaldaki tüm olaylarda yer alan kişi ve varlıklar, en küçük kardeş Lala'nın padişah olacağı, Nergiz'in ise yardımcı fonksiyonuyla vezir olacağı ve ayrı düşen iki kardeşin kavuşması yolunda rol oynamaktadır. İyiliği ve kötülüğü sembolize eden bu unsurların her biri anlatıda ideal epik birliği kurma adına önem arz eder. Üvey anne, padişah baba, kapıcı, zindancı, tüccar, dev, ejderha ve laha balığı anlatının engeller oluşturan

¹⁴ Epik birlik kuralı, tek entrika kuralıyla birbirini tamamlayan bir kuraldır. Bu anlamda bu kural bazı çalışmalarda tek entrika kuralı içerisinde değerlendirilmiştir. İlgili çalışmalar için bk. Adıgüzel, 1999, s. 33-34; Zariç, 2012, s. 3346; Tuncel, 2013, s. 234-235; Yılmaz, 1999, s. 207; Gülmen, 2008, s. 20.

zorlayıcı motifleri olarak kullanılırken vezir, oduncu, hekim, bahçıvan ve iki kuş yolculuğun seyrini şekillendirmede etkilidir.

Birbirine bağlı olaylar silsilesi ve unsurlar analiz edildiğinde de padişah olacağı mesajı masalın başından itibaren örtük sembollerle vurgulanan Lala'nın, kahramanlığı ve cesaretiyle tasvir edilen Nergiz'e nazaran daha az sahneye getirilmesine karşılık taşıdığı karakteri ve adaletli kimliğiyle ideal yönetici tipini sembolize ettiği ve bu niteliklerinden dolayı anlatıda amacına ulaştığı, masalın başından beri kardeşine yardım etmek için yola çıkan ve çeşitli zorluklarla mücadele eden Nergiz'in ise zor durumlarla karşılaştığında gösterdiği cesarete, kıvrak zekâya ve koruyuculuk vasfına sahip olduğu için padişahın yardımcısı olarak vezirlik görevine getirilişi işlenir.

15. Dikkati başkahraman üzerinde toplama kuralı

Halk geleneğinin en büyük kuralı Dikkati Baş Kahraman Üzerine Toplama'dır. Tarihsel olaylar Sage'de anlatılıyorsa dikkat kahraman üzerinde toplanır. [...]Sage'de iki kahraman belirlediği zaman halk anlatısının nasıl geliştiğini görmek çok ilgi çekicidir. Bir tanesi her zaman gerçek baş kahramandır. Sage onun hikâyesiyle başlar ve bütün dış görünüşüyle o, en önemli karakterdir (Olrik, 1994b, s. 5).

Masalda iki kahraman yer almaktadır ve bunlardan Lala baş kahraman, Nergiz ise onun yolculuğunda yardımcı işlevde kurgulanan ikinci kahramandır. Olrik'in görüşüyle paralel olarak anlatı Lala'nın hikâyesiyle başlar ve onun hikâyesiyle sona erer. Nergiz, olaylar içerisinde daha aktif, sürekli bir hareket hâlinde, maceralar içerisinde rol alıp daha ön planda olsa da masal bütüncül bir bakış açısıyla analiz edildiğinde aslında Nergiz'in Lala'nın gerisinde kaldığı, Lala'nın yolculuğunda onun yanında yer almayı seçtiği ve aştığı yollarının hep küçük kardeşi Lala'ya çıktığı görülmektedir. Masalda bunun pek çok yerde sembolleri yer almaktadır. Okur/dinleyicinin merakla beklediği sonuç bölümünde de bu açıkça yansıtılır. Yurtlarına dönen kardeşlerden Lala padişah, Nergiz vezir olarak hayatlarına devam eder. Lala'nın evden kovulmasıyla başlayan olaylar silsilesi, padişah kızıyla evliliğiyle sonlandırılır.

Sonuç

Tarihi-Coğrafi Fin Metodu'na önemli katkılar sağlayan Axel Olrik'in, "Halk Anlatılarının Epik Yasası" adlı çalışması sage adını verdiği anlatı türlerinin içyapısını çözümlenmesi ve birbirinden bağımsız coğrafyalarda gelişim gösteren halk anlatılarının tespit edilen epik yasalar çerçevesinde kurgulanıp benzerlik gösterdiğini ortaya koyması bakımından folklor araştırmalarında önemli bir yerdedir. Olrik'in ilgili metodu, uzun yıllar Batı'da ve Türkiye'de üzerinde çalışmaların yapıldığı masal, destan, halk hikâyesi gibi sözlü anlatı türlerinin yanı sıra tiyatro gibi yazılı edebiyat ürünlerinde de uygulanmaktadır. Yapılan her çalışma, söz konusu epik yasaların incelenen metin üzerinde sadece 15 maddeye uygunluğunu saptamaya yönelik olup Olrik'in teorisini destekler mahiyette olsa da anlatı türlerinin değişmez ve evrensel kurallarının çerçevesinin çizilmesine katkı sağlaması adına önem taşımaktadır. Böylelikle halk anlatılarının iç dinamiğini çözen ve geleneği bilen bir anlatıcı, bu yasalar ve Stith Thompson'un çalışmalarının da yapı taşı olan motifler sayesinde icra ettiği türün formunu ve dokusunu koruyarak dinleyicilere aktarım gerçekleştirebilmektedir. Bu bağlamda metin merkezli çalışmalar, folklor da eski bir yöntem olmasına rağmen geleneğin sürekliliği adına kıymetli veriler sunması yönüyle alana ışık tutma işlevini korumaktadır.

Bu çalışmada zengin bir folklor külliyyatına sahip olan Azerbaycan Türklerinin masallarından biri olan *Lala ve Nergiz* adlı metnin Axel Olrik'in 15 maddeden oluşan epik kurallarının tamamına uygun bir çerçevede kurgulanmış olduğu tespit edilmiştir. Olrik'in Avrupa ülkelerindeki anlatılardan hareketle

ortaya koyduğu yönteminin Azerbaycan coğrafyasına ait bir masal örneği üzerinde de uygunluk göstermesi, dünya genelinde her anlatı türünün bağlı bulunduğu kültüre ait millî motifler taşımasının yanı sıra temelde ortak köklerden beslendiğini, bu nedenle mekân ve zamandan bağımsız olarak anlatıların benzer bir formda oluşturulduğunu göstermektedir. Bu konuda türler üzerinde yapılacak çeşitli çalışmalarla ilgili kurallar daha iyi analiz edilebilecektir.

Kaynakça

- Adıgüzel, S. (1999). Başkurt destanı Akbuzat'ın epik kurallara göre incelenmesi. *Millî Folklor*. (44), 24-34.
- Axundov, A. (haz.) (2006). *Azərbaycan dilinin izahlı luğəti*. Bakı: Şerq-Qərb.
- Bars, M. E. (2014). A. Olrik'in epik yasaları ışığında Ferhat ile Şirin hikâyesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 3(1), 306-324.
- Çiftçi, F. (2013). Axel Olrik'in epik yasaları ışığında oğuz kağan destanı'na bir bakış. *Turkish Studies*, 8(4), 515-524.
- Çobanoğlu, Ö. (2016). *Halkbilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş*. Ankara: Akçağ Yay., 8. Baskı.
- Duru, S. (2023). Axel Olrik'in epik yasaları bağlamında Dirse Han Oğlu Boğaç Han boyunun incelenmesi. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E-Dergisi*. (10), 95-110.
- Gülhan Aktürk, A. ve Yıldırımış, F. (2022). Halk anlatılarının epik kuralları ışığında bir inceleme. *Folklor Akademi Dergisi*. 5(3), 660-673.
- Gülmen, N. (2008). Axel Olrik'in epik yasaları ışığında 'Salur Kazanun evi yağmalandığı boyu beyan eder' isimli hikâyenin okunması. *Millî Folklor*. (79), 14-20.
- Gümüüş, İ. (2019). Halk anlatılarının epik kuralları bağlamında Elif ile Mahmut hikâyesi. *Uluslararası Akademik Filoloji Çalışmaları Konferansı Tam Metin Kitabı* (ed. Mesut Kuleli ve Ali Fuat Altuntaş), 85-90.
- Kırılmış, Y. (2015). Ahmet Harâmî Destanı'nın Axel Olrik'in epik yasalarına göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 739-750.
- Kurtlu, Y. ve Koçak, B. (2015). Halk anlatılarının epik kuralları ışığında bir destan incelemesi. *Current Research in Social Sciences*. 1(1), 1-8.
- Ünal, Ö. N. (2022). Axel Olrik'in Epik Yasaları Bağlamında Bursa/İnegöl Varyantı Bey Börek ve Akkavak Kızı. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 7(2), 72-85.
- Oğuz, Ö. (1997). Türk Dünyası folklorunda yeni yöntem arayışları. *Millî Folklor*. (33), 3-8.
- Olrik, A. (2006). Halk anlatılarının epik kuralları (çev. Aziz Erkan). *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1* (haz. Öcal Oğuz vd). Ankara: Geleneksel Yayıncılık, 66-74.
- Olrik, A. (1994a). Halk anlatılarının epik kuralları. *Millî Folklor*. (23), 2-5.
- Olrik, A. (1994b). Halk anlatılarının epik kuralları II. *Millî Folklor*. (24), 4-5.
- Özcan, T. (1996). Oğuz Kağan Destanı'nın halk anlatılarının epik kuralları bakımından incelenmesi. *Millî Folklor*. 31(32), 95-97.
- Sezer, M. A. (2018). Axel Olrik'in epik yasaları ışığında Segrek destanı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 7(1), 313-321.
- Tuncel, U. (2013). Axel Olrik'in halk anlatılarının epik yasaları bağlamında 'Ağalık' adlı Karagöz oyunu çözümlemesi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 48(48), 203-240.
- Yılmaz, M. (1999). *Manas Destanı'nın epik kurallara göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Yılmaz, M. (2016). Halk anlatılarının epik kuralları ışığında Ateşkâr Oğlan masalının incelenmesi. *Turkish Studies*. 11(20), 643-658.
- Yolcu, M. A. (2019). Halk bilimi araştırma kuram ve yöntemleri. *Halk Bilimi El Kitabı* (Ed. Mustafa Aça). 3. Baskı, 141-197.
- Zariç, M. (2012). Axel Olrik'in epik yasaları ve Lord Raglan'ın kahraman kalıbı açısından Ağrıdaki efsanesi romanı. *Turkish Studies*. 7(4), 3337-3349.
- Zariç, M. (2007). Kirdeci Ali Kesikbaş Destanı'nın metin merkezli temel halkbilimi kuramları açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 199-216.
- Zeynalı, H. (2005). *Azerbaycan nağulları* (C. I). Beş Cildde, Bakı: Şerg-Gerb.

49. Sessizliğin sosyolojisi: Sosyalist Bulgaristan'da uygulanan etnik soykırım mağdurları örneği¹

Vildane ÖZKAN²

APA: Özkan, V. (2024). Sessizliğin sosyolojisi: Sosyalist Bulgaristan'da uygulanan etnik soykırım mağdurları örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 822-834. DOI: 10.29000/rumelide.1439747.

Öz

1880'ler ile 1990'lar arasında Bulgaristan'da yüzyıldan uzun bir süredir belli aralıklarla milyonlarca insan etno-kültürel kimlikleri nedeniyle çeşitli kırımlara uğratılmış, ülkelerinden kovulmuş ya da kaçmak zorunda kalmıştır. Mal, mülk ve yakın akrabalarını bırakmak zorunda kalan kovulanların tamamına yakını Türkiye'ye sığınmıştır. Mağdurların tarihi, kültürü, gelenekleri, toplumsal-kültürel yapısı vb. ile ilgili toplumsal bilimler alanında birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen, mağdurların sessizliği, mağduriyetlerinin görünmezliği ve mağdur-suçlu ilişkisi bağlamında araştırma neredeyse bulunmamaktadır. Makale kapsamında, Bulgaristan'da 'sosyalist Bulgar ulusu inşası projesi' kapsamında yerli ulusal Türk azınlığı üzerinde uygulanan etnik soykırım sürecinde kovularak ya da kaçarak Türkiye'ye sığınan yüzbinlerce mağdurdan günümüzde Bursa'nın Nilüfer İlçesi'nin Göçmen Konutları ve Görükle'de ikamet edenlerin gündelik yaşamlarında etnik soykırma ilişkin sessizlikleri üzerine odaklanılmaktadır. Araştırmanın birincil görgül verileri, 2011-2015 yılları arasında Göçmen Konutları ve Görükle'de gözlem, görüşme ve yapılan sohbetlerden elde edilmiştir. Etnik soykırım mağdurlarının mağduriyetlerine ilişkin gündelik sessizlikleri, hukuk, politika vb. alanlarda da görülmektedir. Buna karşın mağdurların gündelik yaşamlarında kimi cisimleşen pratikler, kişi-nesne etkileşimi, kişi-kişi etkileşimi içerisinde ve ailenin yaşayan belleği aracılığıyla mağduriyete ilişkin örtük de olsa bir bilginin aktarıldığı söylenebilir. Böylece Bulgaristan'da politik şiddete uğrayan mağdurların Türkiye'de bir sessizlik kültürü inşa ettiği söylenebilir. Mağdurların sessizliğinin de bir sesi olmasıyla birlikte, mağdurların sessizliğinin, mağdurları sorunlarla karşılaşmaktan koruduğu gibi aynı zamanda sorunları çözmeyi de engellediği söylenebilir. Sessizliğin

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, 13-15 Kasım 2015 tarihleri arasında Nilüfer Belediyesi ve Uludağ Üniversitesi tarafından Bursa'da gerçekleştirilen "Odryses'ten Nilüfer'e Uluslararası Nilüfer Sempozyumu"nda "Bulgaristan'dan Kovulan Etnik Süpürme Mağdurlarının Gündelik Sessizliği: Görükle ve Göçmen Konutları Örneği" başlığıyla sözlü olarak sunulan ve aynı başlıkla tam metin olarak Sempozyum Bildirileri kitabında şu künyeye: (Özkan A.D., Vildane. 2016. "Bulgaristan'dan Kovulan Etnik Süpürme Mağdurlarının Gündelik Sessizliği: Göçmen Konutları ve Görükle Örneği", *Odryses'ten Nilüfer'e Uluslararası Nilüfer Sempozyumu*, Derleyenler: Mustafa Şahin, Sezai Sevim ve Doğan Yavaş, Ankara: Özyurt Matbaacılık, sf: 43-70. ISBN: 978-605-9897-21-1) yayınlanan bildirinin, yeniden gözden geçirilerek makaleye dönüştürülmüş hâlidir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: 2011-2015 döneminde yapılan kendiliğinden gündelik gözlem/görüşmelere dayanır ve Etik Kurul iznine tabi değildir.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439747

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü / Dr., Gümüşhane University, Vocational School of Social Sciences, Department of Social Work and Counseling (Gümüşhane, Türkiye), vildaneozkan@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1534-9948, **ROR ID:** https://ror.org/00r9t7n55, **ISNI:** 0000 0004 0369 6808, **Crossreff Funder ID:** 100019997

sosyolojisi, gündelik yaşam, hukuk, politika, edebiyat, eğitim, tarih, sanat vb. alanlarda üzerinde sessiz kalınan politik şiddetleri incelemek için elverişli bir model ve yaklaşım oluşturabilir.

Anahtar kelimeler: Etnik soykırım, etnik süpürme, suçlu-mağdur ilişkisi, gündelik sessizlik, sessizlik kültürü.

Sociology of silence: The case of victims of ethnic genocide in socialist Bulgaria³

Abstract

Between the 1880s and the 1990s, at regular intervals for more than a century, millions of people in Bulgaria were subjected to various massacres, expelled from their country or had to flee due to their ethno-cultural identities. Almost all of the expelled people who had to leave their property and close relatives took refuge in Türkiye. Although many studies have been conducted in the field of social sciences on the history, culture, traditions and socio-cultural structure of the victims, there are almost no studies on the silence of the victims, the invisibility of their victimization and the victim-criminal relationship. The article focuses on the silence regarding ethnic genocide within the daily lives of those living in Göçmen Konutları and Görükle in Bursa's Nilüfer District today, among the hundreds of thousands of victims who were expelled or escaped and took refuge in Türkiye during the ethnic genocide carried out on the autochthonous national Turkish minority within the scope of the 'socialist Bulgarian nation building project' in Bulgaria. The primary empirical data of the research was obtained from observations, interviews and conversations held in Göçmen Residences and Görükle between 2011 and 2015. The daily silence of victims of ethnic genocide regarding their grievances is also seen in areas such as law and politics. On the other hand, it can be said that information about victimization, albeit implicit, is conveyed through some embodied practices, person-object interaction, person-person interaction and the living memory of the family in the daily lives of the victims. Thus, it can be said that the victims of political violence in Bulgaria have built a culture of silence in Türkiye. Although the silence of the victims also has a voice, it can be said that the silence of the victims not only protects the victims from encountering problems, but also prevents them from solving the problems. The sociology of silence can create a suitable model and approach to examine political violence that remains silent in areas such as daily life, law, politics, literature, education, history, art, etc.

³ **Statement (Thesis/Paper):** This article was presented orally with the title "Everyday Silence of Ethnic Sweep Victims Expelled from Bulgaria: Görükle and Göçmen Konutları Örneği", which was presented orally with the title "The Case of Görükle and Göçmen Konutları" and published as a full text with the same title in the Symposium Proceedings book with the following imprint: (Özkan A.D., Vildane. 2016. "The Everyday Silence of Ethnic Sweep Victims Expelled from Bulgaria: The Case of Migrant Housing and Görükle", in Odyres'ten Nilüfer'e Uluslararası Nilüfer Symposium, Eds: Mustafa Şahin, Sezai Sevim and Doğan Yavaş, Ankara: Özyurt Matbaacılık, pp: 43-70. ISBN: 978-605-9897-21-1) is a revised version of the published paper.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 27.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439747

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Keywords: Ethnic genocide, ethnic sweeping, criminal-victim relationship, daily silence, culture of silence.

1. Giriş

*Soykırım kapsamında da yer alabilen etnik süpürme*⁴ (United Nations, 1994, s. 33) gibi *insanlığa karşı suç* olarak konumlandırılmış politik şiddet uygulamaları üzerine konuşmak da sessiz kalmak da çetindir. Konuşmayı zor kılan, iki temel etkenden söz edilebilir. Birincisi; politik şiddetle ilgili bilginin inşası ve dağıtımı aynı zamanda bir çatışma alanıdır ve *konusan mağdur* bu çatışmanın ortasında kendisini bulabilir. İkincisi; *etnik soykırım ve etnik süpürme* sona erdikten sonra da şiddeti uygulayan politik otorite, mağdurlar üzerindeki denetimini şu ya da bu ölçüde sürdürebilir. Bu denetimi algılayan mağdurlar ise, yeni mağduriyet yaşamamak için konuşmamayı seçebilirler. Susmayı zor kılan etkenler de bulunmaktadır. Birincisi; *etnik soykırım ve etnik süpürme* mağduriyeti ile ilgili bilgi inşası ve dağıtımındaki ilişkiler bağlamında mağdurların yaşadıklarını bilmek için birileri *susan mağdura* konuşması için başvurabilirler. İkincisi; mağdur susmayı tercih etmiş de olsa, konuşan birilerini dinlediğinde ‘öyle olmadı, böyle oldu’ diyerek *etnik soykırım ve etnik süpürme*ye ilişkin anlatılanlara kimi durumlarda kendi algısı ve bilgisini eklemek isteyebilir.

Bu, özellikle Bulgaristan örneğinde olduğu gibi, şimdiye kadar yeterince ne konuşulduğu ne de konuşulmadığı söylenebilecek *etnik soykırım ve etnik süpürme* örnekleri için daha da geçerlidir. Ortaylı (2014, s. 111) “Balkanlar bizim için bir acıdır: [Türkiye’deki] Nüfusumuzun şu anda bile üçte biridir. Birçok insanımızın babası buralarda [Türkiye’de] gömülü olabilir ama büyük büyük dedeleri oralarda gömülüdür” derken ve Tekeli (2008, s. 43-49) Türkiye’ye yönelik “Balkanlaşma göçleri” ifadesiyle Balkanlar’da gerçekleştirilen *etnik süpürme* sonucu sağ kalıp kaçabilenlerin ya da kovulanların tarihsel olarak bugünkü Türkiye coğrafyasına nasıl sığındıklarına işaret etmektedirler.

Bulgaristan da dâhil olmak üzere “Balkanlar’da yerli/otokton ulusal Türk azınlığı” (ifade için bkz. Malloy, 2005, s. 22) üzerinde uygulanan *etnik süpürme*, tarihsel-stratejik bir süreç (bkz. Yalınov, 2015; Özsoy, 2014; McCarthy, 2014) olarak sürdürülmüştür. Ancak söz konusu mağduriyetin sesini duymak ise neredeyse imkânsızdır. Uğranılan mağduriyet ile söz konusu mağduriyeti dile getirme arasındaki uçurum göz önünde bulundurulduğunda sessizliğin aşırılığında söz edilebilir.

Makale kapsamında, söz konusu sessizliğin gündelik boyutu üzerinde durulmaktadır. Sosyalist rejim döneminde Bulgaristan’da yerli Türkler üzerinde uygulanan *etnik soykırım ve etnik süpürme* nedeniyle 1989’da rejim yıkılmadan birkaç ay öncesinde ülkelerinden kovulan ya da kaçmak zorunda kalıp büyük ölçüde Türkiye’ye sığınan yaklaşık 400,000 Türk mağdur bulunmaktadır. *Etnik soykırım ve süpürme* mağdurları Türkiye’nin çeşitli bölge ve kentlerine dağılmışlar ve dağıtılmışlardır. En yoğun yerleştikleri bölgeler Marmara, Ege ve Akdeniz bölgeleridir. Bununla birlikte İç Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerine de yerleşen çok sayıda aile bulunmaktadır.

Etnik soykırım ve etnik süpürme, Balkanlardaki yerli Türk varlığını olumsuz yönde etkilemenin yanı sıra hem Bulgaristan’ın hem Türkiye’nin düzenini etkilemiş ve dönüştürmüştür. Bulgaristanlı yerli Türklerin kitlesel olarak Bulgaristan’dan çıkarılmaları ve Türkiye’ye sığınmaları, her iki ülkenin de toplumsal-kültürel yapısı, kurumsal ilişki ve kültürel değerler ağında geniş çaplı niteliksel ve niceliksel değişimlere yol açmıştır. Süreçte düzenden düzensizliğe geçen temel unsur ise, Bulgaristanlı Türklerin

⁴ Makalede kullanılan ‘etnik süpürme’ kavramı, süreci daha kapsayıcı ve somut ifade ettiği gerekçesiyle, Türkiye Türkçesi’nde kullanılan ‘etnik temizlik’ kavramı yerine Dr. Artum Dinç tarafından ileri sürülüp önerilmiştir.

kendileridir. Mağdurların, Bulgaristan'da yıkılan düzenlerinin Türkiye'de yeniden inşa çabalarında sürekli ve kesintisiz olarak Bulgaristan'da yakın geçmişteki düzenlerine atıflar ve referanslar görölmektedir.

Makalede, *etnik soykırım ve etnik süpürme* mağduru Bulgaristanlı Türklerin memleketlerinde (Bulgaristan) yıkılan düzenlerini sığındıkları ülkede (Türkiye) yeniden nasıl inşa ettikleri ve bu inşa sürecinde mağduriyetlerini gündelik yaşamları içinde nasıl konumlandıkları sorunsallaştırılmaktadır. Makalenin amaçlarından biri, Bulgaristanlı Türklerin, Türkiye'de özellikle kitlesel olarak yerleştikleri mahallelerde memleketleri olan Bulgaristan'da alışkın oldukları kurumsal ilişkiler, kültürel değerler ve eyleyici rollerini mümkün olduğunca benzer bir biçimde inşa ederek geldikleri memleketin küçük bir örneğini nasıl inşa ettiklerini ele almaktır. Makale, *etnik soykırım ve etnik süpürme* süreci mağdurlarının yıkılan düzenlerini yeniden inşa çabalarının gündelik yaşamdaki karmaşık kimi görünümelerini göstermesi açısından önemli sayılabilir.

Makalede, günümüzde Bursa'nın Nilüfer İlçesi sınırları içerisinde bulunan Göçmen Konutları ve Görükle'de ikamet eden ve/veya rastlanan *etnik soykırım ve etnik süpürme* mağdurlarının gündelik yaşamda mağduriyetlerine ilişkin aşırıya varan sessizlikleri, mağduriyetlerinin görünmezliği ve hukuksal açıdan mağdur-suçlu ilişkisinin kurulamayışı üzerinde odaklanılmaktadır. Makalede, Göçmen Konutları ve Görükle'de ikamet eden ya da iş, ziyaret vb. gibi nedenlerle bulunan *etnik soykırım ve süpürme* mağdurlarının sokak, kafe, restoran, park, eğlence, işyeri, pazar alanı, toplu taşıtlar, mezarlık, komşuluk ilişkisi vb. gibi alanlarda gündelik yaşamlarına ilişkin 2011-2015 yılları arasında belli aralıklarla yapılan kendiliğinden gözlem, görüşme, ilişki, etkileşim ve sohbetlerden elde edilen birincil görgül veriler kullanılmaktadır.

2. Sosyalist Bulgaristan'da Türkler Üzerinde İşlenen İnsanlığa Karşı Suçlar

Araştırma kapsamında *etnik süpürme* kavramı, uluslararası hukukta yer alan *etnik temizlik* (ethnic cleansing) kavramı ile aynı anlamda kullanılmaktadır. *Etnik temizlik* birçok açıdan *soykırım* ile ortak anlamda kullanılır (United Nations, 1994, s. 33; Hayden, 1996, s. 731). *Etnik temizlik*, bir alanı belli bir grup insandan güç/zor ve yıldırma/gözdağı kullanıp temizleyerek etnik açıdan tektip bir alana çevirmektir (United Nations, 1994, s. 33).

İdeolojik olarak başat yazında 'Doğu Avrupa' olarak adlandırılan coğrafyada sosyalist rejimlerin yıkılma sürecine girdiği yıllara denk gelen 1984-89 yılları arasında Bulgaristan Halk Cumhuriyeti'nde yaklaşık bir milyon yerli Türkün etno-kültürel kimliği tümüyle yasaklanıp cezalandırılarak *etnik soykırım* uygulanmıştır. Kültür kırımı, fiziksel kırım (Associated Pres. 1986), cezaevi ve toplama kamplarında hapsetme, ev hapisleri, işten ve meslekten atma, sınır-içi sürgünler vb. aracılığıyla uygulanan *etnik soykırım*, politik otorite tarafından 'sosyalist Bulgar ulusu inşası projesi' (bkz. Angelov, 2008) kapsamında "Soya Dönüş Süreci" adlı resmi tez ile meşrulaştırılmaya çalışılmıştır. *Etnik soykırımın* en belirgin ve dirençle karşılanan uygulaması, *adkırımı* (bkz. Özkan, 2012, 2014) olmuştur. Sosyalist rejim döneminde uygulanan *adkırımı*, sosyalizm sonrası günümüzde *adanomisi* adı verilebilecek toplumsal-kültürel sorunlara da yol açmıştır. 1984'ün Aralık ayının sonu ile 1985'in Ocak ayının başı arasında bir aydan kısa bir süre içinde bir milyondan fazla yerli ulusal Türk azınlığı mensubunun adları Bulgar/Slav kökenli adlara *politik zorla* değiştirilmiştir. Bu süreçte Türk kültürünün tüm unsurları yasaklanmış ve cezai yaptırımlara maruz bırakılmıştır. Bulgaristan'da en yoğun ve hızlandırılmış biçimiyle 1984 sonu ve 1985 başında uygulanan *etnik soykırım* modern Avrupa tarihindeki *en hızlandırılmış kültürel yok etme sürecidir* (Dimitrov, 2000). 2006 yılında Bulgaristan, Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nde

yapılan bir toplantıda söz konusu uygulamayı *etnik soykırım* olarak kabul etmiştir (Narodno Sıbranie Na Republika Bılgariya, 2006; Council of Europe Parliamentary Assembly, 2010).

Sosyalist rejim yıkılmadan birkaç ay öncesi, başka bir deyişle 1989'un yaz aylarında yerli ulusal Türk azınlığı mensupları üzerinde Bulgaristan'daki sayılarını neredeyse yarıya indiren bir *etnik süpürme* (etnik temizlik) gerçekleştirilmiştir. İki ay kadar bir sürede gerçekleştirilen bu *etnik süpürme sürecinde* yaklaşık 400,000 Türk, Bulgaristan Halk Cumhuriyeti devletinin sınırları dışına kovuldu. Bulgaristan Parlamentosu, 11 Ocak 2012 tarihinde bunu bir *etnik temizlik* olarak kabul etti (Narodno Sıbranie Na Republika Bılgariya, 2012; Demokrati Za Silna Bılgariya, 2012). *Etnik temizlik*, bugün uluslararası hukukta cezai yaptırım gerektiren bir suçtur. 1989'un yaz aylarında ülkelerinden kovulan bu nüfusun neredeyse tamamı Türkiye'ye sığındı. "Büyük Yolculuk" adıyla meşrulaştırılıp uygulanan bu *etnik temizlik*, baskın söylemde 'İkinci Dünya Savaşı' olarak bilinen savaştan sonra Avrupa tarihindeki en büyük toplu nüfus hareketidir.

Mağduriyete ilişkin olarak Bulgaristan resimleri tarafından daha önceleri *etnik soykırım* ve *etnik temizlik* tanımları yapılmıştı, buna ek olarak 17 Eylül 2015 tarihinde Bulgaristan Meclisi'nde sosyalist rejim döneminde işlenen *insanlığa karşı suçların zaman aşımını engelleyen bir yasa tasarısı* kabul edildi (Kırcaali Haber, 2015). Buna göre Bulgaristan'da 9 Eylül 1944 ile 10 Kasım 1989 yılları arasında sosyalist rejim döneminde politik otorite tarafından Türkler üzerinde "Soya Dönüş Süreci" adıyla uygulanan *etnik soykırım* ile "Büyük Yolculuk" adıyla uygulanan *etnik temizlik/süpürme* suçlarının *insanlığa karşı birer suç* olarak, başka bir deyişle *zaman aşımına uğramayacak suçlar* olarak konumlandırıldığı söylenebilir.

Modern Avrupa tarihinde soykırım örnekleri göz ardı edilemeyecek bir yer işgal etmektedir. Buna karşın gerçekleştirilmiş olan soykırım örneklerinin birçoğuna ilişkin sessizlik sürdürülmektedir. Bu sessizliğin nedenlerinden biri *mağdurların acizyeti* iken, diğeri *suçluların* maksatlı bilgi ve bellek mühendisliğinin yanı sıra iktidar ilişkilerini denetleme gücü olduğu söylenebilir. Bugün söz konusu sessizliğin en aşırıya varıldığı örneklerden birinin Bulgaristan'da hedef seçilmiş Bulgar olmayanlar üzerinde uygulanan *etnik süpürme* süreçleri olduğu söylenebilir.

Söz konusu mağduriyete ilişkin derinleşmiş *sessizlik* ve *mağdur-suçlu ilişkisinin kurulamayışı* başta hukuk olmak üzere, toplumsal bilimler, kütüphane, müze, heykeltçilik ve resim gibi sanat alanlarında, ilgili sivil toplum kuruluşları, insan hakları örgütleri ve politika alanındaki söylemlerde olduğu gibi mağdurların gündelik yaşamında da sürdürülmektedir.

3. Mağdurların Gündelik Yaşamı ve Ördükleri Sessizlik Kültürü

Toplumsal-kültürel gerçeklik ortamında kurumsal yapı, kültürel anlam ve değerler, kişilerden bağımsız değildir. Kişilerarası etkileşimler aracılığıyla inşa edilip biçimlenirler. Kişilerin etkileşim içinde yarattığı kurumlar ve alışkanlıklar, kişilerin davranışlarını küçük çaplı beklenti, norm ve roller aracılığıyla biçimlendirirler. Bunun dışında, gündelik yaşama ilişkin araştırmalar, toplumsal düzen, eylem ve gerçekliğin toplumsal inşasının temelini anlamak için bir dayanak sağlayabilir (Goffman, 1967; Garfinkel, 1967; Blumer, 1969). Gündelik yaşam, nadir ve olağanüstü değildir, sıradan ve tekdüzedir, aynı zamanda kaypaktır ve elimizden kolayca kaçıp gidebilir (Felski, 1999).

Dolayısıyla gündelik yaşamda alışlagelen, kurgusal olan ve sorgulanmadan uygulanan kurallar, bir düzen oluşturur ve toplumsal yaşamın süreğenliğini sağlar. Aşağıda mağdurların mağduriyetinin gündelik yaşamın düzeni ve akışı içerisinde nasıl konumlandırıldığı üzerinde durulmaktadır.

Bulgaristan'da 1980'lerden önce parçalı olarak sonrasında ise ülkedeki tüm yerli Türk nüfus üzerinde bütüncül olarak uygulanan *etnik soykırımın* bir milyon civarındaki mağdurdan yaklaşık on bin mağdur, bugün Bursa'da Göçmen Konutları ve Görükle'de ikamet etmektedir. Göçmen Konutları'nda toplu halde yaşarlarken, Görükle'de dağınık halde yaşamaktadırlar. Dağınık halde yaşamak ile toplu halde yaşamak kimi farklı etkileşimleri de ortaya çıkarmaktadır. Örneğin yılda bir düzenlenen Balkan Panayırı, Bulgaristanlı Türklerin dağınık halde yaşadıkları Görükle'de değil, kitlesel-toplu olarak yaşadıkları Göçmen Konutları'nda kurulmaktadır. Ayrıca yüzlerce *etnik soykırım mağduru*, Uludağ Üniversitesi de dâhil olmak üzere Görükle ve Göçmen Konutları bölgesinde sadece iş amacıyla ya da söz konusu bölgede arkadaş, akraba vb. ziyaretlerde bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye'de neredeyse tüm üniversitelerde olduğu gibi Uludağ Üniversitesi'nin Görükle Yerleşkesi'nde de yüzlerce *etnik soykırım mağdurunun çocukları* öğrenciliğini sürdürmekte ya da her yıl yüzlercesi mezun olmaktadır.

Bulgaristan'dan *etnik soykırım* sürecinde *kovulan* ya da *kaçmak* zorunda kalan yerli Türkleri, Görükle ve Göçmen Konutları'nda gündelik yaşamda⁵ kolaylıkla ayırt etmek büyük ölçüde mümkündür. En azından gündelik yaşamda onlar, birbirlerini çok hızlı tanıyıp iletişime geçebiliyorlar. Genellikle küçük bir şive farkı, kendine özgü bir biçimde dolaysız bir söz ya da davranışta bulunma, hangi eğitim ya da gelir düzeyinde olursa olsun kadınların özenle giyimi ve kendilerine özgü özgüveni ve rahatlığı, çocukların üstünün başının özenle giydirilmesi, işlerini yapmada kendine özgü titizlikleri vb. gibi gruba özgü özellikler ayırt edilmelerini sağlayabilmektedir.

Toplu ulaşım araçlarındaki etkileşimler: Görükle ve Göçmen Konutları'nda metro, otobüs, dolmuş gibi toplu ulaşım araçlarında birbirlerini daha önce tanımayan Bulgaristan'dan kovulan iki Türkün (genellikle iki kadının) kolayca birbirlerinin Bulgaristanlı Türk olduğunu algılayıp yol boyunca çevrelerindeki diğer birçok yolcunun da rahatlıkla duyabildiği bir ses tonuyla çevrelerine aldırmandan konuşmaları sık rastlanan bir etkileşim biçimidir. Kadınların böyle sohbetleri, diğer yolcular tarafından rahatsız edici olarak algılanmaktan daha çok bazen ilgi çekici olarak da algılanabilmektedir. Böyle bir karşılaşmanın gözlemediğim kadarıyla yaygın bir kalıbı da bulunmaktadır: Öncelikle karşılıklı olarak Bulgaristan'dan nereden olduklarını birbirlerine sorarlar, sonrasında Türkiye'ye ne zaman geldiklerini, son olarak da karşılıklı olarak Bursa'da nerede yaşadığı ve (kadınların neredeyse tamamı çalıştığı için) nerede çalıştığı sorulur, zaman kalırsa çocuklarının ne yaptığı üzerine sohbet sürdürülür. Kimi durumlarda bir Türkiye yerlisi böyle bir sohbe "Bulgar mısınız?" diye sorarak başlar, mağdurlar bunu genellikle bir "damga" (bkz. Goffman 2014) olarak algılayıp soruya *kibarca azarlayarak* "Bulgar olmadıklarını, Bulgaristan Türkü olduklarını" söyleyerek yanıt verirler. "Bulgar mısınız?" sorusunu soran Türkiye yerlisi yolcu/kişi, sohbetten ayrıldığında ise ardınca "daha Türk müyüz Bulgar mıyız bir türlü öğrenemediler, Bulgaristan'da Türk olduğunu ne zaman öğrenecekler" diye söylediklerine rastlamak mümkündür.

Komşuluk ilişkileri: Bulgaristan'dan *etnik süpürme* sürecinde kovulan ya da kaçmak zorunda kalan Türkler, yine Bulgaristan'dan kovulan ya da kaçmak zorunda kalan Türklerle iletişimi, arkadaşlığı ve sohbeti daha fazla seçmektedirler. Göçmen Konutları'nda görüştüğüm 50 yaşlarında bir kadın, Göçmen Konutları'nda yaşamayı sürdürmesinin nedenini doğrudan kendi deneyiminden bir örnekle şöyle anlatmaktadır: "Bulgaristan'dan ilk geldiğimizde, 89'da Bursa'nın içinde bir iş buldum, pastanede,

⁵ Görükle ve Göçmen Konutları'ndaki gündelik yaşamla ilgili bir başka çalışma için bkz. Ulutaş, 2014 s. 154-175, s. 198-223.

gittim hemen çalışmaya, kırmızı pabucum vardı, bana burada kırmızı ayakkabı giyersen başka bakarlar, dediler, burada Göçmen Konutları'nda ise öyle değil, burada hep bizim insanımız, kadınlar, kızlarımız gece de olsa burada kafelere oturup gençler birlikte vakit geçirebiliyor, sen kimsin diyen yok, burada [Göçmen Konutları'nda] yaşamayıp ne yapayım.”

Toplama kampı, cezaevi, sürgün, ev hapsi, işkence vb. mağdurları: Özellikle Göçmen Konutları'nda sosyalist Bulgaristan'da toplama kampı, cezaevi, ev hapsi, sınır-içi sürgün vb. politik baskılara uğramış mağdurlara sıklıkla rastlamak mümkündür. Bu mağdurlardan bazıları, söz konusu politik baskılara ilişkin anılarını yazmaktadır, bazıları da yazmayı emeklilik dönemine ertelemektedir. Ancak yaşadığı politik baskıdan ne yazılı ne de sözlü olarak söz etmek istemeyen toplama kampı, cezaevi vs. mağdurları da bulunmaktadır. Örneğin *etnik süpürme* sürecinde Eski Zağra Cezaevi'ne mahkûm edilmiş bir mağdur, Göçmen Konutları'nda gençler ve yaşlıların bulunduğu bir kafeye “merhaba avrupa” diyerek giriyor, bir espresso kahve içip çıkarken “hoşça kal avrupa” diyerek ayrılıyordu. Aynı kişiye, sosyalist Bulgaristan'daki cezaevi anıları sorulduğunda ise anlatmayı çeşitli bahaneler ileri sürerek kabul etmedi. Göçmen Konutları'nda Bulgaristan'daki etnik süpürme süreciyle ilgili görüşmeler yapılmak istendiğinde, genellikle mağdurlar kendileri konuşmaya başlamadan önce süreç içerisinde toplama kampı, cezaevi, işkence vs. gibi baskılara maruz kalanlarla görüşmenin yapılmasını önerme eğilimi göstermektedir. Çünkü onların, Bulgaristanlı Türkler arasında *etnik süpürmeyi* en yaygın ve sesli biçimde sorunlaştırıp nesneleştiren kesim olduğu görülmektedir. Ayrıca onlar, hem mağdur grup içinde hem mağdur grup dışında sürecin esas mağdurları olarak konumlandırılmışlardır. *Etnik soykırım ve süpürme* sürecindeki mağduriyete ilişkin olarak, Avrupa Parlamentoları ve mahkemelerinde hukuksal mücadele verenler büyük ölçüde toplama kampı, cezaevi, sınır-içi sürgün, ev hapsi gibi politik şiddetlere süreç içerisinde maruz kalanlardır.

Bulgaristan'dan ürünler: Özellikle Göçmen Konutları'nda Bulgaristan pazarlarından getirilen konserve, gofret, marmelad, sosis vb. gibi ürünlerin satıldığını görmek mümkündür. Bu ürünlerin satıcıları da müşterileri de Bulgaristanlı Türklerdir. Söz konusu ürünlerin daha niteliklileri ve ucuzları Türkiye pazarlarında üretiliyor olsa da Bulgaristanlı Türkler alıştıkları ve bildikleri bu damak tadlarını düzenli olarak ya da belli aralıklarla tercih edebilmektedir. Bu damak tadı, Bulgaristan'daki düzenlerine başvuru ve göndermelerde bulunarak Türkiye'de yeniden inşa etmeye çalıştıkları düzende bir işleve sahiptir. İşlevselci açıdan, bu damak tadı aracılığıyla sürdürülen küçük çaplı da olsa bir kültürel bağdan bahsedilebilir. Çatışmacı açıdan, bakıldığında Bulgaristan'a bağımlılığın sürdürüldüğü ve alınan ürünlerin ekonomi kurumu içerisinde hangi sermaye çevrelerine bağlandığının genellikle sorunlaştırılmadığı söylenebilir. Etkileşimci açıdan ise Bulgaristanlı Türkler arasında bilindik bir simge (damak tadı) aracılığıyla yüzyüze etkileşimlere anlam kazandırıldığı söylenebilir.

Bulgarca müzik: Büyük ölçüde Göçmen Konutları'nda daha küçük bir ölçüde de Görükle'de kimi kafelerde Bulgarca müzikler çalınmaktadır. Görükle'de Bulgaristan'daki *etnik soykırım mağduru* komşunun evinden Bulgarca müzik çalındığına rastlanabilir. Ayrıca Görükle'de Bulgaristanlı Türk olan bir dolmuş şoförünün dolmuşta Bulgarca müzik açtığını duyabilirsiniz zaman zaman. Bulgaristan'da üretilen Bulgarca popüler şarkıları Bulgaristanlı Türklerin Türkiye'de yaygın bir biçimde dinlemesi davranışının, *etnik soykırım* sonrası Türkiye'de yeniden düzen ve kimlik inşalarının bir parçası haline geldiği söylenebilir. Bulgarca müziğin dinlenmesi Bulgaristanlı Türkler arasında zaman zaman bir tartışma konusu oluşturmaktadır. Topluluktan çok az sayıda da olsa kimileri, Bulgarca dilinde müziğin dinlenmesine Bulgaristan'da Türkler üzerinde uygulanan *etnik soykırım* dolayısıyla karşı çıkarken, dinleyenler ise müziğin dinlenip dinlenmemesi ile *etnik soykırım* uygulaması arasında bir ilişki görmediklerini söylemektedirler. Gözlemlediğim kadarıyla müziğin, Bulgarca olup olmamasından daha

çok Bulgaristan'ın kültürel ortamından doğmuş olması temel olarak tercih edilmesini sağlamaktadır. Çünkü Türkiye'deki yeni düzen ve kimlik inşalarında kendilerine yol gösteren değerler ve normlar, Bulgaristan'la ilişkili olmayı neredeyse her alanda olduğu gibi müzik alanında da sürdürmektedir. Bu durumda Bulgaristan'da üretilen popüler Türkçe müzik olmuş olsaydı, muhtemelen Türkiye'deki Bulgaristanlı Türkler tarafından yine yaygın bir biçimde dinlenirdi.

Eğlence: Türkiye'de Bulgaristanlı Türklerin nişan ve düğünlerini, düğün salonu yerine yaygın bir biçimde sokakta yaptıklarına sıkça rastlanabilir. Bu eğlenceler sırasında da en sık çalınan müziklerden biri "omuz omuza" diye çevrilebilecek olan "ramo ramo" adlı şarkıdır. Adına rağmen, bu şarkının sözleri genellikle Türkçe söylenmektedir. Şarkıya çok sayıda kişinin eşlik etmesiyle oynanan bir dans ritüeli de bulunmaktadır. Sokak eğlencelerinde oynayanlar, büyük ölçüde kadınlar ve genç kızlardır. Bu eğlencelerde Bulgarca müzikler de çalınmaktadır. Ayrıca *etnik soykırım mağdurlarının* parti gibi düzenlediği gelenekselleşmiş eğlencelere *Balkan* adını sıklıkla verdiği görülmektedir. Bulgaristanlı Türkler, memleketlerinin Bulgaristan olduğunu ve Türk olduklarını sıklıkla vurgularlar. Türk kimliğine karşı uygulanan bir etnik soykırım sonucu Bulgaristan'dan kovulmaları Türk olduklarını vurgulamalarının en temel nedenlerinden biridir. Ancak kimlik inşalarının dayandığı biz ve öteki algılarında, Türkiye Türkü değil Balkan Türkü olduklarını vurgulamaları ve bu ayrımı çizmeleri sıklıkla rastlanmaktadır. *Balkan* adının da oluşturdukları eğlencelere, panayrlara vs. sıkça verilmesi bu bağlamda düşünülebilir.

Alkollü içecekler: Göçmen Konutları ve Görükle'de Bulgaristan'daki *etnik süpürme mağdurları* arasında alkol tüketiminin benzer gelir ve eğitim düzeyine sahip Türkiye yerlisi halka oranla çok yüksek olduğu görülmektedir. Kimi mağdurların örneğın içeceği rakıyı evde kendisinin ürettiği ve misafir gelen arkadaş ve komşularına ikram ettiği görülmektedir. Mağdur grup içinde toplumsal cinsiyet açısından alkol tüketiminin erkeklerde, kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyalist ülkelerde erkeklerde alkol tüketimi ve bağımlılığının kadınlara oranla çok daha yüksek olduğu bilinmektedir. Sosyalist Bulgaristan'da toplumsal hiyerarşi ve zenginliğin dağılımı belirgin bir biçimde etnik kökene göre yapılmıştır. Genellikle Türkler, çingeneler/Romanlar ve Pomaklarla birlikte sosyalist ülkenin işçi ve köylü sınıfını oluşturmaktaydı. Dolayısıyla Bulgaristan'daki *etnik soykırımın* aynı zamanda işçi ve köylü sınıfı üzerine yapıldığı da söylenebilir. Türkiye'ye sığınan Bulgaristanlı Türkler de yaygın bir biçimde işçi ve köylülerdi. Ancak Türkiye yerlisi işçi ve köylülerden büyük ölçüde farklı değerlerle ilişkilidiler. Bu farklı kültürel değerlerden en önemlisi kadın-erkek ilişkileri ile ilgiliyken, diğeri de alkol tüketimi ile ilgilidir.

Kadınlar: Bulgaristan'daki *etnik soykırım mağduru* kadınların neredeyse tamamı evin dışında gelir kazandıkları bir işte çalışmaktadır. Ayrıca eşlerinden bağımsız oluşları ve genellikle hem ev içi hem ev dışı işlerin sorumluluğunu büyük ölçüde tek başlarına üstlenebilmeleri dikkat çekmektedir. Kadın, anne ve eş rolünün dışında bir işte çalışan rolündedir. Kadının çalışıp gelir kazanması ile erkeğın çalışıp gelir kazanması, benzer bir biçimde konumlandırılmıştır. Erkeğın hareket serbestliğı gibi kadının da hareket serbestliğinden bahsedilebilir. Bulgaristanlı Türk kadınları, Türkiye'de kamusal alanda, sokakta, kafede, iş yerlerinde vs. belirgin bir biçimde görmek ve ayırt etmek mümkündür. Bu kadınlar kamusal alanda işlerindeki titizlikleri, özenli giyimleri, kendilerine güvenleri ve rahatlıkları, küçük bir şive farkı vs. ile kolaylıkla ayırt edilmektedirler.

Nuri Turgut Adalı anıtı: Görükle ve Göçmen Konutları'nda kamusal alanda Bulgaristan'da sosyalist politik otorite tarafından Türkler üzerinde uygulanan *etnik soykırım*la ilgili mağduriyeti ifade eden tek sanat eseri bulunmaktadır. Söz konusu sanat eseri, *etnik soykırım süreçlerinde* Bulgaristan'da 23 yıl

boyunca sürgün, hapis ve toplama kamplarında mahkûm edilmiş Nuri Turgut Adalı ve tüm mağdurlara adanmış bir anıttır. Anıt, Nuri Adalı Parkı ve Koşuyolu içerisinde bulunmaktadır. Anıtta temsil edilenler, en önde Nuri Turgut Adalı, sol tarafında zincire vurulmuş iki erkeğin arasında bir kadın ve sağ tarafında cezaevleri, kamplar ve politik şiddetin temsili bulunmaktadır.

Mağdurların adlarının verildiği kamusal alanlar: Göçmen Konutları'nda mağdurların adlarının verildiği örneğin iki park (Nuri Adalı Parkı ve Koşuyolu ve Mümin Gençoğlu Parkı), bir okul (Ali Durmaz Ortaokulu), bir stadyum (Ali Durmaz Stadyumu) ve bir de cami (Necmiye Saygıner Merkez Cami) bulunmaktadır. Ali Durmaz Stadyumu'nda maçlardaki tezahüratlarda Balkan Türkçesi'nde gündelik dilde kullanılan ifadeler ve şivelere rastlamak mümkündür. Göçmen Konutları'nda tek caminin bulunması, caminin adının kadın adı oluşu ve cami avlusunda Türkiye Cumhuriyeti bayrağının dalgalanması camiyle ilgili ilk dikkati çeken özelliklerdir. Böylece büyük ölçüde Bulgaristanlı Türkler arasında simgesel anlamı olan bu kişi adları, kamusal alandaki park, okul, cami vs.'ye verilerek mağdur grup içinde değerli kılınmaları sürdürülmeye çalışılmaktadır.

Mağdurların memleketlerinin adlarının verildiği kamusal ve özel alanlar: Mağdurların kovuldukları ya da terk etmek zorunda kaldıkları memleketlerinin adı olan "Balkan" adı, iş yerlerinde ve futbol takımında görülebildiği gibi, Göçmen Konutları'nı oluşturan iki mahalleden birinin de adıdır. Mağdurların Türkiye'de yerleştikleri mahallelerin, açtıkları iş yerlerinin, spor kulüplerinin vs. adlarının, Bulgaristan'la ilişkili olarak verilmesi doğrudan Türkiye'deki düzen ve kimliğin yeniden inşasında işlevsel kılınmıştır. Türkiye'deki yeni düzen, Bulgaristan'da bilindik olan ancak yıkıma uğratılmış eski düzenin simgesel unsurlarıyla kurulmaya çalışılmaktadır. Mekân olarak uzakta kalan Bulgaristan, duygularda ve kimlik inşalarında anlamlı bir rol oynamayı sürdürmektedir.

Parklar ve yeşil alanlar: Özellikle Göçmen Konutları'nda kişi başına düşen yeşil alan hakkının, hemen apartman önlerinde yürüyüş mesafesinde oluşu dikkat çekmektedir. Göçmen Konutları'nda parklar ve cadde kenarlarındaki yeşil alanlar belediye tarafından düzenlenirken, apartmanların önündeki toprak alanlardaki ağaç ve çiçeklerin ekimi ve bakımı apartman sakini mağdurlar tarafından yapılmaktadır. Göçmen Konutları'nda mağdurların yeşil alan düzenlemeleri, çiçek ve ağaç ekimleri ve bakımları, Bulgaristan'da köylerde ya da apartman önlerinde yaptıkları ve alışkın oldukları düzenlemelere benzemektedir. Bulgaristan'daki memleketlerine gidip gelirken getirdikleri çam ağacı fidanı, kuşburnu ve üzüm meyvesi fidanı, gül ve zambak çiçeği kökü vs.'yi apartman önlerine sıklıkla ekmekte ve bakımlarını yapmaktadırlar. Böylece toplumsal düzenin ve kimliğin yeniden inşasında olduğu gibi evin içinin, apartman çevresinin, yeşil alanın vs. düzenlenmesinde de Bulgaristan'daki yıkılmış ancak bilinen mekânsal tasarımlarını referans almayı sürdürmektedirler.

Bulgaristan'ı ziyaret: Görükle ve Göçmen Konutları'ndaki mağdurların memleketleri Bulgaristan'ı ziyaretlerini sıklıkla yaptıkları görülmektedir. Her gün Bulgaristan'ın çeşitli bölgelerine hareket eden otobüs firmaları bulunmaktadır. Ancak yine de çeşitli nedenlerle ziyaret edemeyenler de vardır. Ayrıca en yoğun haliyle Aralık 1984'te uygulamaya başlanan *etnik soykırım ve adkırımı* sürecinde politik zorla dayatılan 'Bulgar ad'ı yerine pasaportunda Türk adını geri almak isteyen ancak maddi sıkıntı nedeniyle bunu yapamayan mağdurlar da yaşamaktadır. Göçmen Konutları'nda görüştüğüm ve Bulgaristan'daki *etnik soykırım ve adkırımı* zamanında Türk adını Bulgar adla değiştirmek istemediğini bildirdiği için tutuklanıp Belene Toplama Kampı'nda mahkûm edilmiş bir mağdur, en fazla yapmak istediği şeylerden birinin Bulgaristan pasaportunda Türk adını geri alıp yazdırmak isteği olduğunu anlatmıştı, ancak bunu yapamadan vefat etmiştir. Bulgaristan'dan kovulan yerli Türkler, Bulgaristan vatandaşlarıdır. Sosyalist rejimin yıkılmış olmasıyla sınırlar arasında geçişin kolaylaşması ve Bulgaristan vatandaşlığının sağladığı

fırsatlarla Bulgaristan ve Türkiye arasında mağdurlar sıklıkla gidip gelmektedirler. Çok sayıda otobüs firması, sadece Bulgaristan-Türkiye arasında Bulgaristanlı Türklerin seyahatleri için açılmıştır ve her gün sefer düzenlenmektedir. İki ülke arasında mağdurların sıklıkla geliş-gidişlerinin nedenleri arasında *etnik soykırım ve etnik süpürme* sürecinde akraba ilişkilerinin iki ülke arasında gerçekleşen kopukluğu, Bulgaristan'da mal ve mülkün bulunması vb. sayılabilir.

Bulgaristan'la ilgili simgeler: Göçmen Konutları'nda *etnik soykırım* mağdurları memleketleri Bulgaristan'da edindikleri kimi davranış ve alışkanlıkları, memleketlerine ilişkin özlemleri, memleketlerinden getirdikleri otomobil vb.'ye gündelik yaşamlarında sıklıkla rastlamak mümkündür. Bu bağlamda da mağdurların yoğun yaşadığı Göçmen Konutları'nda gündelik yaşamda, sokakta, evde, dilde, davranışta vs. Bulgaristan'da anlamlı kılınmış simgelerin değeri nesneleştirilerek sürdürülmekte olduğu görülmektedir.

Yeni Görükle Mezarlığı: Göçmen Konutları'nda ikamet edenler için açılan bir mezarlıktır. Yüzlerce mezar bulunmaktadır ve mezarlar Bulgaristan'da doğup Türkiye'de yaşamını yitirmiş *etnik soykırım ve etnik süpürme* mağdurlarının mezarlarından oluşmaktadır. 1905 doğumlu bir mağdurun mezarı da bulunmaktadır. Mağdurların Türkiye'ye sığınıp Türkiye vatandaşlığı alırken edindikleri yeni soyadlar, Bulgaristan'daki *etnik soykırımdan* kaçabilmenin olumlu karşılanmasını ve memleketleriyle ilgili özlem, kimlik tanımları vs. gibi ilişkileri göstermektedir. Mezarlıktaki mezarlarda ekili bitki, çiçek ve meyvelerin sıklıkla ve özellikle Bulgaristan'dan getirilmiş olduğu görülmektedir. Mezar taşlarında Bulgaristan'daki memleketlerinin adlarının farklı yazılışları görüldüğü gibi, kaybedilen yakına yazılmış sevgi sözcükleri de görülmektedir. Bulgaristan'da yaşadığı mağduriyetten söz eden ise tek bir mezar taşına rastlanmıştır.

4. Sonuç

Genellikle mevcut başat yazında sağ kurtulan mağdurun sessizliğinin, ruhsal ya da politik baskıdan ve travmatik geçmişinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bulgaristan yerlisi Türklerin *etnik soykırım ve süpürülmeye* ilişkin gündelik sessizliklerinin, aşağıdaki dört etkenin karmaşık bir biçimde iç içe geçmesinden kaynaklandığı söylenebilir:

Birincisi, *Türkiyecilik*dir. Bulgaristan yerlisi Türklerin, sosyalist rejim süresince Bulgaristan'da uğradıkları *etnik soykırım ve etnik süpürmeye* yönelik geliştirdikleri *Türkiyecilik* adlı tutumlarının, sessizliklerinin temel nedenlerinden biri olduğu söylenebilir. *Türkiyecilik*, *etnik dışlama ve ayrımcılıklar* nedeniyle Bulgaristan'dan kaçıp Türkiye'ye yerleşme isteği ve eylemidir. *Türkiyecilik* tutumunun, sadece Bulgaristan'ı terk etmeyi değil, aynı zamanda Bulgaristan'da yaşanan mağduriyeti de terk etme ve üzerinde konuşmamanın temel tutumsal nedeni olduğu söylenebilir.

İkincisi, *korkudur*. Türkiye'ye sığınan Bulgaristan yerlisi Türklerin, gündelik yaşamlarında sosyalist rejim dönemine benzer bir biçimde Bulgar politik otoritesinin baskıcı ve cezalandırıcı uygulamaları karşısında bir korku duyumsamayı yaygın bir biçimde sürdürdükleri söylenebilir. Bu cezanın ağırlığına ilişkin korku, sosyalist rejim dönemindeki mağduriyetlerini dile getirme konusunda sessizliği seçmelerinin nedenlerinden biridir.

Üçüncüsü, *sorunlaştırma ve sorumluluk üstlenme* sorunudur. Sadece gündelik yaşamda değil, hukuk, politika, insan hakları örgütleri, 'göçmen' adı taşıyan ilgili dernekler vs. alanlarında da mağduriyeti dile

getirme ve mağdur-suçlu ilişkisini hukuk kapsamında inşa etme konusunda derinleşmiş ve yayılmış bir sorunlaştırma ve sorumluluk üstlenme eksikliğinin varlığından söz edilebilir.

Dördüncüsü, *örgütlenmemişliktir*. Mağdurların, gündelik yaşamda mağduriyetini dile getirmesi hem en zor hem de en kolaydır. Çünkü gündelik yaşamda mağduriyetin dile getirilişi, örgütlenmemişliği nedeniyle zorluklarla doludur. Bulgaristan'daki mağduriyet Türkiye'deki gündelik yaşamın düzeni içerisine yerleştirilmediği gibi, Türkiye'deki kimlik inşasının da bir parçası haline getirilmemiştir. Mağdurlar, Bulgaristan'daki kurumsal ilişkiler ve kültürel değerlerini Türkiye'deki yeni düzen ve kimlik inşalarında işlevsel kılmalarına rağmen, *etnik soykırım ve etnik süpürme* mağduriyetlerini ise neredeyse işlevsiz kıldıkları söylenebilir.

Gündelik yaşamda mağduriyete ilişkin sessizliğe rağmen, kimi cisimleşen pratikler, kişi-nesne etkileşimi, kişi-kişi etkileşimi içerisinde ve ailenin canlı belleği aracılığıyla mağduriyete ilişkin örtük bir bilginin aktarıldığı da söylenebilir. Yine de mağduriyete ilişkin bilginin, Türkiye'deki kültürel değerlerin ve kurumsal ilişkilerin yeniden inşasında belirleyici bir rol ve işlevinden söz edilemez. Gündelik söylemde mağduriyet, *etnik soykırım* sürecinde mağdur olan yaklaşık bir milyon kişiyle ilişkilendirilmekten daha çok neredeyse sadece toplama kampı, cezaevi, ev hapsi, işkence, bir yakının öldürülmesi, sınır-ıçi sürgün vs. baskılarına maruz kalan birkaç bin kişiyle sınırlandırılmıştır.

Mağdurların sessizliğinin de bir sesi olmasıyla birlikte, mağdurların sessizliğinin, mağdurları sorunlarla karşılaşmaktan koruduğu gibi aynı zamanda sorunları çözmeyi de engellediği söylenebilir.

Geleceğe Yönelik Öngörü ve Öneri

Etnik soykırım mağdurlarının gündelik sessizliği, birçok karmaşık etkinin bir kesişme noktasıdır. Söz konusu sessizlik, birçok alanda, özellikle de hukuk alanında işlenmemiştir. Bu yaşanan mağduriyet, yeterince kayıt altına alınmadığı için derinleşmiş sessizliğin sürdürüldüğü söylenebilir. Günümüzde yakın geçmişteki sosyalist rejimleri ve sonrasında sosyalizm-sonrası toplumsal yapıları anlama uğraşlarının, etno-kültürel azınlıkların bu yapılarda nasıl konumlandırıldığı ve bu konumlandırmanın gündelik yaşamdaki görünümü ele alınmaksızın yetersiz ve eksik kalacağı söylenebilir. Yakın geçmişteki birçok sosyalist rejimde, baskın etnik kimliklerin dışında kalan en büyük etnik grup yerli azınlık Türklerdir. Ancak yerli Türklerin sosyalist rejimlerdeki yaşantıları ve mağdur oldukları süreçler, sosyalist rejimlerin ele alındığı çalışmalarda üzerinde en az durulan konu olmayı sürdürmektedir. Örneğin bkz. Znepolski, 2008.

Karşı karşıya kalınan birkaç tehlike bulunmaktadır. Birincisi, insan ömrünün süresinin sınırlı olması dolayısıyla kayıt altına alınmaksızın yitip giden kendine özgü bir bellek bulunmaktadır. İkincisi, bu belleğin biran önce geniş çaplı ve sistemli kaydı yapılmazsa Bulgaristan'daki *etnik soykırım ve etnik süpürme* mağdurlarının çocuklarının ve gelecek kuşakların tarihsel belleği telafi edilemez bir biçimde yaralı kalacaktır. Üçüncüsü, bu bellek kayıt altına alınmaksızın yakın geçmişte en az yarım asır sürdürülmüş olan sosyalist rejimleri anlamak da eksik kalacaktır. Böylece Bulgaristan'daki *etnik soykırım ve süpürmenin* yerli Türk mağdurlarının sosyalist rejim dönemindeki belleği kaydedilmezse, sadece Bulgaristan yerlisi Türklerin tarihsel belleği zarar görmüş olmayacak, yakın geçmişteki sosyalist rejimlere ilişkin anlayış da telafi edilemez bir biçimde eksik kalmış olacaktır.

Bu bağlamda ayrıca, Bulgaristan'da uygulanan *etnik soykırım ve süpürme* sürecinin mağdurlarının yoğun yaşadığı mahallelerde yaşayan mağdurlarla da iletişime geçilerek mekânsal bellek de inşa

edilebilir. Göçmen Konutları'nda Nuri Turgut Adalı anıtına ek olarak Bulgaristan'ın yerli Türkleri arasında bulunan kimi yazar, edebiyatçı, heykeltıraş, ses sanatçısı, ressam, sporcu, satranç şampiyonu, tiyatrocusu vb.'nin adına heykeller yapılabilir. Örneğin: Şaziye Moral, Kadriye Latifova, Sebahattin Ali, Embiya Çavuş, Yıldız İbrahimova, Naim Süleymanoğlu, Koca Yusuf vb. Aynı adlar, okullara, spor merkezlerine, kütüphanelere, sokaklara, parklara vs. de verilebilir. Ayrıca Bulgaristan'daki *etnik soykırım ve süpürme* sürecine ve buna ilişkin hukuksal sessizliğe de atf yapan *Sessizliğin Anıtı* olarak adlandırılabilir bir heykel/anıt ve aynı adla Göçmen Konutları'nda bir müze ve kütüphane de yapılabilir. Kişi adlarına ya da etnik soykırımı/süpürmeye ilişkin yapılacak anıtlar, heykeller, müze, spor merkezi, okul ve sokak adları, mağdurların sessizliğinin sesi olabilir.

Kaynakça

- Angelov, V. (Önsöz ve Derleyen) (2008). *Strogo Poveritelno! Asimilatorskata Kampaniya Sreštu Turskoto Natsionalno Maltsinstvo v Bulgariya, 1984-1989. Dokumenti*. Sofia: Fondatsiya Liberalna İntegratsiya.
- Associated Pres. (1986). Bulgaria Killing Ethnic Turks. *Ethnic Turks Imprisoned During Bulgarian Assimilation Campaign: Amnesty International's News*.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Felski, R. (1999). The Invention of Everyday Life. *Cool Moves*. <http://people.virginia.edu/~rf6d/felski.the-invention-of-everyday-life.pdf> Erişim: 10.11.2023.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (2014). *Damga – Örselenmiş Kimliğin İdare Edilişi Üzerine Notlar*. Çevirenler: Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı. 2. Baskı. Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Kırcaali Haber. (2015). Komünist Rejimin İşlediği Suçlara Yargı Yolu Açıldı. *Kırcaali Haber*, 17 Eylül 2015. http://www.kircaalihaber.com/?pid=3&id_news=15653 Erişim: 10.11.2023.
- Malloy, T. H. (2005). *National Minority Rights in Europe*. Oxford University Press.
- McCarthy, J. (2014). *Ölüm ve Sürgün*. Çeviren: F. Sarıkaya. 2. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ortaylı, İ. (2014). *İmparatorluğun Son Nefesi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özsoy, A. (2014). *Balkanlar'da Türk Soykırımı*. 2. Baskı. İstanbul: İleri Yayınları.
- Ulutaş, O. (2014). *Nilüfer'in Hikâyesi*. Bursa: Köseleciler Dijital ve Matbaa Baskı Çözümleri Ltd. Şti.
- Znepolski, İ. (2008). *Bulgarskiyat Komunizm – Sotsiokulturni Çerti i Vlastova Traektoriya*. Sofya: Ciela.
- Council of Europe Parliamentary Assembly. (2010). *Post-Monitoring Dialogue With Bulgaria. Doc. 12187*. <http://www.unhcr.org/refworld/docid/4bdadc1b.html> Erişim: 10.11.2023.
- Demokrati Za Silna Bulgariya. (2012). Deklaratsiya, Osijdašta Opita za Nasilstvena Asimilatsiya, 2012. <http://dsb.bg/bg/blogs/article/3065> Eriřim: 10.11.2023.
- Dimitrov, V. (2000). In Search of a Homogeneous Nation: The Assimilation of Bulgaria's Turkish Minority, 1984-1985. *Journal of Ethnopolitics and Minorities Issues in Europe*, 1(4), 1-22. <http://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/publications/JEMIE/JEMIE01Dimitrov10-0701.pdf> Erişim: 10.11.2023.
- Hayden, R. M. (1996). Schindler's Fate: Genocide, Ethnic Cleansing, and Population Transfers. *Slavic Review*, 55(4), 727-748. <http://www.jstor.org/stable/2501233> Erişim: 10.11.2023.
- Narodno Sibranie Na Republika Bulgariya. (2006). İzkazvane na Zamestnik-Predsedatelya na NS g-n Yunal Lyutfi pred Parlamentarnata Asambleya na Siveta na Evropa. <http://www.parliament.bg/bg/news/ID/759> Erişim: 10.11.2023.

Narodno Sibranie Na Republika Bilgariya. (2012). Zapoçna Osmata Sesiya na 41-to Narodno Sibraniye. <http://www.parliament.bg/bg/news/ID/2348> Erişim: 10.11.2023.

Özkan, V. (2012). The Effects and Appearances of Namecide Process From Socialist to Post-Socialist Bulgaria. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія Політологія. Соціологія. Право*, 16(4), 32-36.

Özkan, V. (2014). Bulgaristan'da Siyasi Otoritenin Ulusal Türk Azınlığı Üzerindeki Politikaları: Belene Toplama Kampı Örneği (1985-86). *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 117-162. <http://www.turkiyat.hacettepe.edu.tr/dergi/20sayi.pdf> Erişim: 10.11.2023.

Tekeli, İ. (2008). *Göç ve Ötesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

United Nations. (1994). Letter Dated 24 May 1994 From the Secretary-General to the President of the Security Council. http://www.icty.org/x/file/About/OTP/un_commission_of_experts_report1994_en.pdf Erişim: 10.11.2023.

Yalımov, İ. (2015). *Bulgaristan'da Azınlık Hak ve Özgürlükleri Sorunu*. Sofya: Müslüman Diyaneti Başmüftülüğü.

50. Aziz Der Gomidas'ın Ermeni harfli Türkçe hagiografisi¹

Zehra HAMARAT YARDIMCI²

Ebru BİŞGİN³

APA: Hamarat Yardımcı, Z. & Bişgin, E. (2024). Aziz Der Gomidas'ın Ermeni harfli Türkçe hagiografisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 835-848. DOI: 10.29000/rumelide.1439757.

Öz

Bu makalenin amacı Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış olan ve Katolik Ermeni tarihinin önemli ismi Aziz Der Gomidas'ın (1656-1707) mucizelerini konu alan *Aziz Der Gomidas Kahanaynın Mücüzeleri* adlı hagiografi hakkında bilgi vermektir. Ayrıca makalede Aziz Der Gomidas'ın mucizelerinin içeriğine ve mezarının ziyaret edilmesi sırasında başvuru çeşitli ritüellere de dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Aziz Der Gomidas, İstanbul'da 17. yüzyılın sonu 18. yüzyılın başında yaşanan Apostolik – Katolik Ermeni çatışmasında öne çıkan bir isim olmuştur. Aziz Der Gomidas'ın biyografisi ile birlikte bu mezhep çatışmasındaki tutumunu, çektiği eziyetleri, hapse atılmasını, inancı dolayısıyla yargılanıp idam edilmesini konu alan ve tarihî vesikalarla desteklenen çeşitli kitaplar bulunmaktadır. Bu tür kitaplarla birlikte bir de onun olağan dışı hayatını ve ölümünden sonraki etkilerini anlatan kitaplar mevcuttur ki bu kitaplar sözlü kültürde üretilen anlatıların yazıya geçirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu makalenin konusu olan hagiografi de böyle bir kitaptır ve bu hagiografi Aziz Der Gomidas'ın Osmanlı toplumunda, özellikle Ermeniler tarafından nasıl kutsallaştırıldığı hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca burada anlatılan olağan dışı olaylar ve ritüeller Müslüman Türklerin veli kültü ile benzerlik göstermektedir ve özellikle hagiografinin üslubu da anlatıların gerçekliğinin delillendirilmeye çalışılması gibi pek çok noktada menakıpnamelerle örtüşmektedir. Sonuç olarak Ermeni harfleri ile Türkçe yazılmış olan hagiografilerin incelenmesi Osmanlı toplumunda inanç ortaklıklarına dair fikirler vermekte ve bu anlatılar hem toplumun kutsallaştırma argümanlarındaki benzerlikleri yansıtmakta hem de toplumun belli bir dönemine ışık tutmaktadır.

Anahtar Kelimeler: kutsal mekân, İstanbul ziyaret yerleri, aziz kültü, şehit azizler, inanç ortaklığı

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439757

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı ABD / Dr., İstanbul University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), zehra.hamarat@istanbul.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2548-9602, **ROR ID:** https://ror.org/03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossreff Funder ID:** 501100002657

³ YL., İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı / MA., İstanbul University, Institute of Social Sciences, Department of Turkiat Studies (İstanbul, Türkiye), ebrubisginn@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-9384-6675, **ROR ID:** https://ror.org/03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossreff Funder ID:** 501100002657

The hagiography of Saint Der Gomidas written in Armeno-Turkish script⁴

Abstract

The aim of this article is to provide information about the hagiography titled *Aziz Der Gomidas Kahanaynın Mücüzeleri [The Miracles of St. Der Gomidas]* which was written in Armeno-Turkish script and is about the miracles of Saint Der Gomidas, a prominent name in the Catholic Armenian history. Furthermore, the article also aims to draw careful attention of the miracles of Saint Der Gomidas and the numerous rituals used when visiting his tomb. Saint Der Gomidas stood out in the Apostolic-Catholic Armenian conflicts in late 17th to early 18th century Istanbul. Various books, supported by historical evidence, and his biography, about his attitude in this sectarian strife, sufferings, imprisonment, and eventual trial and execution for his faith. In addition to historical records, there are also accounts, portraying his extraordinary life and posthumous impact, drawn from oral traditions transcribed into written form. This hagiography sheds light on how Saint Der Gomidas was beloved among Ottoman society, specifically by Armenians. Moreover, the extraordinary events and rituals depicted in this hagiography resemble the veneration culture among Muslim Turks, reflecting the style used to verify these stories, akin to menakibnames. In conclusion, the examination of hagiographies written on Armeno-Turkish offers insight into shared beliefs in Ottoman society, reflecting affinity in arguments for sanctification while shedding light on a particular era.

Keywords: Sacred place, Istanbul pilgrimage sites, cult of saints, martyr saints, shared belief

Giriş

Hristiyanlar tarafından kutsal kabul edilen azizlere bağlı olarak anlatılan olağan dışı olayları konu alan hagiografiler, Hristiyanlığın ilk dönemlerinden itibaren anlatılmış ve yazılmıştır. 7. yüzyıla gelinceye kadar şehit ve azizlerin çektikleri eziyetleri, gösterdikleri olağan dışı tecrübeleri anlatan yüzlerce hagiografi yazılmış ve bunlar kiliselerde çeşitli ayinlerde okunmuştur (Zeren, 2010, s. 11; Coon, 1997, s. 1-13). Bu hagiografilere konu olan azizlerin, öldükten sonra da yaşayanlar üzerinde etkili olabileceğine inanılmış ve bu inanişaya bağlı olarak azizlerin mezarları ziyaret edilmiştir. İnsanlar bu ziyaretler neticesinde azizlerin yardımına ve şefaatine ulaşacağına inanmışlardır. Azizlere karşı yapılacak saygısızlığın ise karşılıksız kalmayıp kişinin cezalandırılacağı hagiografilerde sıklıkla tekrar etmektedir.

Benzer inanişlara Müslüman veliler için anlatılan menkıbelerde de rastlamak mümkündür. Veliler Allah'la olan yakın ilişkileri dolayısıyla kutsallaştırılmış; pek çok Müslüman, velilerin kutsallığından

⁴ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 1

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 08.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439757

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

faydalanmak için hayatta iken kendisine bağlanmış, öldükten sonra da mezarını ziyaret edip çeşitli dileklerde bulunmuştur.⁵ Bu ziyaretler sırasında çeşitli ritüeller de gerçekleştirilmiştir.

Osmanlı toplumunda Müslümanlara ve Hristiyanlara ait pek çok ziyaret yerinden söz etmek mümkündür. Hatta bu ziyaret yerlerinden bazıları ortak bir kutsal mekân haline gelmiş⁶ hem Müslümanlar hem de Hristiyanlar tarafından ziyaret edilmiştir.

Bu makaleye konu olan Aziz Der Gomidas (1656-1707) da hagiografisinde anlatıldığına göre her milletten kişi tarafından ziyaret edilmiş ve insanlar hangi inanışa sahip olursa olsun onun mezarına gelip dua ettiğinde isteğine ulaşmıştır. Aziz Der Gomidas, Osmanlı tarihinde ve özellikle Ermeni din tarihinde önemli bir isimdir. Katolik olduğu için idam edilen Aziz Der Gomidas'ın mezarını Katolik olmayan Ermenilerin de ziyaret ettiği anlaşılmaktadır. Hatta Rumlar ve Türkler dahi onun mezarını usulünce ziyaret etmektedirler. (Shapiro, 2021, s. 104-106). Bununla ilgili bir örnek incelediğimiz hagiografide de şu şekilde yer almaktadır:

Mezkûre Roza tekrar şahadet eder ki kendinin Der Gomidas'ın mezarında bulunduğu ande görmüş ki oraya bir tecgere içinde bir Müsliman kadını getirmişler. Bu sefil iki seneden beru sakat olub asla yürüyemez imiş ve o Roza'nın huzurunda Aziz Der Gomidas'ın şefaetini diledikde aninde tekmilen ifakat kesb itmiş, şöyle ki kendinin gelmiş olduğu tecgereye asla haceti kalmayarak sağ selim eve dönmüş (Yakutçuyan, 1865, s. 24-25).

Bu makalenin konusu Aziz Der Gomidas'ın mucizelerinin anlatıldığı hagiografidir. Burada hemen şunu da söylemek gerekir ki azize bağlı olarak anlatılan olağanüstü olaylar bu makalede, hagiografinin de tercihine bağlı kalınarak mucize olarak isimlendirilmiştir. İslami literatürde ve tasavvuf tarihinde peygamberlerden zuhur eden olağan dışı haller mucize; velilerden zuhur eden benzer olay ve durumlar keramet olarak isimlendirilmiştir. Hatta tasavvuf tarihinde mucize ve keramet üzerine tartışmalar yaşanmış, bu ikisi arasında birtakım farklar ortaya koyulmaya çalışılmıştır (Ocak, 2010a, s. 29). Bu makalede mucize ve kerametle ilgili bütün bu ayrımlar ve farklı kullanımlar göz ardı edilmiştir. Çünkü Ermeni harfli Türkçe dinî bir metinde tercih edilen İslami terimler önemlidir ve bir dine mensup olanların başka bir dine ait kavramlar hakkındaki bilgi ve algısını yansıtmaktadır.

Makaleye konu olan hagiografideki mucize anlatıları birebir aktarılırken hagiografinin yazım tercihine bağlı kalınmıştır. Osmanlı dönemine ait Ermeni harfli Türkçe metinlerin aktarımında standart bir transkripsiyon söz konusu değildir.⁷ O nedenle transkripsiyon alfabesi kullanılmadan ve metne müdahale etmeden Hacı Beyzade Ahmed Muhtar'ın (H. 1308) ve H. Ş. Ilıcak ile R. Goshgarian'ın (2006) kitaplarında önerilen harf karşılıklarına da çoğunlukla bağlı kalınarak birebir metin aktarımı yapılmıştır.

Aziz Der Gomidas Kömürçiyen

İsmi 17 ve 18. yüzyıllarda İstanbul'da Ermeniler arasında yaşanan mezhep tartışmasında öne çıkan Aziz Der Gomidas, İstanbul'un köklü ve entelektüel bir ailesi olan Kömürçiyen ailesine mensuptur. Gomidas'ın hayatını ayrıntılı olarak anlatan Katolik din adamı Avkeryan çeşitli kaynaklardan hareketle bu aile hakkında edinilen bilgileri de aktarmaktadır.⁸ Buna göre Kömürçiyen ailesinden Sarkis isminde

⁵ Velilerle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. (Ocak, 2010a).

⁶ Bu ortak kutsal mekânlara örnek olarak bk. (Haslok, 2000; Güzel, 2017).

⁷ Bu konuda son zamanlarda yapılan bir öneri için bk. (Çelik ve Sargıyan, 2022).

⁸ Avkeryan'ın yazmış olduğu bu ayrıntılı biyografiden hareketle H.R. Shapiro, Aziz Der Gomidas ve mezhep çatışmasındaki tavır hakkında önemli bir araştırma yapmıştır. bk. (Shapiro, 2021). Shapiro'nun faydalandığı Avkeryan'ın bu eseri, bu

biri 1600'den sonra Eğin'den İstanbul'a gelmiştir. Sarkis'in oğlu Nahabed, Nahabed'in oğlu ise Gomidas'ın babası Mardiros'tur (1798, s. 9).

Mardiros'un İrene isminde bir kızı ve Eremya Kömürçiyen (1637-1695), Gomidas Kömürçiyen ve Mardiros Kömürçiyen isminde üç oğlu olmuştur. Gomidas'ın babası Mardiros kahanay, yani rahiptir. Gomidas da dinî eğitim alıp Sulu Manastır'da yani Surp Keork Kilisesi'nde rahip olmuştur. Büyük kardeşi Eremya Çelebi olarak bilinir ve İstanbul'da adı duyulmuş önemli bir yazardır. Kömürçiyen soyundan önemli din adamları ve entelektüel kişiler yetişmiştir (Avkeryan, 1798, s. 9-10).

Aziz Der Gomidas Kömürçiyen ise 1656 yılında İstanbul'da Vlanga⁹ semtinde dünyaya gelmiştir. Babası Mardiros, annesi Hulita'dır. Gomidas mülayim, dürüst tabiatlı, manevi bilgileri öğrenmeye çok açık bir çocuk olarak anlatılır. Sesi güzeldir ve manevi şaraganlar¹⁰ okumaktadır (Avkeryan, 1798, s. 10-11).

Gomidas, Huri isminde Kayserili bir kızla evlenir. Kısa zaman sonra da kahanay olup Sulu Manastır'da vaaz vermeye başlar. Avkeryan, onun ne kadar etkili bir vaiz olduğundan bahseder ve vaaz verdiği zaman hem kendisinin ağladığını hem de cemaati ağlattığını ifade eder. Onun insanlar üzerinde bu kadar etkili olmasının diğer Ermeni din adamları arasında kıskançlık yarattığını ve bu din adamlarının onu cemaatin gözünden düşürmeye çalıştığını belirtir (Avkeryan, 1798, s. 11-12).

Kendisi de Katolik bir din adamı olan Avkeryan burada Aziz Der Gomidas'la ilgili İstanbul'daki Ermeniler arasında başlayan huzursuzluğu onun etkisinin yarattığı kıskançlığa bağlasa da aslında bu huzursuzluğun nedeni onun mezhep değiştirip Katolik olması ve bu inanca bağlı olarak vaazlar vermesidir. Katolikler, Osmanlı tebaası içinde propagandalarını artırınca Apostolik Ermeniler, devamında da Osmanlı Devleti tarafından 17 ve 18. yüzyıllarda şiddetli tepkilerle karşılaşmışlardır. Bu süreçte Katolik misyonerler özellikle zengin Ermenilerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenmiş ve onların mezhep değiştirmesinde etkili olmuşlardır. Hatta İstanbul'daki patriklik makamı da Katoliklerin propagandalarına kimi zaman göz yummuştur. Bu süreçte sık sık patrik değişimi olması dikkat çekmektedir. Patrik Avedik, Yeprem ve İzmirli Hohannes ise Katolik karşıtı olan ve Katolik Ermenilerin çeşitli şekillerde cezalandırılmasında etkili olan isimlerdir. Osmanlı Devleti, bu durumda kendi tebaası olan Apostolik Ermenilerin yanında yer aldığı için söz konusu patrikler, yazdıkları arzuhallerle pek çok kişinin cezalandırılmasına neden olmuşlardır. Bu çatışmalarda mezhep değiştirmiş olan Gomidas Kömürçiyen, Haçador Arakliyan ve Bedros Manuk Mihitar'ın isimleri öne çıkmaktadır (Bk. Ahmet Refik, 1924; Beydilli, 1995; Göyünç, 2005; Çarkçıyan, 2006; Şahin, 2008; Türkan, 2011).

Avkeryan, Aziz Der Gomidas'ın Katolikliği kabul edişini ve bütün bu süreçte yaşanan kargaşaları ayrıntılı olarak anlatmaktadır. Onun anlattığına göre İstanbul'daki bu kargaşa döneminde Aziz Der Gomidas, Kudüs'e (Yerusağem) kaçmış, orada da inancını savununca aralarında İzmirli Hohannes'in de bulunduğu bazı din adamları tarafından kötü muameleye maruz kalmıştır. Sonraki süreçte Aziz Der Gomidas'ı idam ettiren de İzmirli Hohannes olmuştur. Patrik değişince İstanbul'a gelip uzun zaman saklanan Aziz Der Gomidas'ın yaşadığı eziyetler, hapse atılması ve idamına giden süreç ayrıntılı olarak Avkeryan'ın eserinde nakledilmektedir (1798, s. 12-39).

makaleye konu olan hagiografyi de hazırlayan Yakutçıyan tarafından 1862 yılında tekrar basılmıştır. Bk. (Avkeryan, 1862).

⁹ İ. Ortaylı bu semti şu şekilde tarif etmektedir: "Bugünkü Yenikapı bölgesinde bulunan; Aksaray'dan Marmara sahiline dik inen Namık Kemal Caddesi ile doğuda ona paralel Mustafa Kemal Caddesi'nin iki yanında ve arasında yer alan eski semt." Bu semt eskiden Vlanga, Ulanka, Langa gibi isimler almıştır (Ortaylı, 1994, s. 195).

¹⁰ ilahi. Ermenice kelimelerin karşılıkları için şu sözlük kullanılmıştır: (Çağlar, 2016).

Avkeryan'ın aktardığına göre Patrik Hohannes ve taraftarları Aziz Der Gomidas'ı Çorlulu Ali Paşa'nın (ö. 1711) huzuruna çıkarırlar ve onun idamını isterler. Paşa başta onun idamına rıza göstermez, Aziz Der Gomidas çeşitli mahkemelerde yargılanır, ancak Müslüman kadılar da mezhep tartışmasına dahil olmak istemezler. Sonunda Hohannes ve yanındakiler başka suçlamalarla ve bütün sorumluluğu da üzerlerine alarak Aziz Der Gomidas'ın idam fermanını alırlar. Aziz Der Gomidas 25 Ekim 1707'de Parmakkapı'da idam edilir. Üç gün boyunca cesedi olduğu yerde kalır, idama sebep olanlar cesedi denize atmak istese de vezir izin vermez ve Aziz Der Gomidas, Balıklı Mezarlığı'na ailesinin yanına defnedilir (Avkeryan, 1798, s. 30-39).

Gomidas ölümünden sonra Roma Katolik kilisesi tarafından aziz ilan edilmiştir (Shapiro, 2021). Mezarı İstanbul'da her milletten insan tarafından ziyaret edilmiş, kendisine saygı duyulmuştur (Avkeryan, 1798, s. 41-42).

Aziz Der Gomidas'ın hagiografisi

Aziz Der Gomidas idam edildikten hemen sonra onunla ilgili olağan dışı tecrübe anlatıları üretilmeye başlanmıştır. Hatta Avkeryan'ın kitabından anladığımız kadarıyla o henüz hayatta iken mucizeler göstermiş, ölümü kendisine rüyada Tanrı tarafından bildirilmiştir. O gayptan haber almaya daha hayatta iken başlamıştır (Avkeryan, 1798, s. 27). Yine Avkeryan'ın kitabında anlatıldığına göre idam edildiğinde henüz gömülmemiş iken onun cesedi üzerine gökten nur indiğini görenler olmuştur. İstanbul'a üç aydır yağmur yağmamışken Gomidas idam edilince yağmur yağmıştır (Avkeryan, 1798, s. 38). Bütün bunlar Gomidas'la ilgili yaygın bir mucize anlatımı olduğunu göstermektedir.

Bu makaleye konu olan hagiografi de onun mucizelerinin toplandığı bir kitaptır. Hagiografinin tam adı *Aziz Der Gomidas Kahanaynın Mücüzeleri* şeklindedir. Bu kitap İstanbul'da H. Minasyan'ın matbaasında 1865 yılında basılmıştır. Hagiografinin mukaddimesinden anlaşıldığı kadarıyla hagiografiyi hazırlayan G. V. Yakutçuyan'dır. Hagiografi 43 sayfadır ve 41 mucize anlatılmaktadır.

Garabed Vartabed Yakutçuyan, bir din adamıdır. Makaleye konu olan hagiografinin mukaddimesinde de belirttiği gibi Avkeryan'ın Aziz Der Gomidas hakkında yazmış olduğu Ermeni harfli Türkçe kitabın 1862 yılında ikinci basımını gerçekleştirmiş (Avkeryan, 1862). Bu kitapta Aziz Der Gomidas'ın biyografisi doğumundan idamına kadar özellikle geçirdiği takibatlar, hapisler, İstanbul'da Apostolik-Katolik Ermeni çatışmaları ekseninde ayrıntılı olarak anlatılmaktadır (Avkeryan, 1798). 1798 yılında basılmış olan bu kitabı daha sonra Yakutçuyan kendi imkânları ile masrafını kendisi karşılayarak 1862 yılında tekrar bastırılmıştır. Hagiografinin mukaddimesinde bunu anlattıktan sonra Aziz Der Gomidas'ın mucizelerini kaydetmek istediğini ve bu nedenle de Roma'dan kabul ve tasdik almış olan mucizelerini bir araya getirdiğini belirtmektedir. Söz konusu mukaddime şu şekildedir:

Rabbi Taala hazretlerinin kerem u ihsanı ile Eraneli¹¹ Der Gomidas mücizetli kahanaymızın altmış sene mukaddema Afker Kerabaydzarımızın cahd u gayreti ile ve çok cesim güclükler ile her ne kadar ol azizin varkını sahih şahadetliklerle tasih edib kitabını basdırdı ise ol devrin usulinde aşikâr meydana çıkaramazdı ve öylece gizlide kalmışdı. Ancak Allah'ın kerem u inayeti şu surur devirde elimize geçirib ve basdırb kendi masrafım ile 2500 badger¹² ve 2000 kitab hemen her bir memlekete ve her eyalete parasızca dağıtırdım. Aher topraklarda dahi ol kitabların bir karoziç¹³ misali çok teesiri olmuş dur, nice ki bazı temlerden gelen mektublar şahadet ederler. İmdi milletimizin zat ve zade eylikdar ağaların himmeti ve yardımı şol kitabın inşasına olan aşkları beni mecbur etdi. Romadan kabul ve tasdik olunmuş mücizetlerin bir mıkdarını büyük gayret ve arzû ile basdırmaya

¹¹ Allah'ın sevgili kulu

¹² resim, portre

¹³ vaiz

şöyle ki milletimizin her ne kadar aşk u arzüsü varısa, şol kitabı okudukda bazı zayıf kimselerin ihdikati kavileşib nihayet cennetde ve cümlemizde birlikde şaz ve mesrur olmaya heman Tangrım ihsan ede (Yakutçuyan, 1865, Metinden önceki giriş).

Bu mukaddimede, hagiografide anlatılan mucizelerin Roma kilisesi tarafından doğruluğunun tasdik olduğunun belirtilmesi önemli bir ayrıntıdır. Katoliklerde böyle bir inanış bulunmaktadır. Katolikler için aziz inanışı ve bu inanışa bağlı anlatılar, uygulamalar değerlidir. Aziz olmanın belli kriterleri bulunmakta ve azizlere dair anlatılar da suistimallerin önüne geçmek amacıyla tasdik edilmektedir (Polat, 2008).

Kutsal kabul edilen kişilerle ilgili bu tür kitapları hazırlayanlar anlatılanların kendi kurguları olmadığını, bizzat yaşayanlardan, görenlerden ya da yaşayandan duyanlardan bu anlatıların toplandığı ve yazıya geçirildiğini vurgulama ihtiyacı hissetmektedirler. Hagiografide olağan dışı olaylar anlatılırken kimin yaşadığı, kimin aktardığı, kime aktardığı tarihi ile birlikte verilmiştir. Bu anlatıların gerçek olduğuna dair hangi din görevlileri önünde yemin edildiğine dair de bilgiler bulunmaktadır. Hagiografide olayları anlatanların ve yaşadığını iddia edenlerin çoğunun kadın olması dikkat çekicidir. Ayrıca hagiografide anlatılanların çoğunun Beyoğlu'nda tasdik edilmesi de dikkat çekici diğer noktadır.

Müslüman velileri konu alan menakıpnamelerde de benzer bir üsluptan söz etmek mümkündür. Menakıpnameyi kaleme alan kişi burada anlatılanların kendi muhayyilesinin ürünü olmadığını, bu anlattıklarını sözüne güvenilir kişilerden duyduğunu belirtir. Hatta bazen kimden duyduğunu ismiyle birlikte kaydeder. Bazen de “naklolunur ki, mervidir ki, rivayet edilir ki” gibi muğlak ifadeler kullanarak bunların nakil olduğuna vurgu yapar.¹⁴ Çünkü Ahmet Yaşar Ocak'ın (2010a, s. 37) da dikkat çektiği gibi sözlü kültürde üretilen bu anlatılara müdahale edilmesine, anlatıların değiştirilmesine veliye inananlar karşıdır, böyle bir müdahale velinin şahsına tecavüz ve saygısızlık olarak algılanmaktadır.

Bu tarz bir üslup hem hagiografilerde hem de menakıpnamelerde ortaktır. Anlatılan olağan dışı olayın bir kurum tarafından tasdik edilmesi durumu ise Katolik Hristiyanlarda olmakla birlikte Müslüman veliler için böyle bir şey söz konusu değildir.

Söz konusu mukaddimede dikkat çekici diğer nokta Yakutçuyan'ın bu hagiografiyi hazırlama amacına da değinmiş olmasıdır. İmanı zayıf olanların imanı kavi olsun ve bu anlatılardan ibret alıp hayatına yön versin, sahih bir Hristiyan gibi yaşayıp cennete gitsin diye bu tür kitaplar hazırlanmaktadır. Menakıpnameler de benzer bir amaçla kaleme alınmaktadır. İbret olması, insanlara doğru yol hakkında bilgi vermesi bu tür eserlerin öncelikli amacı olarak belirtilmektedir. Tabii ki burada kutsal kişinin ve ait olduğu dinî oluşumun propagandasının yapıyor olması da gözden uzak tutulmamalıdır.

Aziz Der Gomidas'ın mucizeleri

Hagiografide Aziz Der Gomidas'la ilgili özellikle üç tür mucize dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki onun yaratıcıyla yakın bağını da gösteren göklerden kendisine ulaşan nur, ışık anlatısıdır. Aziz Der Gomidas'ın hem idamından hemen sonra cesedi üzerine gökten nur inmiş hem de şu anlatıda aktarıldığı gibi ölümünden 33 yıl sonra mezarına gökten nur inmiştir:

1743 senesi Noyemper¹⁵ 5'de Der Gomidas kahanayının kerimelerinden Soğome nam kimesne, kendi Sakul isminde kızına o gece bu azizin mezarına göyden nur incek deyu söylemiş olarak ve Sakul dahi

¹⁴ Örnek olarak şu menakıpnamelere bakılabilir: (Emir Hüseyin Efendi, H. 1052; Ahmet Eflâkî, 1953; İbrahim Hâs, 2002; Abdullah Veliyuddin Bursevî, 2009).

¹⁵ Kasım ayı

validesinin bu sözüne şüphe getirerek “Ne istersin ki her gün göyden ateş ensin onun mezarı üzerine?” demiş. İmdi bu aralık şefak atmazdan iki saat kadar evvel etraf mahalle cümleten altüst olub, “Hey Kristianlar! Kalkın yataktan ve damların üstüne çıkın aziz mardirosun¹⁶ mezarı üstüne göyden enen nuru tamaşa edin.” deyi çağırmaya başlamış dırlar. Fil hakike cümlesi evlerinin tahtapoşu üzerine çıkıp görmüşler ki rüşen bir şöle göyden aziz mardirosun mezarı üzerine enmiş idi. Ve mezküre Sakul kendi dahi gözü ile görmüş olduğun rivayet ider (Yakutçuyan, 1865, s. 3-4).

Aziz Gomidas'la ilgili anlatılan diğer bir mucize olayı da onun kanının kutsallığını ve bu kutsal kanın bulaştığı nesnelere de farklı nitelikler kazandırdığını konu almaktadır. Hagiografide bu kutsal kanı konu alan iki anlatı yer almaktadır:

Cüferyan Luçia'nın Elmas isminde bir teyzesi şahadet eder ki, 1711 senesi kendi bulunduğu evin kadınının kızı kendi validesinin sandığındaki bulunan şeyleri bir gün odanın içine yaymış olduğunda, bunların içinde bir acayib parlaklık müşahade etmiş ve bu parlayan ne olduğunu araştırdıkda, kana mülemma bir esvab parçası olduğun fark etmiş ve gayet taacübde ve heyranda kalıb derakeb mezküre Elmas'a gitmiş bu acayib hikmeti nakl etmek için. O dahi bunun nakline şüphe edib ve inanmayı kendisi o odaya gitmiş ve içeri girdikde kendisi dahi taaccüble görmüş ki o kanlı esvabın parçasından bir şavk çıkar. Doğru validesine gitmiş ve ona gösterdikde ağnaşılmış ki bu parlayan Aziz Der Gomidas'ın kanlı rubasının bir parçasıymış ki validesinin sandığında saklıymış (Yakutçuyan, 1865, s. 4-5).

Lazaryan Sdepan'ın validesi Mariam isminde bir kadın hikâye eder ki kendi Melkon isminde hısımlarından biri heredigos halinde iken Der Gomidas'ın mübarek tenini mezara götürdükleri arada rast gelib ve o ziykıymet yükü taşıma taliine nayil olub yanında olan bir mai yağlığını mardirosun kanına batırmış ve eve döndükde anı evdekilere göstermiş. Mezküre Mariam kendi dahi onu görmüş olduğunu rivayet eder. Bادهu o yağlığı bir kutuya koyub bir kaç gün songra bir gece anı açdıkdı gayet taaccüble görmüş ki o kutudan bir rüşen şafk dır saçılıyor ve bu şafkın müstakil o yağlıkdan çıkıyor olduğunu müşahade itmiş. Ve irtesi gün bu gördüyü mucizata cemisine nakl etmiş ve mezküre Mariam bu mucizatin naklini bizzat onun ağzından işitmiş olduğu sebebe sahih şahadet edebilir. Bu vukuatdan bir kaç sene songra mezkür Melkon'un cemi familyası heredigoslugu terk idub kendisi Melkon dahi Surp Françisgos'un küçük tabir olunan garkına girib Krikor ismini almış ve İzmir'de bir çok haladzımlar çekdikden songra encam Hrovma'ya¹⁷ gitmiş ve onda gayet aziz bir ölüm ile ömrünü hitam etmiş. Mezküre şunu dahi nakl ider ki mezkür H. Krikor'dan kendi İzmir'de olduğu vakit o zikr olan yağlığı kendisi istemiş olub cevap almış ondan ki o masunk¹⁸ (Beg oğlu Surp Andon Kilisesi) Françisgan gronavorlarının¹⁹ mağazasında olan bir dolab deruninde bir kutu içinde olarak hıfz olmuş dur. Ve bu masunkdan H. Andon M. isminde bir gronavorun malûmatı var dır deyi (Yakutçuyan, 1865, s. 19-21).

Hagiografide dikkat çeken bir diğer mucize anlatısı ise Aziz Der Gomidas'ın idamına yardım eden ve onun anısına saygısızlık edenlerin cezalandırılmasını konu almaktadır. Bu kişiler apansız ölmekte, kaza geçirmekte, donup kalmaktadırlar. Bu tür anlatılar menkıbelerde de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Allah'ın sevgili kulu olan velilere yapılacak herhangi bir saygısızlığın nasıl cezalandırılacağı²⁰ bu anlatıların hemen hepsinde mevcuttur. Hagiografideki mucize anlatısı şu şekildedir:

Mağakyan Menna isminde bir kimse şahadet eder ki emniyetli kimselerden ve gözü ile görenlerden işitmiş dir ki Der Hagop Komeş isminde olan derder²¹ ki Der Gomidas'ın aleyhinde yalan şahadlık itmiş idi, bir gün daşrada bulunduğu zaman apansızın ölmüşdür ve Siğdim isminde olan bir aşharhagan²² ki Der Gomidas'ın tutulduğunda hasaslık itmiş dir, bahcesinin bir parmaklığı kazaen boynuna geçib ondan asılmış ve ölmüşdür. Ve mezkürre Menna pederi ve sayir bir kaç Katolikler ile mahallelerinin sokağının bir köşesinde durdukları ve lakırdı itdikleri yerde Çamiçfındık isminde ki derderin amucası olan bir aşharhagan o sokakdan geçerken bunları görüb ve Katolik olduklarını

¹⁶ şehit

¹⁷ Roma

¹⁸ kutsal kalıntı, kutsal emanet

¹⁹ din adamı, rahip

²⁰ Allah'ın veli kuluna düşmanlık edenlere Allah'ın düşman olacağına dair söylem şu hadis-i kudside dikkat çekici bir şekilde dile getirilmektedir: “Hz. Ebu Hüreyre (radiyallahu anh) anlatıyor: Rasûlullah (aleyhisselâtu vesselâm) buyurdular ki; Allah Teâla hazretleri şöyle ferman buyurdu; kim benim veli kuluma düşmanlık ederse ben de ona harp ilan ederim.” (Canan, ty., s. 54).

²¹ papaz

²² dünyevi

tanyarak, “Ben gidib o Der Gomidas (köpeyin) tenini mezardan çıkarıb kelplerin önüne komalıyım, çünkü cemaat ona hürmet edeyor.” demiş. Ve bu sözü söyleyib yedi kapu geçib sekizincisi ki kendi yegeninin (Çamiçfındığın) evi idi, ona girer girmez bir çok şamata ve ağlamak sesleri işitilmiş ve mezkür Menna dahi seyirdib bu ağlamanın ve şamatanın aslını ağnamak istedikde görmüş ki mezkür aşharhagan, yani Çamiçfındığın amucası evin merdivenine vasl olur olmaz orada daha binişi sırtında olarak odun parçası gibi kalmış ve bu sebebe o vaynasun ve ağlamak kopmuş (Yakutçuyan, 1865, s. 40-42).

Bu tür saygısızca hareketler ve sözlerde bulunanlar bazen cezalandırılmamakta ama yine azizlerin himmetiyle bu kişilerde ahlaki düzelmeler yaşanmaktadır. Bununla ilgili hagiografiden şöyle bir anlatıyı örnek verebiliriz:

Parçacıyan Diruhi isminde bir kadın şahadet eder ki Parçacıyan Bedros isminde kendi hısımlarından kırk yaşında bir adam, üç sene müddeti bir düziye ağzından Allah’a ve Surplara karşı örfülü ve ditrenecek küfrler çıkarır ıdı, bu sebebden mersume Diruhi 1771 senesi Hulis’in 21’inde Françisganların Begoğlu’ndaki Asduadzadzin kilisesinde bulunduğu ande Aziz Der Gomidas kahanaga dua idüb bu adamın şu huysan islah olmasını niaz itmiş. Ve o günden songra ol adam bir daha ağzına asla küfr almamış, hatta ol terece ondan ikrah peyda itmiş ki o gibi bir çirkin söz işitdikde bucak bucak kaçarmış (Yakutçuyan, 1865, s. 39).

Kutsal kabul edilen kişilerle ilgili anlatılan bu tür anlatılar şefaatine nail olmak ve çaresiz kaldığı sırada yardımına mazhar olmak için bu kişilerin mezarlarının ziyaret edilmesinin yolunu açmaktadır. . Ziyaret sonucu dileklerin gerçekleştiğine dair anlatılar ise bu tür ziyaretlerin artmasında rol oynamaktadır. Aziz Der Gomidas’ın hagiografisindeki anlatılar onun mezarının kimler tarafından niçin ziyaret edildiğine dair bilgi vermektedir. Onun mezarını ziyaret edenlerin çoğu onunla ilgili mucizeleri başkalarından duyarak ziyarete karar vermektedirler. İki anlatıda ise bu karar rüyada Aziz Der Gomidas’ın kişiyi çağırması ile alınmaktadır. Anlatılar şu şekildedir:

Petronilla Miran, Der Gomidas’ın kız tarafından tornu şahadet eder ki 1748’de kendi Kırıkör isminde bir oğlu bir yaşında iken bir hafta zarfında öyle bir kesgin hasteliye düşmüş ki mezküre validesi düzeleceyinden ümidini kat idub ve hangi azizin şifaatine sığınacağını ayırd idemeyub telaş iderken bir rüyaya dalıb kendine bir adam gözükmüş ve “Evladının ömrünü benden bil ve onu benim mezarıma getir.” demiş. Ol vakit bu Petronilla onun kim olduğunu sual etdikde o kendi ismi Der Gomidas kahanay olduğunu cevap vermiş. Ol ande mezküre bu tarz adetden haric bir rüyadan harif u futura giriftar olub o azize vad ider evladını anın mezarına ziyarete götürmeye ve işte bakarsın ki çocuk birden bire ağlamağa başlar ve derakeb ifakat kesb ider (Yakutçuyan, 1865, s. 9).

Yüzükci Kuda kerimesi Gadarine’ye bir nüzul isabet idub sol gözünü büsbütün ama itmiş ve yirmi dört saat dili tutulmuş ve ağzı dahi sol tarafına çarpılmış ve bir çok meşhur hekimlere kendiyi bakdırıb ve en fayideli mualiceleri kullandıktan soğra yine ilerki sağlığını ele getirememiş. İmdi hasteliyinin üçüncü ayında rüyasında Der Gomidas kendisine görünüb mezarına ziyaret etmeyi emr itmiş ve arzu itdiyi sağlığı onda bulacağını vad itmiş. Mezküre dahi iki gün songra kendi iki hemşireleri ile zıkr olan mahale gidib ve biraz dua idub ve Allah’dan şefaati ile arzu itdiyi sağlığı alı vermesi için azize rica itmiş. Eve döndükde bu azizin şefaatinin fayidelerini görmeye başlamış ve üç günden songra tekmilen ifakat bulmuş (Yakutçuyan, 1865, s. 10-11).

Aziz Gomidas’ın mezarının ziyaret edilmesi ve ziyarete başvuru ritüelleri

Aziz Der Gomidas’ın mezarının özellikle hastalıkların tedavisi için ziyaret edildiği anlaşılmaktadır. Gözlerinde çeşitli hastalıklar olanlar ve gözleri görmeyenler onun mezarını ziyaret edip şifa bulmakta; konuşamayan, yürüyemeyen çocuklar bu hastalıklardan kurtulmak için onun mezarına götürülmekte; sıtma ve uyuz gibi hastalıklara yakalananlar onun mezarında şifa bulmaktadır. Ancak bütün bu hastalıklardan kurtulma sürecinde birtakım ritüellere başvurulduğu anlatılmaktadır. Göz hastalığından kurtulmak için azizin mezarının toprağından bir parçayı yine mezarında bulunan sudan bir kısmını gözüne koymak, toprağı gözüne sürmek, mezarının suyu ile gözü yıkamak, mezarının toprağını suyu ile

kariştirip gözüne sürmek bu ritüelistik davranışlar arasındadır. Hagiografide 5 anlatı bu göz hastalıkları ve bu hastalıkların nasıl iyileştiğine dairdir:

Terzi Eranos kızı Bricida şahadet eder ki bir sene mütemadi kesgin göz ağrısına düçar olub 1763'de Der Gomidas'ın mezarına ziyarete gitmiş ve onda bu azizin mezarının toprağından ve suyundan bir cüzi gözüne koymuş ve o hafta tekmilen ifakat bulmuş ve ondan soğra bir daha asla öyle bir illet görmemiş dir (Yakutcuyan, 1865, s. 2-3).

Mana Çamiç şahadet eder ki kendi kızlarından Srpuhi isminde biri bir gözünün bebeyinde bir çiban çıkarıb ve bir sene mütemadi kesgin ağrılar ve sızılar çekib ve büsbütün ama kalıb encamında mezküre Mariam 1715'de bu kızı Der Gomidas'ın mezarına götürmüş, ondan ifakat keremini kabul etmek ümidi ile ve oracıkda biraz dua idub ve bu azizin mezarının toprağından bir miktar o sakat kızının gözü üzerine sürüb bu kız asla tanılmaz hiyyetde eve dönmüş ve tekmilen ifakat bulmuş dur (Yakutcuyan, 1865, s. 7).

Bağrim İngiliz naminde bir kadın şahadet eder ki kendi Eğısapet isminde 6 yaşında bir kızının bir gözü çiçek hasdeliyinden kapanmış olarak ve üç sene mütemadi ama kalıb encamında mezküre kadın Der Gomidas'ın şifayetçiliğine sığınmış ve bu Aziz mardirosun mezarından getirmiş olduğu suyulan onun gözünü yaykadiğda cemii hazır olan[']ların taaccübini mücib olarak aninde çocuğun gözü açılmış dir (Yakutcuyan, 1865, s. 16).

Çömleki Roza isminde bir kadın şahadet eder ki kendi Mariam isminde validesinin sol gözünde bir sivilcik peyda olub ol kadar böyümüş ki bütün gözünü kapatmış, imdi mezküre böylece hekimlerden terk olduğun gördükde düzelmesinden ümidi kat idub bu hasdeliyinin altıncı ayında Der Gomidas'ın şefaetçiliğine sığınıb onun mezarına gitmeye niyet komuş. İmdi oraya yetişdikde bir miktar dua idub ve azizin mezarının toprağından ve suyundan bir cüzi sakat gözüne sürüb eve dönmüş ve yalnız üç gün zarfında azar azar tekmilen gözü açılıb ifakat bulmuş (Yakutcuyan, 1865, s. 21-22).

Apig zade Bedros isminde ve asitanede mütemekkün Ermeni tüccarlarından bir kimsenin 1757 senesinde otuz gün mütemadi gözleri kesgin ağrıyıp ve kanlanıb akmaya başlamış ve bir çok ilaçlar ve mualiceler kullanmış ise de asla bir şifa görmeyub ve bir düziye bu müşkül ağrının şiddetinden taciz olub encamında dostlarının ibramı ve nasihatı üzre Der Gomidas'ın mezarına ziyarete gitmeye niyyet itmiş ve oraya vasl oldukda derakab mezkür mezarın toprağından bir parça alıb ve o mezarın üzerindeki suyula karişdırib gözlerinin etrafına sürmüş ve böylece diz çöküb bir cüzi dua etmiş ve kalkıb eve dönmeye hareket etdiyinde oradan bir kaç adım uzanır uzanmaz aninde sızuları tesgin olmuş ve gözleri açılmış ve tekmilen o müşkül illetden helas olmuş (Yakutcuyan, 1865, s. 30).

Gözleri görmeyenlerin gözünün velinin himmeti ile görmeye başlaması motifi menkıbelerde de karşımıza çıkmaktadır (Bk. Güzel, 2020, s. 217; Hamarat, 2015, s. 35). A. Y. Ocak (2010b, s. 265) menkıbelerde yer alan bu motifin *Kitab-ı Mukaddes*'teki anlatılarla ilgisine değinmektedir. Hem *Kitab-ı Mukaddes*'te (Matta, 9: 27-30) hem de *Kuran-ı Kerim*'de (Mâide, 5:110) Hz. İsa için bu yönde anlatılar mevcuttur.

Hagiografide anlatıldığına göre dilsiz olan, konuşamayan kişiler de şifa bulmaları için Aziz Der Gomidas'ın mezarına götürülmektedir. Konuşamayan kişi mezara geldiğinde mezarda bulunan suyun içirilmesi, hem suyun içirilip hem de mezarın toprağından bir parçanın konuşamayan kişinin başına koyulması, bazen de hem suyun hem toprağın kişinin ağzına koyulması ile şifa bulduğu anlatılmaktadır. Konuyla ilgili şu dört anlatıyı örnek verebiliriz:

Edirneli Şmavon isminde bir kimsenin Sara isminde bir kızı şahadet eder ki Bedros isminde bir oğlan, Zarfı Lima mayrabad²³ dayısı, dilsiz ve mecnun dünyaya gelmiş olub üç defa Der Gomidas'ın mezarına götürdüler ve ilk defa o ziyaretten döndükde bazı ufak tefek lugetler telaffuz etmeye ve ondan soğra artık azar azar lakardı etmeye başladı ve dili kâmilen açıldı (Yakutcuyan, 1865, s. 12-13).

Matos oğlu Andon şahadet ider ki Bedros isminde bir karındaşı yedi yaşına kadar asla bir luget bile söyleyemez olub encamında pederi büsbütün ümidi kat idub Der Gomidas'ın mezarına getmeye niyyet itmiş ve oraya getdikde bir cüzi dua idub ve mezkür azizin mezarının toprağından ve suyundan

²³ rahibe

çocuğun ağzına koyub eve döndükde cemii görenlerin tehayyürini mücib olacak derecede lakırdı etmeye başlamış (Yakutçuyan, 1865, s. 13).

Suçi Endazyen isminde bir kimse şahadet eder ki 1752 senesi Sandalcı Gomidas naminde bir adamın Gazaros isminde bir oğlunu görmüş ki altı yaşında olarak, bir gün validesinden dayak yemiş olduğu sebebe bir hafta mütemadi dili tutulmuş ve ağzı çarpılmış imiş, bu vukuatdan bir kaç gün sonra yine mezküre Suçi Endazyen görmüş ki ol çocuk tekmlen ol illetlerinden kurtulmuş. Bu sebebe mezkür Gazaros'un peder ve maderine hali keyfiyeti süal itdikde cevap itmişler ki çocuğu Der Gomidas'ın mezarına götürmüşler ve onun toprağından bir cüzi çocuğun başına koymuşlar ve o mezarın suyundan bir az ona içirmişler ve aninde düzelmiş (Yakutçuyan, 1865, s. 28-29).

Jamgoçyan Azeksantr isminde bir kimse şahadet eder ki kendi Andon isminde bir kayını dilsiz doğmuş olub bu çocuğu 1707 senesi on iki yaşında olarak büraderi Govgas ile birlikde pederi Der Gomidas'ın mezarına ziyarete götürmüş ve oracıkda o mezarın toprağından ve suyundan bir cüzi bu çocuğun ağzına kodukda aninde söylemeye başlamış ve ilk sözleri bunlar olmuş: "Baba simit isterim." (Yakutçuyan, 1865, s. 37).

Bu anlatılarda dilsiz olma, konuşamama söz konusu olduğunda sesi tekrar kazanması için kutsalın parçası hastanın içine dahil edilmektedir. Hasta olan kişi kutsalı kendi içine aldığında şifa bulmaktadır.

Yürüyemeyen çocuklar, felç geçirmiş olanlar da Aziz Gomidas'ın mezarını ziyaret ettiklerinde şifa bulmaktadır. Bununla ilgili hagiografiden 4 mucize anlatısını örnek verebiliriz:

Mezküre Roza keza şahadet eder ki kendi İsrayel isminde bir büraderi beçel doğmuş olub dokuz yaşına yetişmiş oldukda dahi yürüyemez imiş, pederi cemi mualicelerin asla fayide itmediyini gördükde onu Der Gomidas'ın mezarına götürmüş ve oracıkda bu azize dua idub onun mezarının toprağından ve suyundan bir cüzi bu sakat evladının üzerine koyub oracıkda cemii hazır olanların tehayyürini mücib olacak derecede aninde ifakat keremini kabul itmiş (Yakutçuyan, 1865, s. 22-23).

Cilaci Sahag isminde bir kimse şahadet eder ki kendi Hovsep isminde bir oğlu dizlerinin siniri çekik doğmuş olduğu sebebe asla ayak üstüne kalkamayub ve bir adım bile alamaz olub, 1763 senesi on iki yaşına vasl olmuş olduğu halde Der Gomidas'ın mezarına ziyarete götürmüşler ve oracıkda mezkür mezarın suyundan ve toprağından bir cüzi o çocuğun üzerine koyub o hafta çocuk ifakat keremine nail olmuş dur (Yakutçuyan, 1865, s. 31-32).

Dzurvizyan Haçadur kerimesi Purasdan naminde bir kadın şahadet eder ki kendi dört yaşında bir kızının kollarının sinirleri çekilib ve iki ay bir düziye bu hiyyetde kalıb ve her ne kadar ilaçlar kullanılmış ise de asla bir çare olamayarak encaminde 1760 senesi mezküre Purasdan bu kızı Der Gomidas'ın mezarına götürmüş ve oracıkda o mezarın toprağından ve suyundan bir cüzi bunun kollarının üzerine sürdükde o günü yalnız bir kolu düzelmiş (Yakutçuyan, 1865, s. 34).

Der Gazar Bağındiyan şahadet eder ki kendi Yeğisapet isminde bir kızı iki yaşına yetişmiş olarak yürümez olub mezkür kahanay anı Der Gomidas'ın mezarına götürmüş ve mezarın üzerine şermerankütün için konulmuş olan sudan bir azacık bu çocuğa içirib çocuk eve döndükde yürümeye başlamış (Yakutçuyan, 1865, s. 35).

Gomidas'ın mezarı çocuk sahibi olamayan ya da çocukları doğsa da ölen kadınların da ziyaret yeridir. Buraya gelip belli ritüellere başvuran kadınların çocukları olmaktadır.²⁴

Diruhi Simonyan şahadet ider ki Nazlı Acem isminde bir kadın on beş sene mütemadi bila veled kaldıktan soğra, 1733 senesinde Aziz Der Gomidas'ın mezarına kendisini götürdüler, onda mezarın suyundan üzerine serpererek ve bir ip ile azizin mezarının etrafını ölçüb ve o ipi mezkürenin beline bağlayub dokuz aydan soğra bir evlad dünyaya getirmiş dir (Yakutçuyan, 1865, s. 1).

²⁴ Ayrıca hagiografide çocuksuzlukla doğrudan ilgisi kurulmadan "rahm hastalığı"na düşen olanların da azizin mezarını ziyaret ettiğinden şu şekilde bahsedilmektedir: Sadet naminde bir kadın beş sene miktarda rahm illetine düşen olub ve ol kadar vakit kullandığı dürlü ilaçların mefhumsuzluğunu derk idib 1767 senesi Der Gomidas'ın mezarına ziyarete gitmeye niyet etti. Oraya gitdikde bir cüzi dua edib ve o azizin mezarının toprağından bir parça yudub aninde ifakat kesb etdi ve bir daha o illeti asla görmedi (Yakutçuyan, 1865, s. 11-12). Balade zikr olan kadın keza şahadet eder ki 1770 senesi on ay mütemadi rahm illetine düşen olub ol kadar vakit kullanılan cemii tecrübeli ilaçlar bihude olub ve ümitsiz bir hastalık gibi hekimler dahi el çekib son sonu lakırdı idemeyecek kerteye vasl olmuş. Encaminde böylece ölüm ile kendi ağrılarına hitam vermeye bekler iken ümidini Allah'a koyub Der Gomidas'ın şefaetçiliğine sığınmış ve ol dakika hem lisanı açılmış ve hem dahi aninde ifakat bulmuş (Yakutçuyan, 1865, s. 26).

Keza mezkûre Mariam şahadet eder ki Alan naminde bir ademin zevcesi Hümrüz isminde bir nisa on iki sene mütemadi bila veled kaldıktan sonra encam 1711 senesi bu aziz Der Gomidas'ın şefaaeti ile Allah'dan bir evlad sahibi olmak keremini kabul etmek için onun mezarına ziyaret etmeye niyet idub ve oraya yetişdikde şöylece dua etmiş: "Ya aziz Der Gomidas! Eger sahihen aziz isen bana Allah'dan bir evlad sahibi olmak keremini aliver ve o sakat dahi olacak olsa makbulum olacak dır." Ve o azizin mezarının toprağından bir cüzi vicudine sürüb ve onun üzerine konmuş olan sudan bir miktar içib eve döndükde hamile kalmış ve bir kız evlad sahibi olmuş ki total dünyaya gelmiş ve büyüdükde hüsnü rızası ile mayrabad olmuş (Yakutcuyan, 1865, s. 7-8).

Mezkûre şahadet dahi eder ki kendi Dalita isminde bir kızı sekiz sene mütemadi dünyaya ölü evlad getirir imiş. Encaminde mezkûre İngiliz kadın bunu Der Gomidas'ın mezarına ziyerete götürmüş ve şafaati ile arzu etdiyi keremi kabul itmiş (Yakutcuyan, 1865, s. 16-17).

Çocuğu olmayanların kutsal mekânları ziyareti Müslümanlar arasında da yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır. Tıpkı Aziz Der Gomidas'la ilgili anlatılarda olduğu gibi, kısırlığa çare olması için ziyaret edilen türbelerin toprağına şifa verdiğine inanılmakta ve bu inanişaya bağlı olarak çocuğu olmayan kadına türbenin toprağı yedirilmekte, yalattılmakta ve toprak suyla karıştırılıp içirilmektedir (Tek, 2018). Bununla ilgili bir örnek Akhisar'daki Karaca Ahmet türbesi ile ilgili olarak anlatılmaktadır. Çocuk sahibi olmak isteyen kadınlar Karaca Ahmet türbesinde dua ettikten sonra türbenin belli bir yerindeki toprağı veya herhangi bir nesneyi alıp yutarak çocuk sahibi olacaklarına inanmaktadırlar (Akalm, 1997).

Gomidas'ın mezarına gidildiğinde şifa bulunan bir diğer hastalık ise sıtmadır. Bununla ilgili pek çok anlatı mevcuttur.

Tosun kızı Bursalı Vartuhi isminde bir kadın şahadet eder ki Brusa'da 15 yaşında ve Harutün isminde bir biraderi olub bu çocuk onda ısıtmadan tutulmuş ve üç sene mütemadi çekmiş ve her ne kadar ilac olunmuş ise asla bir vefa idemeyub hekimler dahi elini çekmiş. Bu sebebe mebni mezkûre Vartuhi onun yerine kendisi Der Gomidas'ın mezarına gitmeye niyet koymuş. Ve oraya getdikde bu aziz mardiroza bir cüzi dua idub Allah'dan şefayetçiliyi ile karındaşının sağlığını alvermesi için rica etmiş. Ve biraz sonra haber almış ki kendisinin Aziz Der Gomidas'a ziyerete gittiği hafta kardaşı dahi Brusa'da tekmlen ifakat kesb itmiş (Yakutcuyan, 1865, s. 17-18).

Keza mezkûre Roza şahadet eder ki altı sene akdem kendisi ısıtmalı hümmadan tutulub songradan adı ısıtmaya ve badehu sarılığa çevirmiş ve encaminde sıskalığa karar vermiş. Bu hiyyetde iken cemii mualiceler asla kâr idemez olub ve hatda hasdeliyinin ikinci senesi hekimlerden dahi ümitsiz bir illet gibi terk olunub mezkûre artık bu ümid kesikliyyinde kendinin balade hikâye olan keremleri gördüyünden bütün umudunu Der Gomidas'ın şefacetçiliyine komuş ve onun mezarına ziyaret etmeye niyet etmiş. Fil vakı kendisini bir tecgere içinde mezkûr mezara götürmüşler, onda bu aziz Allah'ın kuluna bir cüzi dua idub ve onun mezarının toprağından ve suyundan bir miktar üzerine koyub aninde kenduyi bir az hafiflenmiş duymuş. Ve o geldiği tecgereye asla haceti kalmayarak eve dönmüş ve on gün zarfında azar azar gerek şişginliyi ve gerek illetin beşareti nabedid olmuş (Yakutcuyan, 1865, s. 23-24).

Keza mezkûre kadın şahadet eder ki 1767'de Keork ve Harutün isminde kendi iki evladları sovak ısıtmadan tutulmuş olub üç ay bir düziye o hasteliyi çekmişler ve her ne mualice olmuş ise cemisi de kâr itmeyub encaminde mezkûre Teodora bunların düzelmesinden kati ümid olarak Der Gomidas'ın mezarına ziyaret etmeye niyet etmiş ve oraya yetişdikde sıdk ile Der Gomidas'ın şefacetçiliyine sığınarak o azizin mezarının suyuna bir miktar toprağından karışdırıp ve içirib bu iki evladları da aninde orada düçar oldukları illetden düzelmişler. Ve bir daha asla o misillü derd görmemişler (Yakutcuyan, 1865, s. 27).

Encaminde mezkûre Teodora şahadet eder ki 1747 senesi Terzi Sdepan denilen bir adamın ehli Diruhi isminde bir kadın bir sene mütemadi sovak ısıtmadan tutulmuş olub ve akıbet hekimler dahi kendusinden el çekib encaminde Der Gomidas'ın mezarına gitmeye niyet komuş ve oraya vasl oldukda bir az dua idub ve mezkûr mezarın toprağına bus idub aninde orada ısıtması yine tutmuş lakin ondan songra bir daha asla gelmemiş (Yakutcuyan, 1865, s. 27-28).

Uyuz olanların da yine toprak ve su teması ile şifa bulduğuna inanılmaktadır:

Çizmeçi Angreas naminde bir kimse şahadet eder ki kendi Srpuhi isminde bir kızının uyuz illetinden bütün vücudi yara bere kesilmiş olub üç sene mütemadi bu müşkil halde kalmış, encaminde 1758

senesi bunu Der Gomidas'ın mezarına götürmüşler ve oracıkda bunun vicudine bir cüzi mezkür mezarın toprağından ve suyundan sürmüşler ve o dakikede mezküre kızın bütün o uyuzlu derisi soyulub düşmüş ve aninde ifakat keremine nayil olmuş (Yakutcuyan, 1865, s. 32-33).

Grad Krikor isminde bir kimse şahadet eder ki iki sene mütemadi uyuz illetine düçar olub cemii mualiceleri kullandıktan songra hiç birinden asla bir fayide göremeyinden ve günden güne illetinin dahi terakkı bulduğunu derk itdiyinden encam Der Gomidas'ın mezarına ziyarete gitmeye niyyet komuş ve iki üç defa oraya ziyaret idub son defasında tekmilen ifakat kesb itmiş (Yakutcuyan, 1865, s. 36).

Gomidas'ın mezarı sadece fiziksel hastalıkların şifası için değil aynı zamanda ruhsal hastalıkların şifası için de ziyaret edilmektedir. Ayrıca sebepsiz bayılma durumları için de insanlar Aziz Der Gomidas'ın mezarında şifa bulmaktadır. Bununla ilgili şu örnekleri hagiografiden aktarabiliriz:

Dursun kızı Gadarine şahadet eder ki Tereza isminde bir tornu bir yaşında iken bir düziye iki ay kadar ağlayıb çarpınır ve dürlü bihuzurluklar gösterir idi ve her ne kadar mualice olunmuş ise cemisi kâr itmeyib mezküre büyük validesi 1748 senesi bu çocuğu Der Gomidas'ın mezarına götürmeye niyet etmiş ve oraya gidib bu azizin mezarının toprağından ve suyundan bir miktar bu çocuğun üzerine koymuş. Ol vakit hikmetli bir tarzla çocuk aninde düzelmiş (Yakutcuyan, 1865, s. 14-15).

Mezküre şahadet dahi eder ki kendinin 13 yaşında bir can evladı olarak bu çocuk bir defa bir ölü görmüş olduğu için iki hafta mütemadi gözüne bir takım aykırı şeyler görünür, ağlar ve çağırırımış. Encaminde mezküre bu çocuğu Der Gomidas'ın mezarından getirmiş olduğu su ile yaykâdıkda derakeb düzelmiş ve bir daha asla o misilli şey görmemiş (Yakutcuyan, 1865, s. 15).

Nersesyan Teodora isminde bir kadın şahadet eder ki bir sene mütemadi kesgin bir meraka mübtela olub ve ol anedegin kullanılan mualicelerin mefhumsuz olduğun görüb encaminde kendi sağlığından ümidi kat iderek Der Gomidas'ın mezarına ziyaret itmeye niyyet komuş. Ve oraya vasl oldukda bir az dua idub ve mezkür mezarın suyuna onun toprağından bir az koyub ve içib der akab düçar olduğu illetden kurtulmuş (Yakutcuyan, 1865, s. 25-26).

Mezküre Vartuhi keza şahadet eder ki Gadarine isminde kendi bir gelini Brusa'da bir sene bir düziye bayılmak illetine düçar olub mezküre Vartuhi balade zıkr olan karındaşının hasdeliyine şifa dilemek için Der Gomidas'ın mezarına ziyarete gitdiyinde bu Gadarine gelininin dahi düzelmesi için mezkür azize dua itmiş ve badehu Brusa'dan haber almış ki o Der Gomidas'a gitdiyi haftada mezküre gelini dahi ifakat bulmuş (Yakutcuyan, 1865, s. 18).

Düğ kerimesi Mülkine isminde bir kadın şahadet eder ki bir sene bittemam bir bayılma illetine mübtela olub 1762 senesi Der Gomidas'ın mezarına ziyarete gitmiş ve aninde ifakat kesb itmiş (Yakutcuyan, 1865, s. 38).

Bütün bu mucize anlatılarından anlaşıldığı kadarıyla Aziz Der Gomidas'ın İstanbul'da bulunan mezarı uzun yıllar bayunca ziyaret edilmiş, hasta olanlar şifa bulmak, çocuğu olmayanlar çocuk sahibi olmak için onun mezarına gelmiştir. Onun mezarının özellikle toprağının ve mezarında bulunan suyun her türlü hastalığa şifa olacağı inancı ve bu toprak ve suyla nasıl temas edileceği de mucize anlatılarında aktarılmıştır.

Sonuç

Aziz Der Gomidas Kahanaynın Mücüzeleri adlı hagiografide Aziz Der Gomidas'la bağlantılı mucize anlatıları 41 maddede toplanmıştır. Bunlardan ikisi herhangi bir mucize ya da ritüele yer vermediği için bu makalede incelemeye alınmamış, diğer mucize anlatılarının hepsi makalede incelenmiştir. Hagiografideki bu olağan dışı olaylar tasavvuf literatüründe farklı bir anlam alanına sahip olan mucize kavramı ile isimlendirilmiştir. Osmanlı literatüründe Ermeni harfleri ile Türkçe yazılan ve Hristiyanlığı konu alan dinî metinlerde İslami terminolojinin kullanılması dikkat çekicidir. Bu durum hagiografiler gibi özellikle halk için yazılmış olan dinî metinlerde karşımıza çıkmaktadır.

Makalede incelenen hagiografide Aziz Der Gomidas pek çok hastalığın iyileşmesinde etkili olan bir aziz olarak karşımıza çıkmıştır. Aziz Der Gomidas'ın mezarını ziyaret edip onun kutsal bedeninin temas ettiği toprağa ve suya bir şekilde temas ederek bu kutsallığı kendisine bulaştıran kişiler göz hastalıklarından kurtulmakta, yürüyemeyen, konuşamayan kişiler yürüyüp konuşmakta, sıtma ve uyuz gibi hastalıkları olanlar bu hastalıklarından şifa bulmaktadır. Aziz Der Gomidas'ın mezarını insanların sadece fiziksel hastalıklardan değil ruhsal hastalıklardan da kurtulmak için ziyaret ettikleri anlaşılmaktadır.

Apostolik – Katolik Ermeni çatışmasında ismi öne çıkan ve bu tartışma neticesinde ve İstanbul Ermeni Patriği'nin uğraşlarıyla idam edilen Aziz Der Gomidas'ın İstanbul'da bulunan mezarının sadece Katolik Ermeniler tarafından ziyaret edilmediği görülmektedir. Onun mezarı bütün mezheplerden Ermeniler tarafından ziyaret edilmiş, hatta sadece Ermeniler değil Rumlar ve Müslüman Türkler de onun mezarını ziyaret edip dilekleri için ona dua etmişlerdir. Böylece onun mezarı Osmanlı toplumundaki farklı dinden insanlar için ortak kutsal mekân hâline gelmiştir.

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki Ermeni harfleri ile Türkçe yazılmış halk metinleri Osmanlı toplumunda hem inanç ortaklıkları hakkında bilgi vermekte hem de tarihin belli bir dönemine ışık tutmaktadır. Aziz Der Gomidas'ın mucizelerini konu alan hagiografi de belli bir dönemde İstanbul'da yaşanan mezhep tartışmalarına ve bu tartışmalara adı karışan Aziz Der Gomidas'a halkın nasıl yaklaştığına dair bilgiler vermektedir.

Kaynakça

- Abdullah Veliyuddin Bursevî (2009). *Menâkıb-ı Eşrefzâde (Eşrefoğlu Rûmî'nin Menkıbeleri)*. (A. Uçman. Hzl.). İstanbul: Kitabevi.
- Ahmed Refik (1924). Türkiye'de Katolik Propagandası. *Türk Tarih Encümeni Mecmuası*. 5/82. 257-276.
- Ahmet Eflâkî (1973). *Âriflerin Menkıbeleri (Manakib al-Ârifin)*. (Cilt 1-2). (T. Yazıcı. Çev.). İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Akalın, Ş. H. (1997). Akhisar'daki Karaca Ahmet Türbesi ve Bu Türbe ile İlgili İnançlar. *V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Gelenek, Görenek, İnançlar Sektör Bildirileri İçinde* (19-27). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Avkeryan Kerabaydzar Sdepannos Vartabed (1798). *Allah'ın Aziz Kulu Kömürceants Der Gomidas Kahanaynın Varkı ve Nahadagutünü*. Tryad: Mhitaryanların Basmahanesi.
- Avkeryan Kerabaydzar Sdepannos Vartabed (1862). *Allah'ın Aziz Kulu Kömürceants Der Gomidas Kahanaynın Varkı ve Nahadagutünü*. 2. bs. (Garabed Vartabed Yakutçuyan tarafından). İstanbul: Şarkıye Tabhanesi.
- Beydilli, K. (1995). *II. Mahmud Devrinde Katolik Ermeni Cemaati ve Kilisesi'nin Tanınması (1830)*. (Ş. Tekin – G. Alpay Tekin. Hzl.). Cambridge: Harvard University.
- Canan, İ. (ty). *Hadis Ansiklopedisi: Kütüb-i Sitte*. (Cilt 3). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Coon, L. L. (1997). *Sacred Fictions: Holy Women and Hagiography in Late Antiquity*. Philadelphia: PENN University of Pennsylvania Press.
- Çelik, H. ve Sargsyan, A. (2022). Ermeni Harfli Türkçe Edebiyat Çalışmaları İçin Transkripsiyon Standartları Önerisi. *Nesir: Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (3), 109-122.
- Çağlar, İ. (2016). *Ermenice-Türkçe Sözlük*. Ankara: Nüans Kitapçılık.
- Çarkeçyan, Y. G. (2006). *Türk Devleti Hizmetinde Ermeniler*. (A. Kaplan. Hzl.). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Emir Hüseyin Efendi (H. 1052). *Menâkıb-ı Akşemseddîn*. Müstensih Mahmud b. Mustafa Gelibovî. Manisa Akhisar Zeynelzade Koleksiyonu No. 45 Ak Ze 261/2.

- Göyünç, N. (2005). *Türkler ve Ermeniler*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Güzel, A. (2020). *Kaygusuz Abdal (Alaaddin Gaybî) Menâkıb-nâmesi*. 2. bs. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Güzel, C. (2017). Bilinmeyen Bir Yatır ve Battal Gazi Destanı Bağlamında Aziz Mamas'tan Cambaz Pir'e Kutsal'ın Sürekliliği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 6(4). 2565-2578.
- Hacı Beyzade Ahmed Muhtar (H. 1308). *Osmanlıca Bilenlere Dört Günde Ermenice Okumanın Usulü*, Boyacıyan Agop Matbaası.
- Hamarat, Z. (Hızl.). (2015). *Bayramiye Tarikatı Menakıbı: Hacı Bayram Veli ve Halifeleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Haslok, F. R. (2000). *Bektaşîlik Tetkikleri*. (Hulûsî Râgıp. Çev.). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- İlçak, H. Ş. – Goshgarian, R. (2006). *Kendi Kendine Ermenice*. İstanbul: Ermeni Patrikliği.
- İbrahim Hâs (2002). *Menâkıb-Nâme-i Hasan Ünsî*. (M. Tatçı. Hızl.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Kitab-ı Mukaddes: Tevrat, Zebur (Mezmurlar) ve İncil*. (2001). İbrani, Kildani ve Yunani dillerinden tercümedir. İstanbul: Kitab-ı Mukaddes Yayınları.
- Kur'ân-ı Kerim ve Açıklamalı Meali*. (1993). (A. Özek, vd. Hızl.). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2010a). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menakıbnameler (Metodolojik Bir Yaklaşım)*. 3. bs. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ocak, A. Y. (2010b). *Alevî ve Bektaşî İnançlarının İslam Öncesi Temelleri*. 8. bs. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (1994). Langa. *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*. (Cilt 5). İstanbul: Ana Basım. s. 195-196.
- Polat, K. (2008). *Katolik Hıristiyanlık'ta Azizlik ve Azizler*. Ankara: Salkımsöğüt Yayınları.
- Shapiro, H. R. (2021). Afterlives of Komitas K'eömurchean (1656-1707): Commemorating an Istanbul-Armenian Martyr in Armeno-Turkish Literature and Sacred Pilgrimage. *Osmanlı Araştırmaları*. LVIII. 81-120.
- Şahin, G. (2008). *Osmanlı Devleti'nde Katolik Ermeniler Sivash Mihitar ve Mihitaristler (1676-1749)*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Tek, R. (2018). Anadolu Türk Halk Hekimliğinde Toprak. *SEFAD*, (39). 189-204.
- Türkan, A. (2011). *İstanbul'da Ermeni Cemaatleri Arasındaki Dini ve İdari İhtilaflar ve Tartışmalar*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yakutçuyan, G. V. (1865). *Aziz Der Gomidas Kahanaynın Mücüzeleri*. İstanbul: H. Minasyan Matbaası.
- Zeren, A. (2010). *Following the Traces of a Female Saint in and out of Constantinople: The Cult of St. Euphemia and a Rescue Project Proposal for the Church by the Hippodrome*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

51. Kütahya masallarında ötekileştirilen kadınlık rolü: maktul kadınlar¹

Derya ÖZCAN GÜLER²

Hacer AKÇAALAN³

APA: Özcan Güler, D. & Akçaalan, H. (2024). Kütahya masallarında ötekileştirilen kadınlık rolü: maktul kadınlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 849-858. DOI: 10.29000/rumelide.1439762.

Öz

Bu çalışmanın amacı, her biri imgeler ve semboller dünyası olan masalarda yer alan, ötekileştirilen kadınlıkların rollerini, içinde yaşadıkları toplumda hem gösteren hem de gösterilen olarak döngüsel biçimde devam eden varlıklarını ele almak, sorgulamak ve karşılaştırmaktır. Gösteren ve gösterilen arasındaki bu döngüsel sorgulama, yapısal bir insanbilimin temellerini atan Claude Levi-Strauss'un kuramsal bakış açısıyla ele alınacaktır. Masalarda ötekileştirilen kadın, sadece bir masal kahramanı olarak ele alınmayacak; anlamlar ve anlam bağıntısının kendisini de oluşturan somut topluluktaki yansımaları izlenerek bilinçaltı ve bilinçdışı simgesel işlevler ve imgeler aracılığıyla örtük söylemlerin gerçek nedenine ve sonucuna ulaşılabilecektir. Toplumca kadınlık rollerinin tanımlanışı, algılanışı, kadınların yerine getirmesi beklenen davranış biçimleri, kültürel beklentiler, görev ve sorumluluklar imgelerle belirlenmiştir. Masal toplumunda kadınlar, ataerkil düzen gereği çoğunlukla edilgen, korunmaya muhtaç, itaatkâr, güzel ve namusludur. Kadınların mekânı evleridir ve bu mekândan ayrılmaları onaylanmaz. Bu sebeple sosyal ve ekonomik hayatın içinde, yönetimde aktif yer almazlar. Kütahya masallarında bu kimliği kabul etmeyen ve kendisine biçilen bu toplumsal cinsiyet rollerini oynamak istemeyen kadınlar kimlerdir ve ötekileştirilmelerinin göstergeleri nelerdir? Kütahya masallarındaki iyi kadın ve kötü kadın arasında görülen çatışma göstergeleri, toplumsal düzeyde başka çatışmaları da doğurur. Masalların "iyi kadınları" hem cinslerini baskılamakta ve ötekileştirmektedir. Çünkü bu "kötü, maktul kadınlar" hem eril iktidara hem dişil edilgen iktidara hem de toplumsal düzen ve alışkanlıklara karşı tehdit oluşturmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Kütahya masalları, Toplumsal cinsiyet, Toplumsal cinsiyet rolleri, Kadınlık

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, Derya Özcan Güler danışmanlığında, Hacer Akçaalan tarafından hazırlanan "Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Kütahya Masalları" adlı doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

FİNANSMAN: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 19.08.2020 tarihli, 08 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuştur.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439762

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Halk Bilimi Bilim Dalı / Assoc. Prof., Uşak University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of Folklore (Uşak, Türkiye), derya.ozcan@usak.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5601-2199, **ROR ID:** https://ror.org/05es91y67, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossref Funder ID:** 100010723

³ Doktora, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Halk Bilimi Bilim Dalı / PhD, Uşak University, Graduate School of Education, Department of Turkish Language and Literature, Folklore Science (Uşak, Türkiye), akcaalanhacer@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4170-2343, **ROR ID:** https://ror.org/05es91y67, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossref Funder ID:** 100010723

The role of femininity that is otheralized in Kütahya fairy tales: victim women⁴

Abstract

The aim of this study is to discuss, question and compare the roles of marginalized women in fairy tales, each of which is a world of images and symbols, and their cyclical existence as both signifier and signified in the society they live in. This cyclical questioning between the signifier and the signified will be discussed from the theoretical perspective of Claude Levi-Strauss, who laid the foundations of a structural anthropology. The woman who is marginalized in fairy tales will not only be treated as a fairy tale hero; By monitoring the reflection of meanings and meaning relations in the concrete community that constitutes them, the real cause and result of implicit discourses will be reached through subconscious and unconscious symbolic functions and images. The definition and perception of feminine roles in society, the types of behavior that women are expected to fulfill, cultural expectations, duties and responsibilities are determined by images. In fairy tale society, women are mostly passive, in need of protection, obedient, beautiful and honorable due to the patriarchal order. Women's place is their home and leaving this place is not approved. For this reason, they do not take an active part in social and economic life and management. Who are the women in Kutahya tales who do not accept this identity and do not want to play these gender roles assigned to them, and what are the indicators of their marginalization? The conflict indicators seen between the good woman and the bad woman in Kutahya tales also give rise to other conflicts at the social level. The "good women" of the fairy tales oppress and marginalize their fellow women. Because these "bad, victimized women" pose a threat to both masculine power, feminine passive power, and social order and habits.

Keywords: Kütahya tales, Gender, Gender roles, Femininity

Giriş

Anlatıda Kullanılan Kodlar ve “Masallarda Ayna Dünya” Kuramı

İnsanoğlu özne olarak her ne kadar kendisine özgü ve özgür bir düşünce sistemi geliştirmeye çalışsa da bu düşünce sistemi çoğunlukla toplumsal gerçeklikten ve kültürel kodlamalardan ayrı oluşturulamaz. Bu kültürel kodlamaların ana kaynağından birisi de kullandığımız dildir.

“Franz Boas’ın öğrencisi Edward Sapir ve Sapir’in öğrencisi Lee Whorf’un birlikte geliştirdikleri dilbilimsel görecelik teorisi farklı kültürlerin dünyayı değişik şekillerde yorumladığını ve dillerin de bunları kodladığını öne sürer. Bazı kültürler bütün suları aynı algılamak bazılarını yağmur, sel, durgun su gibi sular arasındaki önemli farkları görmektedir. Algıdaki farklılık dillerde açığa çıkmaktadır çünkü dili konuşanlar; dünyayı gördükleri şekilde izah etmek zorundadırlar. Dilbilimsel belirlemcilik teorisi, farklı kültürlerin dünyayı algılama biçiminin dilleri etkilediğini değil, dilin de

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** This article is part of the doctoral dissertation entitled "Kütahya Tales in the Context of Gender Roles", prepared by Hacer Akçaalan under the supervision of Derya Özcan Güler.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 12.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439762

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

derin bir biçimde düşünce tarzlarımızı etkilediğini savunur. Dil düşünceler için bir çerçeve sağlamaktadır ve dilbilimsel belirlenimcilik teorisine göre bu çerçevenin dışında düşünmek oldukça zordur” (Çolak, 2019: 14).

Masal anlatıcıları da anlattıkları her masalda kullandıkları dil ve bu dile ait seçtikleri kelime ve kavramlarla dilbilimsel belirlenimcilik ile kültürel bir algılama biçimi oluşturarak toplumsal düşünce tarzlarımıza yön verirler. Masal anlatıcıları dinleyicilerin düşün ve algı çerçevesini oluştururken dilin kodlarından yararlanırlar.

“Bernstein, Public Language “Halk dili” yerine 1962’den sonraki çalışmalarında restirected code “dar kod”; formal language “kurallı dil” yerine ise elaborated language “geniş kod” terimlerini kullanmıştır. Bir konuşmacı karmaşık ilişkileri anlatmak ve sorunları dil yardımıyla çözmek gibi dilsel olanaklardan yararlanıyorsa geniş koddan yararlanıyordur ve bu konuşmacı sözel davranışı, kendisini orta katman üyesi olarak sunmaktadır. Dar kodu kullanan bir konuşucu ise; dilsel olanakların yalnızca bir bölümünü kullanır. Karmaşık düşünceleri ve mantıksal ilişkileri söze doğru olarak dayandıramadığı gibi bildirişim niyetini açıklayabilmek için sık sık dil dışı imgelere başvurur. Bu davranış biçimi de onu alt katman üyesi olarak belirler” (İmer,1990: 24-25).

Masal anlatıcıları, masal anlatımlarında geniş kodu kullanarak karmaşık ilişkileri (hem masal içindeki hem de toplumsal yapıdaki) dil yardımıyla çözer ve sözel davranışları ile toplumsal düşünce yapıları oluşturur ancak söze dayandıramadığı ve açık açık söyleyemediği bildirişim niyetlerini açıklayabilmek için de dil dışı imgelere başvurmak amacıyla da dar kodu kullanırlar. Masalarda bazı davranış, durum, olay ve kişiler ve bunlar arasındaki bağ açıkça anlatılır ve masal dinleyicisine doğrudan iletilirken, bazı durum, olay, kişilerle ilgili bildirişim niyeti daha dar, üstü kapalı bir biçimde imge ve sembollerle anlatılır. Geniş kod dili kullanımı, daha çok doğrudan ve açık olarak bilincimize hitap ederken dar kod dili kullanımları, dolaylı ve örtük biçimde, üzerinden semboller ve imgelerle hızlıca geçilerek bilinçaltımıza hitap eder.

Levi-Strauss’ a göre: “Bilinçaltı (subconscient) «herkesin kendi yaşamı boyunca derlediği anılar ve imgeler dağarcığı (...), belleğin bir görünümü» olarak belirir. Bilinçdışı (inconscient) bir işlevi belirtmek için kullandığımız bir terime indirgenmektedir: simgesel işlev. Bilinçdışı, belleğin derinliklerindeki anılar, imgeler, itkiler gibi bölük pörçük öğeleri yapısal yasalara bağlayan, düzgülerle işleyen bir işlem aracı (un operateur dote de codes) görünümündedir. Böylece, bilinçaltındaki koruyucu ruhlar, kötü cinler, doğüstü canavarlar, büyülü hayvanlar, vb. imgeler «yerlilerin evren görüşünü oluşturan tutarlı bir dizge» içinde bütünüleşir” (Levi-Strauss,1983: 21).

Masalların anlamları; anlatıcıların ve dinleyicilerin sahip olduğu kültürel ve toplumsal artgönderisel ve artkültürel kodları ve zihinlerinin ve bilinçlerinin yeterlilikleri kadardır. İnsanın derinliği, kültürün derinliği ve masalın derinliği doğru orantılıdır. Her masal anlatısı, dinleyicinin ve anlatıcının öznel anlayışında sonsuz çağrışıma ve anlama yol açar. Buradan hareketle masal anlatıcıları ile etkileşimde bulunan masal dinleyicileri, sadece bir masal dinlemez; masalla birlikte kültürel bir bakış açısı ve iletilen kültür kodunun etkisiyle de kültürel göstergeler üzerinden toplumsal bir düşünce sistemi geliştirir. Masallar üzerinden bir millete ait sözlerin metaforik, varlıkların simgesel anlamlarını ve bunların algısal dışavurumlarını görmek mümkündür.

Masallar; kişisellik (özne) ve bu kişiselliğin kümülatif toplumsal yığılması neticesinde oluşan anonimliği (nesne) kendi özünde barındırdığı olağanüstülikle yoğuran, bilimsel ve toplumsal bir faaliyetir. Keller’e (2007:125) göre de bilimin bilişsel iddiaları köken itibarıyla nesnel değildir, aksine duygusal bir alt yapıdan gelişirler. Bilimci kendisinin idealize ettiği gibi tümüyle duygusuz bir gözlemci değil, nesnellik arzusunun bir yığın öznel anlamı beraberinde getirdiği hisli bir varlıktır. Masallar, masal anlatılan ortamda masal anlatıcısı ve masal dinleyicisi arasındaki ben ile ben olmayan(öteki) arasındaki sınırların geçici olarak kaldırıldığı tarafsız ve büyülü, öznel bir deneyim alanı oluşturur. Ancak anlatıcı

ve dinleyici arasındaki ben ve öteki arasında kaldırılan bu sınırlar, masal içindeki ben ve ben olmayan(öteki) arasında kesin ve keskin hatlarla belirlenmiş, nesnel sınırlar haline gelir.

Kütahya Masallarındaki Kötü, Maktul Kadınlık Rollerini

Masal toplumunda kadınlar çoğunlukla edilgen, korunmaya muhtaç, itaatkâr, güzel, namusludur. Kadınların mekânı evleridir ve bu mekândan ayrılmaları onaylanmaz. Bu sebeple sosyal ve ekonomik hayatın içinde, yönetimde aktif olarak yer almazlar. Anadolu masallarında kadınlar, akıllılık ve edilgenliğin kimi zaman insanı rahatsız eden karışımıyla özdeşleşmişlerdir. İktidarları da bu edilgenliğin arkasında gizli bir gölge halinde varlığını devam ettirir.

O halde masalarda bu kimliği kabul etmeyen ve kendisine biçilen bu toplumsal cinsiyet rollerini oynamak istemeyen kadınlar var mıdır? Cevap “evet” ise bu reddediş ve farklılık nasıl algılanır? Bu ötekileştirmenin kültürel göstergeleri nelerdir?

Masal dünyasında geçen imgeleri ve sembolleri fark etmek, yorumlamak ve çözümlmek; gerçek dünyadaki toplumu ve bu örtük imgeleri öğrenerek edindiğimiz toplumsal cinsiyet rollerimizi anlamamızın yollarından biridir.

“Kimi feminist kuramcılar cinsiyet- toplumsal cinsiyet ayrımını desteklemek ve açıklamak için sorunsal doğa kültür ayrımını da dâhil etmek üzere Lévi- Strauss’un yapısalcı antropolojisini sahiplenirler. Bu konuma göre doğal ve biyolojik bir dişi vardır, sonradan toplumsal konumdaki “kadın” a dönüşür. Yani sonuçta cinsiyet doğaya ya da “çiğ/ham” a tekabül ederken toplumsal cinsiyet kültüre ya da “pişmiş” e tekabül eder” (Butler, 2019: 68).

Kütahya masallarında genel olarak görülür ki kadınlar, gerçek hayatta olduğu gibi masal dünyasının da “ötekileri” dir. Kadınlar masalarda eş, anne, kız evlat, hatta peri kızı olduğunda bile daima erkeklerle ilişkisi bağlamında ikincil konumlarda “öteki” olarak temsil edilmektedir. Masalarda ataerkil düzen içinde özne yani ben rolü erkeklerindir. Kadınlar ise nesne yani ben olmayan, ötekilerdirler. Ancak Butler’a (2019: 68) göre: “ Öte yandan kadınlar aynı zamanda her daim eril olan öznenin basit olumsuzlaması ya da “ötekisi” olarak karşılanamayacak bir farklılıktır.” Öteki konumu sadece masalların “makbul” kadınları içindir. Makale içerisinde önerilen “makbul kadınlık” ve “maktul kadınlık” terimleri ile kast edilen şudur: Makbul kadınlıklar; toplum tarafından kabul gören, içinde yaşanılan kültürün toplumsal cinsiyet rolleri kalıp davranışlarına uygun olarak davranan ve bu davranış kalıplarını sorgulamayan itaatkâr, edilgen ve sessiz kadınlardır. Bunun yanında masalarda makbul kadınlıklar tarafından ötekileştirilen diğer masal kadınlıkları vardır ki onlar masalların maktul kadınlıklarıdır. Maktul kadınlıklar; içinde yaşanılan kültürün toplumsal cinsiyet rollerinin gerektirdiği kalıp davranış biçimlerine uymayan, bu sebeple toplumca kabul görmeyen, asi, iktidar sahibi ve konuşan kadınlardır. Bu kadınlıklar için kullanılan “maktul” sıfatı; ötekileştirilen kadınlıkların içinde yaşadıkları kültürde hem fizyolojik hem sosyolojik hem de psikolojik olarak öldürülmesi bağlamında kullanılmıştır. Makbul kadınlıklar masalların iyi kadınları, maktul kadınlıklar ise masalların kötü kadınlarıdır.

Kütahya masallarında kötü kadınlık rollerinin nasıl tanımlandığı, algılandığı ve kadınlıkların yerine getirmesi beklenen davranış biçimleri, kültürel beklentiler, görev ve sorumluluklarını göstermek amacıyla tez çalışmamız için derlediğimiz masallar arasından iki Kütahya masalı örneklem olarak seçilmiştir. Seçilen masallarımızın adları sırasıyla şöyledir: Yılan Bey’le Ayşecik, Ece Dağ’ın Cadısı.

1.Kütahya Masalı Örnekleme: Yılan Bey’le Ayşecik Masalı

Seçilen ilk Kütahya masalı “Yılan Bey’le Ayşecik” masalıdır. Bu masalda özetle: “Fakir bir oduncunun kızı olan Ayşecik, bilmeye ve öğrenmeye meraklı bir kızdır. Bu isteğini annesine söyler ancak annesi, çok bilen kadınların kötü ve büyücü olduklarını, ihtiyacı kadar bilmenin bir kadın için yeterli olduğunu anlatır. Ayşecik’in büyücü öğretmeni ise annesini öldürmesi ve babası ile evlenmesini sağlaması karşılığında Ayşecik’e tüm gizli bilgileri öğretmeyi vadeder. Ayşecik öğretmenin dediklerini yapar, annesini öldürür. Böylece öğretmenin babası ile evlenmesini sağlayarak bilgiye ulaşır.

Sahip olduğu bilgi yüzünden içinde yaşadığı toplum tarafından yılanla gebede olan bir kadını doğurtmak, o yılanı sünet etmek, okutmak ve yılanla evlenmek zorunda bırakılır. Ne yapsa üvey annenin kıskançlığından kurtulamaz ve eşinden, evinden uzaklaştırılır. Masalın sonunda Ayşecik, başka bir erkeğin himayesine girer ve masal mutlu sonla biter.”

Masalda Ayşecik ben olma, öteki olma, herkes olma ve kendilik arasında bir var oluş mücadelesindedir. Masal, bu karşıtlıklar arasında gösteren ve gösterilen arasında gidip gelen bir sarkaçtır. Bu sarkaç Ayşecik üzerinden görünen hale gelmiştir. Ayşecik’in öznesinde kadınlığın içinde yaşanan kültürde maktul kadınlığa dönüştürülerek ötekileştirilmesi masalda kullanılan imge ve semboller ile aşamalandırılmıştır.

Aşama 1: Ayşecik’in annesinden ve toplumu oluşturan diğer kadınlardan farklı olarak bilmeyi ve öğrenmeyi istemesi

Bilgiyi isteyen Ayşecik ilk önce annesi tarafından ötekileştirilir. Bilmek isteyen Ayşecik’e annesi şöyle der:

“-Güzel kızım! Çok bilen kadınlar kötü büyücülerdir. Fazla bilmek iyi değildir. Bir kadının çok bilmesi ona zarar getirir. Ben sana lazım olacak bilgiyi öğretirim. Ötesini sakın arama! Yoksa başın beladan kurtulmaz.”

Ayşecik’in annesi bilen kadına “kötü büyücü” etiketlemesi yapmış, davranış –bilme ve öğrenme edimi-cinsiyetlendirilmiş ve böylece onu toplumu oluşturan erkeklerden ve hatta kadınlardan ve ayırıştırarak ötekileştirmiştir. Kadının bilgisi üzerinden yapılan bu ötekileştirme biçimini, Batı’nın felsefe geleneğini oluşturan düşünürlerinde de görmek mümkündür. Bu düşünme sistemine göre erillik; aklı, bilimi, kültürü; erillik çerçevesinde tanımlanmaya çalışılan dişilik ise, hisleri, sevecenliği, edilgenliği, bedeni temsil etmekteydi. Aristoteles’in zihin ve akıl yürütme konusunda kadını aşağılayan görüşlerini, onu pek çok yönüyle eleştiren ve 17. yy filozoflarında da görmek mümkündür. “Hegel (1770-1831), kadınları eğitilebilir fakat ileri düzeyde bilim yapamayacak nitelikte görmüştür” (Köysüren, 2016: 24). Masalda toplumun Ayşecik’in annesinin söylemiyle ortaya konan düşünce sistematığının Hegel ile özdeşliği görülür.

Masalın devamı masal dinleyicisine örtülü olarak çok bilen kadın kötüdür, bilmek kadını diğer kadınlarca da ötekileştirir ve kadına mutluluk getirmez mesajını verir. Ayşecik öznesinde kadınlığın bilgiyi tercih ettiğinde ve ona ulaştığında yaşadığı sosyokültürel zorlanma ve ölüm tehdidi, bilgisini terk ederek içinde yaşanan kültürün kabul ettiği toplumsal cinsiyet rollerine uygun biçimde bir erkeğin eşlik rolü ile himayesine girdiğinde ortadan kalkar. Makbul bir kadın olarak mutlu sona kavuşur.

Aşama 2: Ayşecik'in bilgiyi elde etmek için büyücü öğretmeni ondan büyük bir bedeli ödemeyi seçmesi; annesini öldürmesi.

Ayşecik burada imgesel olarak annesini değil, toplumun bilen kadını ötekileştirici normunu temsil eden anne arketipini öldürmüştür. Ancak toplum bu başkaldırıyı kabul etmez. Üvey anne, toplum tarafından kabul görülür çünkü üvey anne sahip olduğu bilgiyi gizlemeyi bilir. Oysa toplum Ayşecik'i ötekileştirir çünkü gruba aykırı olumsuz bir stereotip olan ve kötü muameleye maruz kalan Ayşecik içinde yaşanan toplum için bir stereotip tehdidi yani toplumsal kimlik tehdidi haline gelmiştir.

Aşama 3: Ayşecik'in bilgisini; bir yılan çocuğun doğumunu yaptırmak, yılan çocuğu sünnet etmek, okutmak ve onunla evlenmekte kullanmak zorunda bırakılması.

Annesinin söylediği gibi bilgi ona zorluk ve yükten başka bir şey getirmemiştir. Ayşecik annesinin mezarına giderek:

“-Anam, anam! Garip anam! Ben etmedim, edenler etti.

Diyerek her seferinde annesinden yardım ister.

Annesi:

-Ben sana senin ettiğini etmeyeyim.

Diyerek cevap verir ve yardım eder.”

Masalın anne kız arasındaki kurduğu bu diyalog özünde masal dinleyicisine şu mesajı vermektedir: Anne söylediklerinde haklıdır. Kadınlar çok bilmemeli ancak gerektiği kadar bilmelidir.

Masaldaki “kadın, yılan, bilgi ve büyücülük” kavramlarının birlikte kullanılması bize kadın şamanları hatırlatır. Şamanizm’de en güçlü şamanlar kadın şamanlardır. Şamanizm’de yılanın rolü önemlidir.

Eliade’ye (2014:139) göre ruhlarla iletişim kurabilme yeteneğine sahip şamanın görevini icra ederken yardımcıları kuşlardır. Şamanın kuşların dilini öğrenebilmesi için ise yılan yemesi gerekmektedir. Masalda Ayşecik, kuşların değil ama içinde yaşadığı toplumun dilini öğrenebilmek ve toplumla iletişime geçebilmek için yılan ile imtihan edilir ve ondan yılanı alt etmesi istenir. Var olan kadınlık özelliklerinden farklı özellik göstermeye çalışan kız çocuğu kültürün kendisine yansıttığı negatif imgelerin tümüyle değiştirilemez doğrular olduğuna inandırılmak için, ölü annenin ve toplumun sistematik psişik cerrahi müdahalelerine maruz bırakılır. Semavi dinlerde Havva’nın cennetten kovulmasına sebep olan bir motif olarak karşımıza çıkan yılan burada karşıt bir rol üstlenerek ötekileştirilen, günahkâr kadının topluma kabulü için kullanılır. Yılan hem zehrin hem de panzehrini bir göstergesidir. Yılan aynı zamanda tıbbın ve şifanın da sembolüdür. Ancak burada şifa, bilgi gibi olumlular da kadın için ötekileştirici göstergelerdir. Yılan burada Jung’un (2012:5) ifadesi ile: “İnsanoğlunun cennetten kovulmasına sebep olan yılan günahları sırtlamasıyla tüm insanlığın gölge arketipi” durumundadır. Ayşecik de tıpkı yılan gibi bilmeyi istediği için ötekileştirilen bir kadın olarak bir gölge arketip durumundadır. Yılan, birçok mitik anlatıda “dişil” bir sembol olarak ortaya çıkar. “Havva’nın İbrani öncesi biçimlenişinde yılanın eşi olduğu ifade edilir. Bu inanca Yunan mitolojisinde de rastlanır. Buna göre yılan saçlı Medusa’nın adı, hanım, yönetici, kraliçe anlamındadır” (Campbell,2003:111). Masalda da Ayşecik, yılanla eş olur çünkü ikisi de toplum tarafından günahları

sebebiyle ötekileştirilmiştir. Ayşecik'in görünürde yılanı topluma kazandırma ve toplumla uyumlu hale getirme çabası gerçekte bilimle uğraşan kadının kendi olarak toplumda var olma çabasıdır.

Masalın sonunda Ayşecik, içinde yetiştiği toplumun çok uzağında geçmişini ve bilgisini siler, başka bir erkeğin himayesine girerek yeni bir hayat kurar. İçinde yetiştiği toplumda değil ancak yeni mekânında bir erkeğin nesnesi olarak yaşamayı seçer. Bu şekilde ayna dünyadaki kadınlıklar için stereotip tehdidin yok edilmesi ile toplumsal barış sağlanır. Masal için ulaşılmaması hedeflenen mutlu son budur.

2.Kütahya masalı Örnekleme: Ece Dağ'ın Cadısı

Seçilen ikinci Kütahya masalı "Ece Dağın Cadısı" adlı masaldır. Bu masalda özetle:

"Ece Dağ'ın soğuk zirvesinde tek başına bir cadı karı yaşar. Bu cadı karı, doğan bütün kız çocuklarını güzellikleri sebebiyle öldürür. Yedi erkek kardeşi olan bir kızın doğumu cadıdan saklanır. Kız abilerini bulmak için dağa çıkar. Dağda kız kardeşlerinin varlığını öğrenen erkek kardeşler cadıyı tandırda yakarak öldürür."

Aşama 1: Masalların maktul kadınlarının adlandırılması

Kütahya masalı şöyle başlar: "Bir zamanlar bir ülkede Ece Dağ'ın zirvesinde bir cadı karı yaşarmış. Çok kötüymüş. Yeryüzünde kendisinden güzel bir kız görmek istemezmiş. Soğuk dağın zirvesinde buzdan aynasına bakar her yeri izler, doğan tüm kızların canına kıyarmış."

Masal, adından başlayarak kadınlığın ötekileştirme aşamalarının kodlarını konu edinmektedir. Farsçadan dilimize geçmiş cadı sözcüğünün anlamı Türkçede dişilik kazanır. TDK' de cadı sözcüğünün tanımı: "2.Kötülük yaparak başkalarına zarar veren kadın." olarak yazılmıştır. Akalın'a (2011:433) göre "Cadı gibi" benzetmesi ise: 1.saçı başı dağınık, tırnakları uzun ve pis (kadın)" olarak görülür. Cadılar erkek olmaz ve bu ötekileştirme sıfatı sadece kadın için kullanılır. "İngilizcede cadı anlamına gelen "witch" sözcüğü de bir aşağılama sıfatı olarak kullanılmaya başlamıştır oysa uzun zaman önce cadı sözcüğü hem yaşlı hem de genç kadın şifacılara verilen unvandı. Yine cadı sözcüğü bilge, akıllı (wise) anlamına gelen w/'f' den türemiştir" (Estès,2020:109). Bizde de cadı karı yerine kullanılan kocakarı sözcüğü de bu değişime uğramıştır. Şamanizm inancında en büyük şamanlar olan kadınların bilgeliği etimolojik olarak "kadın, ebe, şifacı" sözcüklerinin bağlantıları arasında gizlenmiştir. Bu noktada "Kocakarı ilaçları" kavramını hatırlamamız gerekir. Özellikle doğum ve gebelikten korunma çoğu kültürde olduğu gibi bizde de kadınların denetimindedir. Ancak bu denetim çoğu zaman görünmez, gösterilmez. Burada Ece Dağ'ındaki cadının ötekileştirilmesinde bu deneyim ve bilginin de rolü vardır. Doğan kız çocuklarını öldürme bir çeşit doğum kontrolü olarak algılanabilir.

Aşama 2: Masalların maktul kadınlarının mekânının ev olmaması

Masal, maktul kadının mekânı için kullanılan "dağ" metaforu dinleyiciyi karşılar.

"Mitoslarda dağ, sonraki düzeye çıkmadan ulaşılmaması gereken ustalık düzeyini betimleyen bir simge olarak anlaşılır. Dağın en aşağıdaki kısmı, yani yamaçlar, genellikle bilinçlenmeye yönelik güçlü isteği temsil eder. Yamaçlarda ortaya çıkan her şey, bilincin olgunlaşmasıyla ilgili görülür. Dağın orta kısmı genellikle sürecin dikleşen kısmı, daha alt düzeylerde öğrenilen bilgiyi test etme kısmı olarak düşünülür. Yüksek dağlar yoğunlaşmış bilgiyi temsil eder; orada hava incedir, görevin peşini bırakmamak dayanıklılık ve kararlılık gerektirir" (Estès,2020:109).

Masalda, cadı karı dağın zirvesinde yaşar çünkü o bir cadı karıdır ve masalın makbul kadınlıklarının ötekisidir. Ataerkil düzende makbul kadınlığın sahip olması gerektiği düşünülen nazırlık, nahıflık ve kırılğanlık özelliklerini taşımaz. Cadı karı; yoğunlaşmış bilgiye sahip, dayanıklı ve kararlıdır ki bu özellikler toplumca erkekliklere ait kabul edilmektedir. Dağlar dışlanma mekânları olarak da karşımıza çıkar. “Kızlar ister kendi iradeleriyle ister dışarıdan bir müdahale sonucu ev dışına çıksınlar bu eylemin sonucunda cezalandırılır”(Özünel, 2017: 41). Makbul kadının mekânı evidir oysa buradaki cadı karı ötekileştirilerek sıcak bir yuvadan mahrum bırakılmıştır. Makbul olmayan kadınlık dağda yalnızlık ve ölüme terk edilir. Dağın adının “Ece” olması da simgesel bir göstergedir. “Kraliçe” adlandırması ile kadının daha önce bir erkekle ilişkisi olduğu, masumiyetini kaybettiği ancak şimdi yalnız kalarak bir erkeğin himayesinde olmadığı bilgisi bize dağın ismiyle ulaştırılır. Kraliçe olduğuna göre kadınsal bir iktidarın da sahibi olduğu görülür ki iktidar da erkeklik özelliğidir.

Aşama 3: Masallardaki maktul kadınlığın güzelliğini ve dişilliğini yitirmesi

Ece Dağın Cadısı masalında cadı, buzdan bir aynaya bakar. Masallarda yenilenme, arınma ve hayat bulma su ile gerçekleşir. Su insanın var olmasının da sebebidir. Eliade’ye (2003:201) göre “Suda her şey “erir”, her biçim “parçalanır”, her geçmiş “tarih” olur.” Oysa burada cadının suyu donmuştur. Soğuk ve buz hâkimdir. Akışkanlık ve sıcaklık yoktur. Bu donma kadındaki yaşlılığı ve kurumayı, menopozu temsil eder. Kadın geçmişte yok olmayı reddederek varlığını sürdürmeye çalışır. Ancak üreme becerisini yitiren kadın, güzelliğini de yitirme ve böylece eril iktidarın nimetlerinden yararlanamama korkusu ile yalnız kalır. Cadıların her zaman gençlik peşinde koşmalarının sebebi toplumsal anlamda yaşamaya devam edebilme isteğidir. Çünkü doğurganlığını kaybeden kadın ataerkil toplumun nezdinde ölüdür. Cadı, buzdan ayna ile güzelliğini ve dişilliğini dondurur. Sezer’e (2019:162) göre “Kraliçe aynaya güzelliğini seyretmek için değil, dünyanın en güzel kadını olduğunu görmek için bakar. Toplumun bakışını simgeleyen aynaya her gün aynı soruyu sorması, zamanın tekinsizliği ile ilgilidir.” Bu tedirgin korku onu kışkanç, korkunç, toplumca maktul bir ötekine dönüştürür. Ayna dünyanın, gerçek dünyaya yansımalarıyla, günümüzde estetik ameliyatlara ve yaşlı saklayan sihirli kozmetik ürünleri yoğunlukla kullanan kadının, gençlik ve güzelliğini koruyarak bu ötekileştirmeden kaçmaya çalıştığı sonucuna varılabilir.

Aşama 4: Maktul kadınlığın kadın cinayeti ile öldürülmesi

Masalın sonunda Ece Dağ’ın cadısı, yedi erkek tarafından kandırılıp, tandırda yakılarak öldürülür. Suyla sağlanamayan arınma ateş ile sağlanmıştır. Ateş yakmak cinsel ilişkinin sembolüdür. Alangu’ya (1983: 255-256) göre ateş yakma cinsel ilişkinin bir sembolüdür ve Hindistan’da eşi ölen kadının kocası ile birlikte yakılarak öldürülmesi de ateş yakma ile cinsel ilişkinin birlikte tasavvur edilmesinin bir örneğidir. Cadı karının tandırda yakılması da yasaklı cinselliğin yakılarak yok edilmesidir. Cadı karının yakılması ile ateşin başındaki erkekler aynı yasağı çiğnemelerine rağmen yakarak yok edilen bu nesnenin (ötekinin) enerjisini alarak daha da güçlenir.

Masalda cadı karının bir evi- ocağı- yoktur. Erkeklerin davetini bir ocak, yuva sahibi olmayı arzu ettiği için kabul etmiş ve dağın zirvesinden bu amaçla inmiş olsa da erkekler onu simgesel olarak tandırın içinde yakarak, ötekileştirilen kadınların bir yuva sahibi olamayacaklarının mesajını bize örtülü olarak iletir. Erkeklerin ilgisi, beğenisi ötekileştirilen kadınlar için ancak bir tuzaktır. Erkeklerin ilgisi sadece güzel ve iyi genç kızlar için bir kurtuluş ve iktidar kaynağıdır. Masalın sonunda toplumsal normlara uymayan kötü kadınlık, yedi erkek tarafından tandırda yakılarak öldürülerek maktul kadın olur.

Sonuç

Kütahya masallarında ötekileştirilen; kötü, maktul kadınlık rollerinin toplumsal ve kültürel göstergelerini tespit edilmesi amacıyla örnekleme olarak doktora tez çalışmamız için derlenen iki Kütahya masalı seçilmiştir.

Masal dünyasında yer alan, ötekileştirilen kadınların rolleri; gerçek dünyada hem gösteren hem de gösterilen olarak döngüsel biçimde devam etmesi, anlamlar ve anlam bağıntısının kendisini de oluşturan somut topluluktaki yansıması izlenerek, bilinçaltı ve bilinçdışı simgesel işlevler ve imgeler aracılığıyla örtük söylemlerin gerçek nedenine ve sonucuna ulaşarak ele alınmıştır. Kütahya masallarında genel olarak görülür ki: Toplumca kadınlık rollerinin tanımlanışı, algılanışı, kadınların yerine getirmesi beklenen davranış biçimleri, kültürel beklentiler, görev ve sorumluluklar imge ve sembollerle belirlenmiştir.

Masalda kötü ve maktul kadınlıklar; çirkin, yaşlı, pis, sivri dilli, evden uzaklaşmış, tecrit edilmiş, erkeklerin mekânlarına girebilen, soğuk, femme fatale, uyumsuz, bencil, planlayıcı, eylemlerinde akla ve büyüye başvuran, çoğunlukla üreme yetisini kaybetmiş, erkeğin değil kendi kişisel menfaat ve iktidarı için uğraşan kadınlıklardır. Ötekileştirilen kadınlıkların bu özelliklerinin zıtlığı ise makbul kadınlık rollerinde görünür olur. Ve bu karşıtlıkla birlikte “ben” ile “ben olmayan” arasında masalarda keskin bir ayrışma başlar. Bu özelliklere sahip kadınlar içinde var oldukları toplumun hem makbul kadınlıkları hem erkeklikleri tarafından ötekileştirilir. Masalların kötü ve maktul kadınlıkları hem erkeğin görünür, eril iktidarı hem de kadınların görünmez, edilgen iktidarı için bir tehdit ve kıskançlık oluşturur. Bu tehdit, masallar aracılığı ile sembolik ve imgesel mesajlarla ötekileştirilen kadınlıklar kötülenerek yok edilmek istenmektedir. Masalların sonunda toplumun kendisinden beklediği rolü oynamamakta ısrar ederlerse hem gerçek hem de sembolik olarak toplum tarafından ölüm ile cezalandırılırlar. Makbul kadın olmamanın sonucu “maktul kadın” olmaktır. Ötekileştirilen kadının cezalandırılması diğer kadınlığın ve masalın mutlu sonu olarak karşımıza çıkar.

Masalarda maktul kadının rolü, içinde yaşadığı toplumla hem gösteren hem de gösterilen olarak döngüsel biçimde varlığını devam ettirir ve kültürümüzün stereotipinin sürekli işlenmesiyle ilgili kimlikler yaratır. Bu döngüsel yansımanın sonuçları da zihni saran bir kabulün bir parçası olur.

Kaynakça

- Akalm, Ş. H. vd. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alangu, T. (1983). *Türkiye folkloru el kitabı*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Butler, J. (2019). *Cinsiyet belası: feminizm ve kimliğin altüst edilmesi*. Çeviren: Başak Ertür. İstanbul: Metis Yayınları.
- Campbell, J. (2003). *Batı mitolojisi, tanrının maskeleri*. Çeviren: Kudret Emiroğlu. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Çolak, G. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve dil*. Ankara: Bilge Yayıncılık.
- Eliade, M. (2003). *Dinsel inançlar ve düşünceler tarihi: taş devrinden Eleusis Mysteria'larına C.1*. Çeviren: Ali Berktaş. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Eliade, M. (2014). *Şamanizm*. Çeviren: İsmet Birkan. Ankara: İmge Kitabevi.
- Estés, C. P. (2020). *Kurtlarla koşan kadınlar- vahşi kadın Arketipine dair mit ve öyküler*. Çeviren: Hakan Atalay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Jung, C. G. (2012). *Dört arketip*. Çeviren: Mehmet Bilgin Saydam. İstanbul: Metis Yayınları.

Keller, E.F. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve bilim üzerine*. Çeviren: Ferit Burak Aydar. İstanbul: Metis Yayınları.

Köysüren, A. Ç. *Kültürel ve dini algıda toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.

Lévi-Strauss, C. (1983). *Din ve büyü*. Çeviren: Ahmet Güngören. İstanbul: Yol Yayınları.

Ölçer Özünel, E. (2017). *Masal mekânında kadın olmak*. Ankara: Geleneksel Yayınları.

Sezer, Ö. (2019). *Masallar ve toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Kor Yayınları.

52. Korkuteli'nin Avdan Köyü Mezarlığındaki Süslemeli Mezar Taşları Üzerine Bir İnceleme¹

Serkan KILIÇ²

APA: Kılıç, S. (2024). Korkuteli'nin Avdan Köyü Mezarlığındaki Süslemeli Mezar Taşları Üzerine Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 859-874. DOI: 10.29000/rumelide.1439766.

Öz

Antalya'nın kuzeybatısında yer alan Korkuteli İlçesi, İbn-i Battuta ile Evliya Çelebi'nin Seyahatnamelerinde ve Neşri'de "İstanos" adıyla anılmaktadır. XV. ve XVI. yüzyıllara ait Teke Sancağı Tapu Tahrir Defterleri'nde Antalya'nın ilçe ve köylerine, XIII. yüzyıldan itibaren çoğunluğunu Üç-Oklar'ın oluşturduğu Türkmen topluluklarının yerleştirildiği bilinmektedir. Oğuz boyuna mensup olan ve Teke Yöresinde yer alan Sarıkeçili Yörükleri, 19. yüzyılda genellikle Korkuteli ve Kızılkaya hattında bulunmakla birlikte Antalya çevresi, İstanos, Mirahor, Yelten, Yazır, Alifahreddenisagır, Garıbbe, Anbehan, Çaykenarı, Zivind, Tavşan Bükü, İğdir, Kızılkaya, Bademağacı ve Avdan'da konargöçer olarak yaşamışlardır. Yörükler, gittikleri bölgelerde kendi kültürlerini gerek yaşam biçimleriyle gerekse halı, kilim gibi dokumalar ve mezar yapılarında görülen süslemelerle yaşatmaya çalışmışlardır. Avdan Köyü'nde yaşayan Yörüklere ait mezar taşlarında da kendi kültürlerine ait olduğu düşünülen motiflerle karşılaşmaktadır. Bu motifler arasında daha çok hayat ağacı, su yolu, muska ve gezegenleri sembolize eden geometrik ve bitkisel motiflerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, Korkuteli'nin Avdan köy mezarlığında yer alan süslemeli mezar taşları incelenmiştir. Değerlendirmeye alınan mezar taşlarındaki süslemelerin hem Antalya'nın çevre bölgelerinde yer alan mezar taşlarıyla hem de Anadolu'nun farklı yerlerinde dokunan halı ve kilimlerinde görülen motifler ile karşılaştırması yapılarak mezar taşlarında görülen süslemeler arasında benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu amaç doğrultusunda incelenen mezar taşlarındaki süslemelerin, Türk kültüründe kullanılan semboller ile ilişkileri tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Korkuteli, Mezar taşı, Dokuma, Süsleme, Sembol

- ¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439766
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme
- ² Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü / Dr., Akdeniz University, Faculty of Architecture, Department of Architecture (Antalya, Türkiye), serkanklic@akdeniz.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9314-5337, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

A Study on the Decorated Tombstones in the Avdan Village Cemetery of Korkuteli³

Abstract

Korkuteli District, located in the northwest of Antalya, is referred to as "Istanos" in the Travelogues of İbn-i Battuta and Evliya Çelebi and Neşri. It is known from the Teke Sanjak Land Registry Books of the XVth and XVIth centuries that Turkmen communities, mostly consisting of Üç-Okklar, were settled in the districts and villages of Antalya since the XIIIth century. In the 19th century, the Sarıkeçili Yoruks, who belonged to the Oghuz tribe and were located in the Teke Region, lived as nomads around Antalya, Istanos, Mirahor, Yelten, Yazır, Alifahreddenisagır, Garıbbe, Anbehan, Çaykenarı, Zivind, Tavşan Bükü, İğdir, Kızılkaya, Bademağacı and Avdan, although they were generally located on the Korkuteli and Kızılkaya line. The tombstones belonging to the Yoruks living in Avdan Village also contain motifs thought to belong to their own culture. Among these motifs, geometric and floral motifs symbolizing the tree of life, waterways, amulets and planets are mostly used. In this study, the decorated tombstones in the Avdan village cemetery of Korkuteli were analyzed. It is aimed to determine the similarities and differences between the ornaments seen on the tombstones by comparing the ornaments on the tombstones evaluated with the tombstones in the surrounding regions of Antalya and the motifs seen in carpets and rugs woven in different parts of Anatolia. In addition, the relationship between the ornaments on the tombstones examined for this purpose and the symbols used in Turkish culture is discussed.

Keywords: Korkuteli, Tombstone, Weaving, Ornament, Symbol

1. Giriş

Antalya'nın 60 km. kuzeybatısında yer alan Korkuteli İlçesi, İbn-i Battuta ile Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesinde ve Neşri'de "Istanos" adıyla anılmaktadır (Yıldız, 2018, s.2). Fatih Dönemi'ndeki arşiv belgelerinde de Korkuteli, Istanos şeklinde kaydedilmiştir (Karaca, 2002, s. 130). Evliya Çelebi, Istanos'u ziyaretinde; bin haneli, camili, hamamı ve küçük bir çarşısı bulunan kasaba olarak tanımlamaktadır (Evliya Çelebi, 2013, 295). Korkuteli'nin gelişmesinde ve fiziksel yapısının oluşmasında, Tekeoğulları'nın büyük etkisi olmuştur (Karaca, 2002, s.131). 1455 yılında, Istanos'un mahallelerinde 91 hane, 18 bive, 201 nefer ve 8 muaf kaydedilmiştir. II. Bayezid'in ölümünden sonra yazıldığı anlaşılan deftere göre Istanos'da beş mahalle bulunmaktadır. Bu mahallelerde 45 hane, 3 mücerred ve 5 muaf yer almaktadır (Karaca, 2002, s.132). Karaca, 1455 tarihli tahrir defterini inceleyerek Istanos'ta sadece 130 kişinin gayri Müslim olarak yaşadığını tespit etmiştir. Daha sonraki tahrir defterlerinde gayri Müslimlerin izine rastlanmamıştır (Karaca, 2002, s.135). XV. ve XVI. yüzyıllara ait Teke Sancağı Tapu Tahrir Defterleri'nde Antalya'nın ilçe ve köylerine, XIII. yüzyıldan

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 12.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439766

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

itibaren çoğunluğunu Üç-Oklar'ın oluşturduğu Türkmen topluluklarının yerleştirildiği bilinmektedir (Armağan, 2002, s. 6). 1207'de Antalya'yı fetheden I. Keyhusrev'in bölgeyi İğdir (Kemer) Yörükleri'ne kışlak olarak verdiği ve sonraki dönemlerde Menteşe, Saruhan ve Karamanoğulları'nın zayıflayıp dağılmaları neticesinde bazı Yörük gruplarının da bu bölgeye geldikleri anlaşılmaktadır (Çelik, 2011, s.346). XVI. yüzyıla gelindiğinde, sancakta çok sayıda konargöçer cemaatin yaşadığı görülmektedir (Armağan, 1997, s.7). Sancaktaki cemâatlerin önemli bir kısmının, sonradan isimlerini yaşadıkları bölgelere verdikleri ve zamanla sancakta isimlerini cemaatlerden alan birçok köyün ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. XVI. yüzyılda sancakta yer alan Antalya Kazası'na bağlı Korkuteli'nin Avdan Köyü de bunlardan biridir (Armağan, 1997, s.9-10). Ancak Osmanlı tahrir defterleri incelendiğinde Avdan Köyü'nün ne zaman kurulduğu hakkında herhangi bir arşiv kaydının bulunamaması dikkat çekicidir. Bundan dolayı, Avdan Köyü'nün tarihi daha çok Korkuteli tarihiyle ilişkilendirilmiştir.

M. Ak, sancakta yapılan 1831 yılı nüfus sayımını incelemiş ve sayımdan sonra birçok hanede aynı aileden arka arkaya ölümlerin yaşandığını tespit etmiştir. Ölüm nedenlerinin ise muhtemel bir çatışma, doğal afet ve salgın hastalık kaynaklı olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca benzer ölümlere, Meydan Mahallesi ve Karakoyunlu Köyü yanında İstanos ve Elmalı'ya bağlı köylerde de rastlandığını belirtmektedir (Ak, 2014, s.22). 1831 sayımına göre Avdan Köyü'nün nüfusu 158 olarak tespit edilmiştir (Ak, 2014, s.22).

1921 yılında Hıfzısıhha Umum Müdürü Dr. Ekrem Hayri'nin raporunda; nüfusu 200 bin tahmin edilen Antalya ve civarında sıtma vaka sayısının 172 bine ulaştığı bildirilmiştir (Özdemir, 2005, s.320). Bu bilgiden yola çıkarak, daha önceki yıllarda da ölümlerin salgından kaynaklandığı ileri sürülebilir. 1929 yılından itibaren merkezi Antalya olmak üzere, Sıtma Mücadele Teşkilatı kurulduğu ve Serik, Manavgat, Finike, Kaş, Korkuteli, Elmalı kazalarında altı şube hâlinde çalışmalara başlandığı bilinmektedir (Dayar, 2018, s.667).

Oğuz boyuna mensup olan ve Teke Yöresinde yer alan Sarıkeçili Yörükleri (Dulkadir, 1993, s.482), 19. yüzyılda genellikle Korkuteli ve Kızılkaya hattında bulunmakla birlikte Antalya çevresi, İstanos, Mirahor, Yelten, Yazır, Alifahreddinisagir, Garibce, Anbehan, Çaykenarı, Zivind, Tavşan Bükü, İğdir, Kızılkaya, Bademağacı ve Avdan'da konargöçer olarak meskûn olmuşlardır (Ak, 2012, s.55).

1914 yılında, Korkuteli'nin Avdan Köyü'nde Sünnî Türkmenlerin yaşadığı anlaşılmaktadır (Atmaca ve Güzel, 2018, s.314). Aynı yıllar içerisinde, Sarıkeçili Yörükleri'nden Doyran Köyü'nde konargöçer haneler olduğu gibi 1940 yılında da Korkuteli'nde Sarıkeçili Yörükleri'nin Demircioğlu Obası'ndan konargöçer hayatı devam ettiren 75 hanenin bulunduğu da bilinmektedir (Ak, 2012, s.56; Kutlu, 2022, s.463).

Yörük kelimesi “yörü-mek” fiilinden -k ekiyle yapılmış bir ad olup “yürüyen” demektir; sözlükte “göçebe, göçer-ev, göçer” mânasına gelmektedir. Yörük kelimesinin XIV. yüzyıldan itibaren ortaya çıkmış ve yaygın biçimde kullanılmış olması mümkündür. Aynı zamanda Yörük kelimesi göçebe yaşayış tarzını gösterir biçimde kanunnâmelerde zikredilmektedir. Yörük, Rumeli ve Anadolu'nun batı ve orta bölgelerinden başka doğu ve güneydoğu bölgelerinde yaşayan topluluklarla Suriye ve Irak'ta bulunan Türk oymakları için de kullanılmaktadır (Sümer, 2013, s.570).

Türkler erken tarihlerden itibaren kendileri için önemli olan bazı unsurları sembollerle anlatma ve yaşatma ihtiyacı duymuşlardır. Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar gittikleri yerlerde Türklere özgü sembollerin halen kullanıldığı bilinmektedir. Sembol, bilinen bir şekil ile onun sembolleştirdiği nesne arasında tabii ve itibarî olmayan benzetmeye dayanan bir tekabül fikrini gerekli kılmaktadır. Bir başka deyişle sembol, bir nesneye veya ruhî bir unsura eklenen hissedilir bir tasavvurdur”(Koca, 2012, s.8).

Başka bir görüşe göre ise sembol; imaj, metafor ve alegori bakımından çok farklı değildir. Buna karşın sembol (timsal) dışındaki terimlerin bir kısmı farklı oluşum basamaklarını ifade etmektedir. Örneğin, sembolde bir süreklilik ve tekrarlanma özelliği vardır. Karşımıza bir kere metafor olarak çıkan imaj ise tekrarlandığı zaman sembolleşmektedir (Çoruhlu, 2019, s.19).

Diğer medeniyetlerde olduğu gibi Türkler arasında da hayat ağacı kültü önemli bir yere sahiptir. Eski Yunan ve Roma mitolojilerinde bu kültür için de ayrı ayrı tanrılar tahsis edilmiş, özellikle de ağaç kültü, Tanrıyı sembolize ettiği düşünülerek Tanrı kutunun kaynağı olarak görülmüştür. Ancak Türk inanç sisteminde kutsallaştırılan hiçbir nesneye tapınılmamıştır. İster yer cisimleri ister gök cisimleri olsun, kutsal olarak görülen nesnelere Tanrı ile irtibat kurmanın birer vasıtası olarak algılanmıştır. İslamiyet öncesi dönemde “put” kavramının çokça ön plana çıkması, gelen yeni dinin putlara ve tanrılara karşı bir mücadele içerisine girmesi, Türkler arasındaki kutsal ağaç, dağ ve sularında da “tapınma” ve “ilah” kavramları çerçevesinde değerlendirmesine neden olmuştur. Özellikle İslam’ın Tanrı ile kul arasındaki bağlantının kurulabilmesi için hiçbir aracıya gerek duymaması, Tanrı’nın yarattıklarından medet umulmaması gerektiği görüşüne sahip olması, Türkler arasındaki Tanrı’yı sembolize eden bazı nesnelere karşı duyulan minnettarlık, saygı ve korku karışımı hissin “şirk” kavramıyla değerlendirilmesine neden olmuştur (Ergun, 2012, s.22). Özellikle Anadolu Yörük kültüründe de birçok farklı sembollerin kullanıldığı bilinmektedir. Mezar taşlarında karşılaştığımız hayat ağacı motifinin ikonografik yorumlamasını inceleyecek olursak; hayat ağacı evrenin merkezi olmakla beraber, yeryüzü ve gökyüzü arasında bir bağlantı ve merdiven görevi görmektedir (Karakelle ve Kayabaşı, 2018, s.2642). Bu nedenle hayat ağacı, ölen kişinin ruhunun ebediyete ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Türklerde çok sık kullanılan diğer semboller arasında gezegenleri sembolize ettiği düşünülen geometrik motiflerle karşılaşmaktadır. Geometrik biçimler, Türk sanatında stilizasyona başladıkları andan itibaren görülmektedir. Ogunlar, tözler ve damgalarla kendini yoğun bir şekilde hissettirmektedir. İslam sanatında da tasvirin getirdiği kısıtlamalarla şekillenmiştir. “İslam sanatında çizgilerin doğurduğu türlü geometrik biçimlerle örülmüş olan Avrupalıların arabesk dediği kompozisyonlar, dünyanın hiçbir sanatında görülmeyen bir gelişme gösterdiği bilinmektedir. Geometrik motifler İslam düşünce tarzında tanrı-insan birliğinden kaynaklanan sonsuzluğa gelen kompozisyon olarak nitelendirilse de, düşüncelerinde orta çağın karakteristik özelliği olan mistik hava, bütün sanat dallarında aynı mana ve düzel içinde sonsuzluğa giden kâinatın ahengini, düzenini ve ritmini göstermektedir. Dolayısıyla geometrik düzenlemeleri bunu göstermenin bir yolu olarak düşünülebilir. Orta Asya örneklerinde de oldukça önemli yer tutan geometrik unsurlar doğanın, yaşanan coğrafyanın ciddi yansımalarını teşkil eder. Türk süsleme sanatında Selçuklular döneminde yoğun olarak kullanılsa da Hun sanatından itibaren Türkesk (geçmeler) arabeskle bağıntılı fakat terimsel yönden farklı olarak Selçuklular’da yoğun, Hun sanatında hayvan üslubunda da kullanılmıştır. Sembol olarak geometrik şekilleri inceleyecek olursak en sık kullanılan ve kendisinden geçmeler, kompozisyonlar, motifler üretilen şekiller; daire, kare, üçgen, yıldız ve varyasyonlarıdır. Daire en güçlü ve evrensel simgelerden biri ve en kutsal sayılandır. Şekil olarak güneş ve ayı temsil etmekle beraber soyut anlam olarak sınır, bütünlük ve topluluk gibi fikirleri de ifade etmektedir. Daire bütün geometrik şekillerin ana elmanı olarak bilinmektedir. Kendini çoğaltarak; kare, dikdörtgen, daire, poligon, baklava ve yıldızlar gibi birçok formu oluşturmaktadır ve sonsuzluk anlamış taşımaktadır. “Daire” daima yaşamın bir yönüne, temelindeki bütünlüğe işaret etmektedir (Öz Çelikbaş, 2018, s.59-60).

Yörükler, gittikleri bölgelerde kendi kültürlerini gerek yaşam biçimleriyle gerekse halı, kilim gibi dokumalarda karşılaşılan sembolize edilmiş süslemelerle yaşatmaya çalışmışlardır. Avdan Köyü’nde yaşayan Yörüklere ait mezar taşlarında da kendi kültürlerine ait olduğu düşünülen motiflerin yer aldığı

tespit edilmiştir. Bunlar daha çok hayat ağacı, su yolu, muska ve gezegenleri sembolize eden geometrik ve bitkisel motifler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada, Korkuteli'nin Avdan köy mezarlığında yer alan süslemeli mezar taşları ele alınmıştır. İncelenen mezar taşlarındaki süslemelerin hem Antalya'nın çevre bölgelerinde yer alan mezar taşlarıyla hem de Anadolu'nun farklı yerlerinde dokunan halı ve kilimlerinde görülen motifler ile karşılaştırması yapılmaya çalışılarak mezar taşlarındaki motifler arasında benzerlik ve farklılıkların ortaya koyulması amaçlanmaktadır.

2. Avdan Köyü Mezar Taşları

Antalya'nın Korkuteli ilçesine bağlı olan Avdan köy mezarlığı, köyün batısında yer almaktadır. Yaklaşık 334x176 m. ölçülerinde olan mezarlıkta çok sayıda mezar taşı bulunmaktadır. Köy muhtarı ile yapılan söyleşide; mezarlıktaki özellikle süslemeli olan mezar taşlarının çalındığı ve nereye götürüldüğü hakkında bir bilgiye sahip olunmadığı anlaşılmaktadır.⁴ Ayrıca mezarlığın kuzeybatısında, bilinmeyen bir tarihte yoğun bir şekilde toprak kayması gerçekleştiğinden buradaki mezar taşlarının kuzeydoğu yönüne doğru eğimli bir durumda oldukları ve çoğunun toprak altında kaldığı görülmektedir (Şekil 1). Bu iki sebepten mezarlıktaki mezar taşlarının sayısal verileri hakkında net bir sonuca varmak mümkün değildir. Mezar taşlarının tamamında kireç taşı kullanılmıştır. Bu taşlar ise köyün 2 km. kuzeydoğusunda yer alan taş ocağından getirilmiştir. Köydeki çoğu mezar taşının yüzeyinin boyalı olduğu görülmektedir. Böyle bir uygulamaya gidilmesindeki nedenler arasında mezar taşlarının yüzeyindeki motiflerin daha belirgin hale getirilmek istenmesi gösterilebilir. Mezar taşlarının geneli incelediğinde, daha çok Osmanlı'nın geç dönemine ait olduğu ve bu mezar taşları içerisinde sarıklı, fesli, kitabeli ve Yörük kültürünü yansıttığı düşünülen çok sayıda süslemeli taşların yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada, sadece Yörük kültürünü yansıttığını düşündüğümüz yedi adet farklı mezar taşı değerlendirmeye alınmıştır. Mezar taşları üzerinde yer alan süslemelerde kazıma, kabartma ve oyma olmak üzere üç farklı süsleme tekniği görülmektedir.



Şekil 1: Korkuteli Avdan Köyü Mezarlığı

Yapılan literatür ve yüzey araştırmalarında, tespit edilen ve değerlendirmeye alınan 1,2,3,4 ve 5 numaralı mezar taşlarıyla sadece Korkuteli-Avdan Köyü'nde karşılaşmış olması bu mezar taşlarının sadece bu köye özgü olduğunu akla getirmektedir (Ertaş, 1983, 21-34; Çoruhlu, 2019, s. 635-658; Çoruhlu, 2018, 9-38; Babacan vd., 2019, s. 659-676; Kılıç, 2022, s. 347-355).

4 Korkuteli-Avdan Mahallesi Muhtarı Şaban Hoda (yaş 67), söyleşi tarihi: 03.03.2023.

Araştırmaya dahil edilen 1. numaralı mezar taşının çevredeki köy mezarlıkları ve yapılan literatür araştırmaları neticesinde benzer bir örneğine rastlanmamıştır. Mezar taşının tepe kısmı üçgen şeklinde tasarlanmıştır. Bir sıra bordürle çerçeve içerisine alınan üçgenin iç yüzünde kazıma tekniğinde alt uçlardan spiral yapan daire motifi yer almaktadır. Dairenin merkezinde ise madalyon içerisine alınmış ve ince bir kaide tepesinde bulunan dört yapraklı bir çiçek motifi konumlandırılmıştır. Kaidenin hemen altında ise yatay dikdörtgen çerçeve içerisinde, iki satırlık bir kitabe kuşağı bulunmaktadır. Kompozisyonun yüzeyinde yer yer turuncu renkte boya tabakaları tespit edilmiştir. H.1213/M.1798-1799 tarihli olan mezar taşının kitabesi tahrip olduğundan dolayı okunamamıştır (Şekil 2). Mezar taşının yüzeyindeki süsleme kompozisyonu dikkate alındığında mezarın bir kadına ait olabileceği düşünülmektedir. Türklerin binlerce yıldır çiçeklere maddi ve manevi olarak farklı anlamlar yüklediği bilinmektedir. Çiçek motifinin kullanım alanları içerisinde halılar, kilimler, çadırlar, atların koşumları, sözlü ve yazılı sanatlar yer almaktadır. Bundan dolayı baş süslemelerinde sıkça çiçek motifleriyle karşılaşılmaktadır (Koca, 2012, s.151).

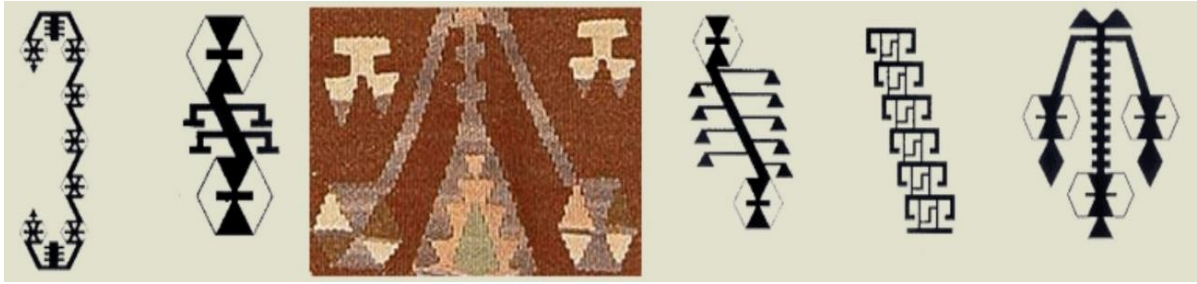
Kompozisyonun ikonografisi incelendiğinde, dışta yer alan spiralli dairenin, özellikle düğün zamanlarında takılan püsküllü kadın başlığını; merkezdeki daire içerisine alınmış yaşam çiçeği motifinin ise stilize edilmiş kadın suretini anımsattığı ileri sürülebilir. Hemen alttaki ince kaidenin ise kadın boynunu sembolize ettiği düşünülmektedir. Hem Anadolu hem de Antalya’da benzer gelin başlarının kullanıldığı bilinmektedir (Şekil 3). Bunun yanında halı ve kilim gibi dokumalarda karşılan küpe motifiyile de benzerlik göstermektedir (Şekil 4).



Şekil 2: Korkuteli Avdan Köyü 1 numaralı mezar taşı



Şekil 3: Üç etekli bir genç kadın-Antalya (1); Gelin kıyafeti-Karaman (2); Gelin başı ve sağdıç-Konya (3); Yörük kadın başlığı-Sivas (4). (Kaynak: 1. Erden, 1999, s.195; 2. Erden, 1999, s.34; 3. Erden, 1999, s.23; 4. Ural-1, erişim adresi: <https://tr.pinterest.com/pin/112519690677032877/>, (erişim tarihi: 08.07.2023)

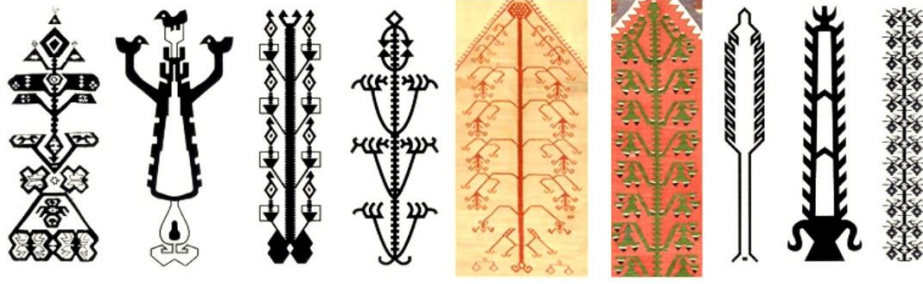


Şekil 4: Halı ve kilimler üzerinde görülen küpe motifi örnekleri. Kaynak: Url-2, Sihirli Dekoratif Parçalar: Türk Halıları ve Motifleri, erişim adresi: <https://www.soylentidergi.com/sihirli-dekoratif-parcalar-turk-halilari-ve-motifleri/>, (erişim tarihi: 12.08.2023)

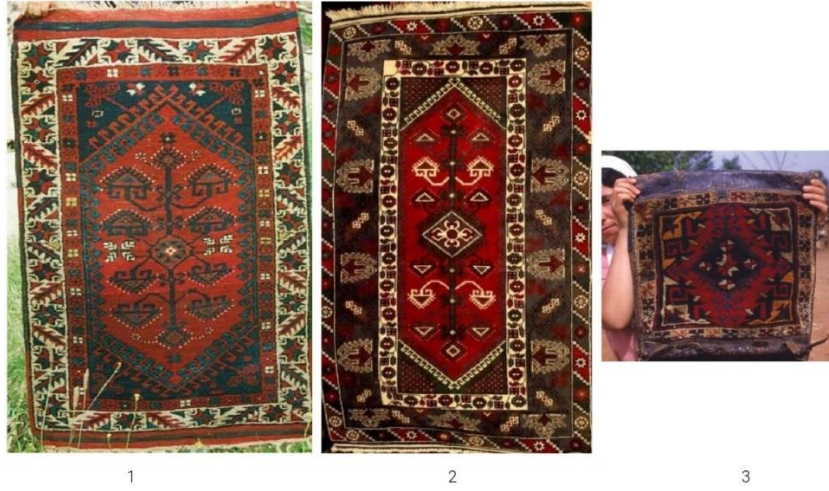
2 numaralı mezar taşının yüzeyinde yer alan süsleme, ilk bakışta her ne kadar tuğ motifini anımsatsa da, bölgenin siyasi olayları ile bölgede yaşayan Yörüklerin varlığı dikkate alındığında, daha çok kilimlerde görülen hayat ağacı motifinin stilize edilerek kabartma tekniğinde işlenmiş bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Ancak tuğ motiflerinin Osmanlı döneminde genellikle tek sıra püsküllü olarak düzenlendiği ve tepe kısımlarında hilal veya bir topuzun yer aldığı görülmektedir (Çoruhlu, 2002, s.330-332). Değerlendirmeye alınan mezar taşı incelendiğinde; ince bir gövdeden yukarı doğru yükselen motifin merkezinde, dikdörtgen formlu bir kartuş yer almaktadır. Kartuşun üst ve alt köşelerinden yanlara doğru uzanan birer adet aşağı doğru sarkan ve iç kısımları yivli üçgenler bulunmaktadır. Dikdörtgen kartuşun hemen tepesine ise bir adet yaprak motifi konumlandırılmıştır. Kompozisyonun yüzeyinde ise diğer mezar taşlarında olduğu gibi turuncu renkte boya izleri görülmektedir. Hayat ağacı gövdesinin sol alt köşesinde H.1215/M.1800-1801 tarihi okunmaktadır. Sağ köşede ise sadece “Ehl-i Ali” ibaresi okunabilmektedir. Gövdenin hemen altında kitabelik bölümü yer almaktadır. Kitabe tahrip olduğu için okunamamıştır (Şekil 5). Kompozisyonun geneli incelendiğinde, özellikle Antalya-Döşemealtı ilçesindeki dokumaların ana motiflerinden biri olan hayat ağacı ile büyük oranda benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır (Şekil 6, 7). Yapılan literatür araştırmasında kısmen benzer olan kompozisyonla, Korkuteli'nin Şeref Höyük mevkiindeki mezarlıkta yer alan sadece bir adet mezar taşında karşılaşılmaktadır (Babacan vd., 2022, s. 229).



Şekil 5: Korkuteli Avdan Köyü 2 numaralı mezar taşı



Şekil 6: Türk halı ve kilimlerinde görülen hayat ağacı motifleri. Kaynak: Url-3, Türk halı ve kilimlerinde Hayat ağacı Motifleri, erişim adresi: <https://www.soylentidergi.com/hayat-agaci-motifinin-sanatsal-surekliligi/>, (erişim tarihi: 12.08.2023)



Şekil 7: 1 ve 2. Antalya Döşemealtı halıları; 3. Antalya-Döşemealtı-at heybesi. Kaynak: 1.2.Deniz ve Aydın, 2022, s.69; 3. Atlıhan, 2011, s.10.

H.1285/M.1868-1869 tarihli olan 3. numaralı mezar taşında benzer hayat ağacı motifi görülmektedir. Ana kompozisyon aynı olmasına rağmen küçük farklılıklar dikkat çekmektedir; hayat ağacı motifinin tepe kısmı, üç yapraklı olarak tasarlanmış olup ağacın gövdesinin yüzeyi ise halı ve kilimlerde sıkça gördüğümüz ters ve düz olacak şekilde düzenlenmiş çapraz motif ile bezenmiştir. Çapraz motifinin hemen bitiminde, oyma tekniğiyle oluşturulmuş dört yapraklı çiçek motifi yer almaktadır. Çiçek motifinin her iki yanına ise kazıma tekniğinde birer adet küçük ölçekli daire motifi konumlandırılmıştır. Bu motifin hemen altında daha büyük ölçekli daire motifi bulunmaktadır. Daire motifinin merkezine yine dört yapraklı yaşam çiçeği işlenmiştir. Mezar taşındaki süslemelerinin tamamının yüzeyi kırmızı renkte boyanmıştır (Şekil 8). Diğer mezar taşlarında görülen benzer hayat ağacı motifi yanında çapraz motif olarak tanımladığımız bezemenin dokumalarda “bukağı” ismini aldığı anlaşılmaktadır (Esin, 2001, s.129) (Şekil 9). Aynı zamanda Türk boylarında damga olarak da kullanıldığı bilinen çapraz motifinin canlı veya cansız varlıklara ait aidiyet duygusu taşıdığı ileri sürülmektedir (Çakmakoglu Kuru, 2020, s.2278) Bu motifin hemen altındaki daire motifleri ise halı ve kilimler üzerinde tespit edilememiştir. Her iki köşedeki küçük ölçekli daire motifleri, güneş piktogramına benzetilmektedir (Esin, 2001, s.129). En alttaki büyük daire motifi ise genel veya Türk Budist sanatlarında küre veya daire şekillerinin ölüm veya yaradılış ya da hâkimiyetle ilgili çeşitli anlamları ifade ettiği düşünülmektedir (Çoruhlu, 2022, s.565) Hayat ağacının hem üst hem de alt bölümünde yer alan dört yapraklı çiçek motifi, Antalya-Kovanlık Köyü halılarında karşımıza çıkmaktadır (Şekil 10).



Şekil 8: Korkuteli Avdan Köyü 3 numaralı mezar taşı

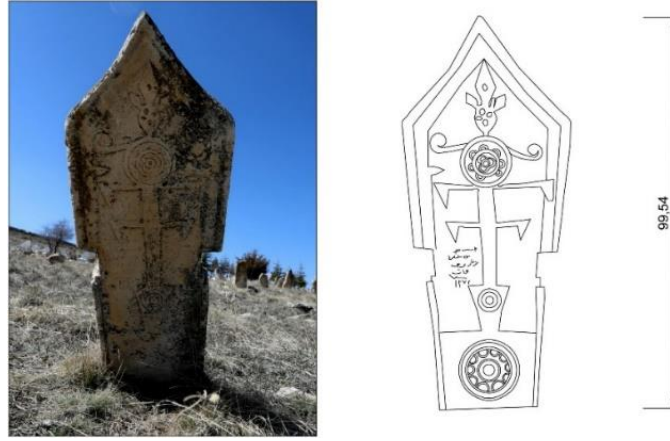


Şekil 9: Korkuteli Akyar köyüne ait bir kilim (1) ve Antalya Elmalı yöresine ait dokumadaki dört yapraklı çiçek motifi (2) Kaynak: Sözen, 2015, s.16; Set, 2016, s.57



Şekil 10: Antalya-Kovanlık Köyündeki Toplu Halı. Kaynak: Teker ve Zaimoğlu, 2010, s.184

4. numaralı mezar taşı, H. 1272/M.1855-1856 tarihlidir. Mezar taşının merkezinde, yine stilize edilmiş hayat ağacı motifile karşılaşılmaktadır. Diğer hayat ağacı motiflere nazaran buradaki hayat ağacı üç dallı olarak tasarlanmıştır. Altta iki dalın yaprakları aşağı doğru sarkarken üstteki dal yukarıya doğru kıvrımlı bir şekilde düzenlenmiştir. Üstteki dal ile hemen altındaki dal arasında bir adet gülbezek motifi işlenmiştir. Hayat ağacının tepe kısmı, üç yaprakla; alt kısmı ise ters üçgen formlu bir kaide ile sonlanmaktadır. Üçgenin yüzeyi, bir adet daire formu ile süslenmiştir. Üçgenin hemen sol üst köşesinde, bin Süleyman Ruhuna Fatıha 1272 ibaresi okunmaktadır. Mezar taşının en alt kısmında ise silmelerle oluşturulmuş bir madalyon motifi dikkati çekmektedir (Şekil 11). Mezar taşının yüzeyine işlenmiş olan hayat ağacı motifinin halı ve kilimlerdeki ağaç motifile benzerlik gösterdiği daha önceki örneklerden anlaşılmaktadır. Bu mezar taşında tespit edilen ve diğer mezar taşlarında görülmeyen gülbezek motifile Ağrı bölgesinde dokunmuş bir heybe üzerinde karşılaşılmaktadır (Şekil 12). Çal, mezar taşlarındaki çiçek motiflerinin (güneş) ebedi ışığa gönderme yaptığını ileri sürmektedir (Çal, 2021, s.645-690).



Şekil 11: Korkuteli Avdan Köyü 4 numaralı mezar taşı



Şekil 12: Ağrı-Diyadin yöresine ait heybe. Kaynak: Çetin, 2022, s.985

M.1709-1710 tarihli olan 5 numaralı mezar taşı, süsleme kompozisyonu olarak diğer mezar taşından ayrılmaktadır. Mezar taşının merkezinde, daha farklı bir şekilde düzenlenmiş hayat ağacı motifi yer almaktadır. Ağacın alt kısmında, gövdeden her iki tarafa uzanmış yaprak motifi, üst kısımda ise yine her iki tarafa uzanış gösteren ve uçları daire şeklinde oluşturulmuş bir süsleme ögesi görülmektedir. Ağacın tepe kısmı üç dilimli olarak tasarlanmıştır. Hayat ağacının hemen altında içe doğru çöktürülmüş bir kitabelik bulunmaktadır. Kitabelikte H.1121/M.1709-1710 tarihi okunmaktadır. Bütün bu kompozisyon her iki yönde; alt kademede çapraz motifler ve orta kısımda uçları sivri olan yaprak motifleriyle sınırlandırılmıştır. Mezar taşının tepe kısmında ise 3/2'si işlenmiş bir madalyon yer almaktadır. Madalyonun hemen üzerine ise kazıma tekniğinde işlenmiş bir adet ters üçgen konumlandırılmıştır (Şekil 13). Altay Destanı'nda, "Yüz budaklı ölümsüz kavak" (hayat ağacı), ay ve güneş ışığında parıldar, onun aya doğru eğilen tarafından altın, güneşe doğru eğilen tarafından gümüş yapraklar dökülür, ifadesi geçmektedir (Arslan, 2005, s.67). Ele alınan kompozisyonda da her iki yanda bulunan sivri yapraklar, hayat ağacının doğu ve batı kolunu temsil ettiği düşünülmektedir. Yaprakların hemen altında yer alan zikzak motifi ise dokumalarda sıkça kullanılan "suyolu" motifleriyle benzerlik göstermektedir (Şekil 14). Türklerde su, yeniden doğuş, bedensel ve ruhsal yenilenme, yaşamın sürekliliği ve günahların yıkanmasında önemli bir kavram olarak bilinmektedir (Uçar, 2020, s.24-47).

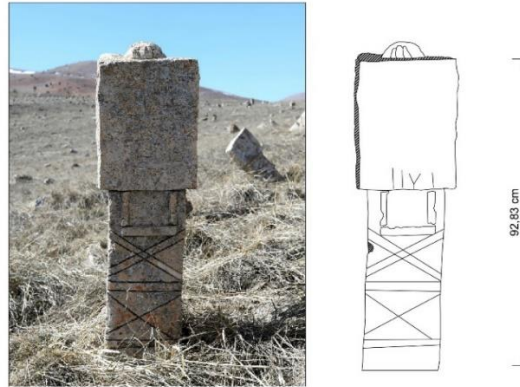


Şekil 13: Korkuteli Avdan Köyü 5 numaralı mezar taşı



Şekil 14: Antalya Döşemealtı'nda dokunmuş bir kilim örneği (1), Antalya Elmalı yöresine ait bir dokuma (2) ve Mersin Mut ilçesine ait bir Yörük yem çuvalı (3) Kaynak: Atlıhan, 2011, s.12; Set, 2016, s.111; Akan, 2008, s.42

6 numaralı mezar taşı, süsleme kompozisyonu bakımından diğer mezar taşlarına nazaran daha mütevazı bir şekilde bezenmiştir. Mezar taşının başlığı, süsleme bakımından yalın tutulmuştur. Başlığın alt kısmında, kazıma tekniğinde işlenmiş H.1171/M.1757-1758 tarihi okunmaktadır. Başlığın hemen altında, bir kitabelik bölümü yer almaktadır. Ancak yoğun aşınmadan dolayı herhangi bir yazı kuşağı tespit edilememiştir. Gövdenin alt bölümü ise iki sıra çapraz motifle bezenmiştir (Şekil 15). Çapraz motifler, 3. Numaralı mezar taşında görülen çapraz motiflere nazaran daha belirgin bir şekilde işlenmiştir. Bu motifler özellikle Yörüklere ait çuvalar üzerinde karşımıza çıkmaktadır (Şekil 16).

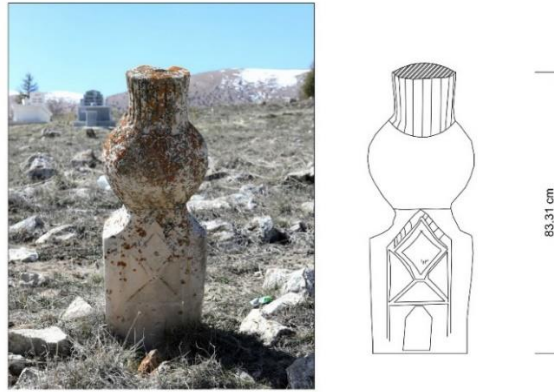


Şekil 15: Korkuteli Avdan Köyü 6 numaralı mezar taşı



Şekil 16: Tarsus yöresine ait Yörük un çuvalı (1) ve Burdur yöresine ait Yörük deve çuvalı (2) Kaynak: Soysaldı, 2022, s.194; Soysaldı, 2022, s.188

7 numaralı mezar taşı, H.1221/M.1806-1807 tarihli dir. Mezar taşının başlığı Osmanlı dönemi mezarlarında sıkça karşılaşılan katibi başlığa sahiptir. Mezar taşının gövde kısmı, tam ve yarım olmak üzere baklava dilimiyle süslenmiştir. Bu süslemenin hemen altında ise hafif dışa taşırılmış dikdörtgen formlu bir kitabelik bölümü yer almaktadır. Ancak kitabeliğin yüzeyi boş bırakılmıştır (Şekil 17). Türk sanatında özellikle, çadır, kubbe, ev, türbe gibi yapılarının mimari süslemelerinde sıklıkla karşımıza çıkan ancak geometrik süsleme olarak kabul edilen düzenlemelerde “okucu, baklava dilimi, tuğla palmet” gibi motif isimlendirmeleriyle karşımıza çıkan süslemenin, aslen bir damga olduğu ve daha sonra Köktürk alfabesinde “eb/be-b” harfi olarak kullanıldığı ileri sürülmektedir. Eb (be) “ev, göçebe çadırı, oba” anlamı ile işlendiği yapıyı anlamlandıran ve tanımlayan bir damga-sembol olarak ortaçağ Türk mimarisinde tercih edilmiştir (Duran, 2019, s.695). Bu geometrik motif, Anadolu’nun çoğu halı, kilim ve çuval gibi dokumalarında da karşımıza çıkmaktadır. (Şekil 18, 19). Motifin kelime anlamı dikkate alındığında, Yörük kültürü içerisinde önemli bir yere sahip olan “göçebe çadırı” ve “obayı” temsil ettiği düşünülebilir.



Şekil 17: Korkuteli Avdan Köyü 7 numaralı mezar taşı



Şekil 18: Beyşehir Eşrefoğlu Camii mihrap önu kubbесinden detay



Şekil 18: Antalya Elmalı yöresi Yörük kilimi (1), Antalya Elmalı yöresi Yörük kilimi (2); Karaman Sarıkeçili Yörüklerine ait bir heybe örneği (3) Kaynak: Set, 2016, s.59; Set, 2016, s.41; Konuk ve Genç, 2021, s.18

3. Sonuç

Oğuz boyuna mensup olan ve Teke Yöresinde yer alan Sarıkeçili Yörükleri'nin, 19. yüzyılda genellikle Korkuteli ve Kızılkaya hattında bulunmakla birlikte Antalya çevresi, İstanos, Mirahor, Yelten, Yazır, Alifahreddinisagir, Garıbce, Anbehan, Çaykenarı, Zivind, Tavşan Bükü, İğdir, Kızılkaya, Bademağacı ve Avdan'da konargöçer olarak yaşadıkları bilinmektedir.

Bu araştırmada, Korkuteli'nin Avdan köy mezarlığında yer alan süslemeli mezar taşları incelenmiştir. Değerlendirmeye alınan mezar taşlarındaki süslemelerin hem Antalya'nın çevre bölgelerinde yer alan mezar taşlarıyla hem de Anadolu'nun farklı yerlerinde dokunan halı ve kilimlerinde görülen motifler ile karşılaştırması yapılmaya çalışılarak mezar taşlarındaki motifler arasında benzerlik ve farklılıkların ortaya koyulması amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, tespit edilen mezar taşlarındaki süslemelerin kökeni, hangi kültüre ait olabileceği ve ikonografik olarak ne anlama geldiği gibi sorulara cevap aranmıştır.

Yörüklerin yaşam kültürleri incelendiğinde, Anadolu içerisinde gittikleri bölgelerde kendi kültürlerini hem yaşam biçimleri hem de halı, kilim, çuval gibi dokumalar üzerinde yaşatma ihtiyacı duymuşlardır. Bu kültürel aktarım içerisinde, Yörüklere ait mezar taşları önemli yere sahiptir. Bir Yörük yerleşim yeri olan Korkuteli-Avdan köy mezarlığındaki mezar taşlarında da kendi Yörük kültürlerine ait olduğu düşünölen motiflerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bunlar daha çok hayat ağacı, suyolu, muska ve gezegenleri sembolize eden geometrik ve bitkisel motifler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu motiflerin ise köken olarak Orta Asya'daki Şaman geleneğini yansıttığı ileri sürölebilir. Tespit edilen mezar taşlarındaki süslemeler, Anadolu ve özellikle Antalya bölgesinde üretilen dokumalar ve folklorik kıyafetlerde kullanılan süslemelerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma neticesinde, ele alınan mezar

taşlarındaki süslemelerin daha çok dokumalarda görülen bezemelerle büyük benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Özellikle mezar taşları üzerinde hayat ağacı motifi olarak tanımladığımız süsleme, ilk bakışta bir tuğ motifini anımsatmaktadır. Ancak yapılan literatür taraması ve alan araştırmasında tuğ motifli benzer mezar taşlarına rastlanmaması ve bilinen tuğlara göre farklı formlara sahip olması nedeniyle bu motifin daha çok halı ve kilim üzerinde görülen hayat ağacı olma ihtimalini akla getirmektedir. Hayat ağacının ikonografideki yeri dikkate alındığında, yaşamı temsil etmekle birlikte ölen kişinin ruhunu ebediyete intikal etmede önemli bir rol oynadığı da bilinmektedir. Bu bilgiler ışığında kullanıldığı yere farklı anlamlar taşıyan hayat ağacı dokumalar üzerinde yaşamı, mezar taşlarında ise ölüm sonrası ebediyeti temsil ettiği düşünülmektedir. Yedi numaralı mezar taşındaki “okucu, baklava dilimi, tuğla palmet” gibi adlandırılmalarla karşılaşılan motifin aynı zamanda bir Türk boyu damgasını sembolize ettiği anlaşılmaktadır.

Tespit edilen mezar taşlarında kazıma, kabartma ve oyma olmak üzere üç farklı taş süsleme tekniği uygulanmıştır. Kazıma tekniği daha çok ana motifin çevresinde görülen zikzak, üçgen ve daire gibi geometrik motifler ve bazı kitabelerde tercih edilmiştir. Kabartma tekniği, ana motif olarak karşılaştığımız hayat ağacı süslemelerinde kullanılmıştır. Oyma tekniği ise daha küçük boyutlardaki bitkisel motiflerde görülmektedir.

Avdan köy mezarlığında, çok zengin çeşitliliğe sahip mezar taşları yer almaktadır. Bu çeşitlilik içerisinde sarıklı, fesli ve kitabeli olarak düzenlenmiş çok sayıda mezar taşının olduğu tespit edilmiştir. Kitabeleri okunan mezar taşlarının daha çok Osmanlı'nın geç dönemine ait olduğu anlaşılmaktadır.

Arazi çalışmasında Avdan köy mezarlığında çok sayıda mezar taşı tespit edilmiştir. Ancak bilinmeyen bir tarihte mezarlığın kuzeybatısında, yoğun bir şekilde toprak kayması gerçekleştiği ve bundan dolayı buradaki mezar taşlarının çoğunun toprak altında kaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca köy muhtarı ile yapılan söyleşide, birçok mezar taşının çalındığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu iki sebepten mezarlıktaki mezar taşlarının sayısal verileri hakkında net bir sonuca varmak mümkün olamamıştır. Mezarlıktaki mezar taşlarının tamamında kireç taşı kullanılmış olup taşların ise köyün hemen yakınındaki taş ocağından getirildiği tespit edilmiştir.

Yapılan literatür ve yüzey araştırmalarında, tespit edilen 1,2,3,4 ve 5 numaralı mezar taşlarıyla sadece Korkuteli-Avdan Köyü'nde karşılaşılmış olması mezar taşlarının bu köye özgü olduğunu düşündürmektedir. Hayat ağacı motifine sahip olan mezar taşı örneğiyle Korkuteli'nin Şeref Höyük mezarlığında bulunan sadece bir adet mezar taşında karşılaşılmaktadır. Bu tespit ve Avdan Köyü muhtarıyla yapılan söyleşiden yola çıkarak Şeref Höyük'teki mezar taşının Avdan köy mezarlığından getirildiği ileri sürülebilir. Diğer bir görüş olarak ise Avdan Köyü'ndeki taşçı ustasının Şeref Höyük'te de çalışmış olabileceği akla gelmektedir. Ancak Şeref Höyük mezarlığında sadece bir adet benzer örneğin bulunuyor olması, tespit edilen mezar taşının Avdan köy mezarlığından getirildiği ihtimalini kuvvetlendirmektedir.

Korkuteli Avdan Köyü mezarlığındaki mezar taşlarının günümüzdeki mevcut durumları incelendiğinde, büyük çoğunluğunun toprak altında kaldığı, bazı mezar taşlarının ise kırılarak parçalara ayrıldığı görülmektedir. Böylesine önemli süslemelere sahip mezar taşlarımızın ileride yapılacak olan bilimsel bir projeye açığa çıkarılması ve kırık olan parçaların aslına uygun bir şekilde restore edilmesi önem arz etmektedir. Her geçen gün yok olma tehlikesi altında olan bu eserlerimizin gelecek nesillere aktarılması ancak bu şekilde mümkün görünmektedir.

Kaynakça

- Ak, M. (2012). *19. yüzyılda Teke Yöresi Yörüklerinin Sosyo-Ekonomik Durumu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ak, M. (2014). Teke Sancağında 1831 Sayımına Göre Nüfus ve Yerleşme. *History Studies*, 6 (3), s. 15-44.
- Akan, M. (2008). Yörüklerde Taşımada Kullanılan Dokumalar. *38. ICANAS Uluslar Arası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 10-15-09-2007. (1), s.21- 43 içinde.
- Armağan, A. L. (1997). XVI. Yüzyılda Teke Sancağındaki Konar-Göçerlerin Demografik Durumu Üzerine Bir Araştırma. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 19 (30), s. 1-35.
- Arslan, M. (2005). Türk Destanlarında Evren Tasarımı. G. Gülsevi, M. Arıkan (Ed.), *Prof. Dr. Fikret Türkmen Armağam* (s.65-75) içinde, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Atlıhan, Ş. (2011). Antalya-Döşemealtı'nda Kirkitli Dokumalar. *Arş Dergisi*, (6), s. 4-19.
- Atmaca E. ve Güzel Ö. (2018). Antalya'nın Korkuteli İlçesi'nin Köy Adları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6/15, s. 304-328
- Babacan, H., Polat Becks B. A., Allahverdi, R. Ş. (2019). Korkuteli Büyükköy Mezarlığı'ndan Osmanlıca Kitabeli Mezar Taşları. B. Koçakoğlu v.d. (Ed.), *Antalya Kitabı 2, Antalya'da Türk-İslâm Medeniyetinin İzleri* (s.659-676) içinde, Konya: Palet Yayınları.
- Babacan, H., Polat Becks B. A., Allahverdi, R. Ş. (2022). Şeref Höyük / Komana Yüzey Araştırmasında Karşılaşılan Osmanlı Dönemi Mezar Taşları. *XVIII. Türk Tarih Kongresi*, 1-5 Ekim 2018, (1), s. 211-234 içinde.
- Çakmakoğlu Kuru, A. (2020). Türk Mimarisinde Çapraz "X" Motif ve İkonografisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), s. 2263-2285.
- Çal, H. (2021). Türkiye Mezar Taşı Tipleri 1: Güneş Tepelikliler. *BELLETTEN*, 85/ 303, s. 645-690.
- Çelik, Ş. (2011). Teke-İli. TDV İslam Ansiklopedisi, (40), s. 344-347
- Çetin, Y. (2022). Ağrı Yöresi Heybe Dokumaları. *Social Sciences Studies Journal*, 8 (96), s. 984-993.
- Çoruhlu Y. (2022). Türk Taş Heykel ve Dikili Taşlarından Türk İslam Mezar Taşlarına Geçiş ve Antalya Türkmen Mezar Taşlarından Örnekler. İ. Şahin, A. Taşbaş, E. Taşbaş (Ed.), *Yörükler II* (s.557-586) içinde, Ankara: Bursa Osmangazi Belediyesi Yayınları.
- Çoruhlu, T. (2002). Tuğ. *TDV İslam Ansiklopedisi*, (41), s. 330-332.
- Çoruhlu, Y. (2018). Antalya Güzeloba Mezarlığı Nakışlı, Şekilli, Simgeli Mezartaşları. *2. Uluslararası Avrasya Türk Sanatları Kongresi*, (1), s. 9-38 içinde
- Çoruhlu, Y. (2019). İç ve Orta Asya Türk Geleneklerine Bağlı Antalya Mezar Taşları (Barınaklar Mezarlığı Mezar Taşları). D. Sustam v.d. (Ed.), *Antalya Kitabı 2, Antalya'da Türk-İslâm Medeniyetinin İzleri* (s.635-658) içinde, Konya: Palet Yayınları.
- Çoruhlu, Y. (2019). *Türk Sanatında Hayvan Sembolizmi*. Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Dayar, E. (2018). Antalya'da Sıtma. *CEDRUS*, (6), s. 649-674.
- Deniz, B. ve Aydın, Ö. (2022). Döşemealtı Halıları. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat Mimarlık Dergisi*, Aydın Uğurlu Ve Geleneksel Sanatlar Özel Sayısı, s. 44-79.
- Dulkadir, H. (1993). Sarıkeçililer. *II. Uluslararası Karacaoğlan Çukurova Halk Kültürü Sempozyumu Bildirileri*, (1), s. 481-488 içinde.
- Duran, R. (2019). Motiflere Dönüşmüş Türk Damgaları - Geometrik Motiflere Farklı Bir Bakış. *Akdeniz Sanat*, (13), 21. Uluslararası Ortaçağ ve Türk Dönemi Kazıları ve Sanat Tarihi Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri Özel Sayısı, s. 679-698
- Erden, A. (1999). *Anadolu Giysileri*. Türkiye Kalkınma Bankası Yayınları, Ankara.
- Ergun, P. (2012). *Türk Kültüründe Ağaç Kültü*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

- Ertaş, Z. (1983). Antalya Bölgesi Bir Grup Mezar Taşı Hakkında Yorumlar. *Sanat Tarihi Yıllığı*, (12), s. 21-34.
- Esin, E. (2001). *Türk Kozmolojisine Giriş*. Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
- Evliya Çelebi (2013). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi*. 1. 2. Kitap, İstanbul.
- Karaca, B. (2002). *XV. ve XVI. Yüzyıllarda Teke Sancağı*. Fakültesi Kitabevi, Isparta.
- Karakelle, A. ve Kayabaşı, N. (2018). Hatay/Reyhanlı Kilimlerinde Bulunan Yaşam İle İlgili Motifler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), s. 2633-2646.
- Kılıç, S. (2022). Tombstones in the Burial Ground of Gebiz Yıkık Mosque. *CEDRUS*, (10), s. 347-355.
- Koca, S. K. (2012). *Türk Kültüründe Sembollerin Dili*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Konuk, M. ve Genç, M. (2021). Karaman İl Merkezinde Yaşayan Sarıkeçili Yörüklerinde Torba Dokumaları. *Arış Dergisi*, (18), s. 4-27.
- Kutlu, M. M. (2022). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Bağlamında Yörük Kültürü ve Sarıkeçili Yörükler. İ. Şahin vd. (Ed.), *Yörükler II* (s. 461-470) içinde, Ankara: Bursa Osmangazi Belediyesi Yayınları.
- Özdemir, H. (2005). *Salgın Hastalıklardan Ölümler 1914-1918*. Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Öz Çelikbaş, E. (2018). Türk Sanatında Mistik Bağlamda Geometrik Sembolizme Genel Bakış. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s. 55-66.
- Set, E. (2016). *Antalya Elmalı Yöresinde Tespit Edilen Yörük Dokumaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Antalya.
- Soysaldı, A. (2022). Yörük Çuvalları. *Arış Dergisi*, (20-21), s. 183-207.
- Sözen, S. S. (2015). *Antalya İli Korkuteli İlçesi ve Köyleri Düz Dokumaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Isparta.
- Sümer, F. (2013). Yörükler. *TDV İslam Ansiklopedisi*, (43). s. 570-573.
- Teker, M. S. ve Zaimoğlu, Ö. (2010). Kovanlık Köyü-Ovaköy Camii (Döşemealtı/Antalya) Halıları. *Akdeniz Sanat*, 3 (6), s. 169-191.
- Uçar, H. 2020, "Bir Kültürün Özellikleri: Türklerde Su Kültürü". *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (7), s.24-47.
- Yıldız, T. M. (2018). *1839-1917 Arası İstanos (Korkuteli)'ün İdari, Sosyal ve Ekonomik Durumu*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Url-1, erişim adresi: <https://tr.pinterest.com/pin/112519690677032877/>, (erişim tarihi: 08.07.2023)
- Url-2, Sihirli Dekoratif Parçalar: Türk Halıları ve Motifleri, erişim adresi: <https://www.soylentidergi.com/sihirli-dekoratif-parcalar-turk-halilari-ve-motifleri/>, (erişim tarihi: 12.08.2023)
- Url-3, Türk halı ve kilimlerinde Hayat ağacı Motifleri, erişim adresi: <https://www.soylentidergi.com/hayat-agaci-motifinin-sanatsal-surekliligi/>, (erişim tarihi: 12.08.2023)

53. Ermeni harfli Türkçe *Misafir Abdal* ve İstanbul folkloru açısından önemi¹

Büşranur YUCEL²

APA: Yucel, B. (2024). Ermeni harfli Türkçe *Misafir Abdal* ve İstanbul folkloru açısından önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 875-886. DOI: 10.29000/rumelide.1439772.

Öz

Köklü bir dil olan Türkçe tarih boyunca pek çok alfabeyle yazılmıştır. Bu alfabelerden biri olan Ermeni alfabesini Osmanlı toplumu içerisindeki Ermeniler çok kez kullanmış ve bu alfabeyle çeşitli konularda Ermeni harfli Türkçe eserler yazmışlardır. Ermeni harfleri ile Türkçe yazılan bu eserler yazıldıkları dönemin kültürel hayatını ve dil özelliklerini anlama adına önemlidir. Bu çalışmanın amacı da Ermeni harfleri ile Türkçe yazılmış olan eserlerin Osmanlı toplumunda kültürel hayata dair de bilgiler verdiğini ortaya koymak ve İstanbul özelinde düşünersek bu eserlerin İstanbul'un gündelik hayatını yansıtmaya adına önemine dikkat çekmektir. Bunun için makalede Dikran Krikoryan'ın Ermeni harfleriyle Türkçe yazdığı *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eseri içerik olarak incelenmiş ve bu eserin 19. yüzyıl İstanbul folklorunu belli açılardan yansıttığı tespit edilmiştir. Ayrıca makalede, 19. yüzyılın etkin yazarlarından olan Viçen Tilkiyan'ın bu eser ve yazarla olan ilişkisine de yer verilmiştir. *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eserin mukaddimesini Viçen Tilkiyan yazmıştır. Bu makalede *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eserin, yazıldığı dönemin sosyo-kültürel hayatı ve folklorik unsurları hakkında önemli ipuçları verdiğini tespit edilmiştir. Ayrıca bu eserin incelenmesi ile Viçen Tilkiyan hakkında yeni bilgiler ve sorular ortaya çıkmış ve bu bağlamda dönemin matbuat dünyasındaki belirsizlikler ve karışıklıklar vurgulanmıştır. Sonuç olarak bu makalede hem Ermeni harfli Türkçe eserlerin hem de Viçen Tilkiyan'ın Türk kültüründeki yeri ve önemine dikkat çekilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ermeni harfli Türkçe, Viçen Tilkiyan, Dikran Krikoryan, Hagop Paşayan, İstanbul folkloru

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 10.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439772

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Doktora, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Halk Edebiyatı / PhD, İstanbul University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Turkish Folk Literature (İstanbul, Türkiye), busrayucel07@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1289-5177, **ROR ID:** https://ror.org/03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossreff Funder ID:** 501100002657

Turkish Misafir Abdal with Armenian letters and its importance in terms of Istanbul folklore³

Abstract

Turkish, a deep-rooted language, has been written in many alphabets throughout history. Armenians in the Ottoman society used the Armenian alphabet, one of these alphabets, many times and wrote Turkish works in Armenian letters on various subjects with this alphabet. These works, written in Turkish with Armenian letters, are important for understanding the cultural life and linguistic features of the period in which they were written. The aim of this study is to reveal that the works written in Turkish with Armenian letters also provide information about the cultural life in the Ottoman society, and if we consider Istanbul specifically, to draw attention to the importance of these works in reflecting the daily life of Istanbul. For this purpose, in the article, Dikran Krikoryan's work *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi*, written in Turkish with Armenian letters, has been examined in terms of content and it has been determined that this work reflects the 19th century Istanbul folklore in certain aspects. In addition, the article also includes Viçen Tilkiyan, one of the influential writers of the 19th century, and his relationship with this work and the author. Viçen Tilkiyan wrote the introduction to the work called *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi*. In this article, it has been determined that the work called *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* gives important clues about the socio-cultural life and folkloric elements of the period in which it was written. In addition, by examining this work, new information and questions about Viçen Tilkiyan have emerged, and in this context, the uncertainties and confusions in the press world of the period have been emphasized. In addition, by examining this work, new information and questions about Viçen Tilkiyan have emerged, and in this context, the uncertainties and confusions in the press world of the period have been emphasized.

Keywords: Turkish with Armenian letters, Vıcen Tilkiyan, Dikran Krikoryan, Hagop Paşayan, Istanbul folklore

Giriş

Osmanlı toplumunda farklı dil, din ve kültürden insanlar, yüzyıllar boyunca bir arada yaşamış, ortak coğrafyada ortak kültürel birikimle çeşitli eserler meydana getirmişlerdir. Edebiyat özelinde konuya yaklaşacak olursak bu ortak kültürel birikimin, farklı alfabelerle yazılmış Türkçe metinlere yansıdığını söylemek mümkündür. Kültürel zenginliğin bir parçası olan bu eserlerde Osmanlı toplumundaki insan ilişkileri, gündelik hayatta bir arada yaşama pratikleri karşımıza çıkar. Kaldı ki bu eserler Türkçe yazıldığı için dilin özel ve farklı kullanımları hakkında da bilgiler vermektedir.

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 10.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439772

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Bu noktada Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış ve basılmış eserler önemlidir. Özellikle 18. ve 19. yüzyılda basma eserlerde Ermeni harfli Türkçenin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu dönemde artan yayıncılık faaliyetlerine de bağlı olarak telif ve tercüme pek çok Ermeni harfli Türkçe roman⁴ karşımıza çıkarken diğer taraftan halk edebiyatı sahasına dahil edebileceğimiz eserler yazılmış ve basılmıştır. Âşık edebiyatı sahasında ortaya koyulan ürünler ve bu edebi verimlerin yaratıcısı olarak aşuğlar⁵ hakkında M. S. Koz (1991; 1994; 1996; 2011a; 2011b) ve K. Pamukciyan'ın (2002; 2003) çalışmaları dikkat çekicidir. Yine Ermeni harfli Türkçe atasözleri (Koz, 2015; Hamarat Yardımcı, 2023a) maniler (Koz, 2014) ve fıkralar (Koz, 1994b; Koz, 1996b; Koz, 2021) da bu alanın önemli verimleridir. Bununla birlikte Hıristiyan dinine bağlı olarak üretilen dinî-tasavvufi halk metinleri içinde özellikle hagiografiler dikkat çekmektedir ki bu hagiografilerde anlatılan azizlerin Osmanlı toplumu içinde yaşayan Ermenilerin hayatında ne kadar önemli bir yeri olduğu ortadadır (Hamarat, 2021).

19. yüzyılda yazılmış Ermeni harfli Türkçe romanların da halk kültürünü yansıtmada önemini inkâr edilemez. Bu romanlar hem dönemin dil özellikleri hem de gündelik hayatı hakkında önemli bilgiler aktarmaktadır. P. Karakılçık'ın (2011) yüksek lisans tezi olarak hazırlanmış olduğu ve Hovsep Kurbanyan tarafından yazılmış olan Ermeni harfli Türkçe *İki Kapu Yoldaşları* adlı kitap, dönemin argo kullanımı hakkında önemli bilgiler aktarmaktadır. Yine aynı yazara ait olan *Hayın Bir Adem* adlı roman ise özellikle 19. yüzyılda İstanbul'da yaşanmış bazı olayların İstanbul halkı arasında nasıl yankı bulduğunu göstermesi yönüyle âdeti sosyal tarih örneğidir (Hamarat Yardımcı, 2023b).

Ermeniler Türkçeyi kendilerine has biçimle kullanmışlar ve yazdıkları eserlerde bu biçimi sergilemişlerdir. Çeşitli dillerden yapılan çevirilerde, gazetelerde, dergilerde ve sözlüklerde bu duruma rastlanmaktadır. Bu bağlamda imparatorluk şehri İstanbul'da çeşitli matbaalarda coğrafya, dil, din, edebiyat, müzik, tarih gibi alanlarda pek çok Ermeni harfli Türkçe eser yayımlanmıştır. Bu eserler yazıldığı dönemin özelliklerini barındıran nitelikte eserlerdir. Bunlardan biri de Dikran Krikoryan'ın (1889) *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eserdir. Bu makalede söz konusu eser İstanbul folkloru bakımından incelenmiş ve eserden bilgiler aktarılmıştır. Bu eserden yapılan birebir alıntılarda transkripsiyon alfabesi kullanılmamış, eserdeki yazım tercihlerine müdahale etmemek için de eserin dili günümüz Türkçesine yaklaştırılmamıştır.

Eser hakkında genel bilgi

Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi adlı eser, Dikran Krikoryan tarafından Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış ve 1889'da İstanbul'da, Alem Matbaası'nda⁶ basılmıştır.

Eserde insan psikolojisine ait unsurlar yoğunluktadır. Buna göre hiçbir ayırım gözetmeksizin her insanın kendine göre dertleri olabileceği ve insanların bu dertleri büyütmesinin sakıncalı olduğu bir abdal ve bir genç adamın gözünden anlatılmıştır. Bununla ilgili Viçen Tilkiyan'ın yazmış olduğu mukaddime kısmı eserin içeriğine dair genel bilgileri yansıtmaktadır:

İşbu hikâyecik dünyade derdsiz baş olmadığını tarif ile herkese cüzi bahş-ı ferahiyet ider. Çün bir kişinin gayetle sıkılıb halinden taciz olması, derdli yalnız kendisini zann itmesinden neşat ider. İnsan digerinin malik olduğu iyiliyi görebilir, ancak derdini göremez ve digerlerin dahi derdini görüb bilmesi insanın kendi derdine cüzi hafiflik olduğu naturanın inkâr kabul itmez bir halidir. Bundan da kat-i nazar her ademin derdli salt kendisini kıyas itmesinin bir sebebi dahi digerlerindeki küçük iyiliyin kendi gözüne büyük görünmesidir. Bu hususları biraz tafsillice bu hikâyecikte göreceyiz. Çün

⁴ Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bk. (Kut, 1985; Cankara, 2011).

⁵ Âşık tarzı edebi verimler ortaya koyan Ermeni sanatkarlar.

⁶ Alem Matbaası Teotig'de Türkçe isimler kullanan, yayın hayatı kısa sürmüş matbaalar arasında gösterilmekte ve bu makaleye konu olan eserin bu matbaada basıldığı belirtilmektedir. Bk. (Teotig, 2012, s. 95).

“Misafir Abdal” bizim önümüze düşüb ve mükellef bir hanenin kapusını açıb ve bizi nice odaların içerisine girdirib beni-i ademin hepsinde dahi nice ve ne dürlü derdler bulunabildiğini bize bast u beyan idecektir. Bu vech ile bu kitabcık herkese kendi hiyyeti asliyesini gösteren bir ufacak ayine makamında olmuş olduğu için ibadullah tarafından kabuliyet bulacağını temenni iderim. Her ademe kendi cemalinin ne hiyyetde olduğunu görüb bilmek arzusu ol kadar tabii dir ki bırakalım niçe zengin evlerinde ayinelere sarf olunan hisabsız meblağı en adi fukaranın kulibesinde bile bir ufacak ayine ya hiç deyil ise bir can parçası olun divardan asılı görürüz. İnşallah işbu “Misafir Abdal” indel umum hürmet ve kabuliyet bulduğu halde buna emsal diğer ufak risalelerin dahi teelif u tabına kabiliyetimiz olabilecektir (Krikoryan, 1889, s. 3-4).

62 sayfadan oluşan bu eserin genel olarak yıpranmış olduğu söylenebilir. Öyle ki kapak kısmı ile 57. ve 62. sayfalar arasında yırtılmalar mevcut olup sayfaların üst kısmındaki yazılar okunamamaktadır. Eserde çerçeve bir hikâye olup ilerleyen bölümlerde bu çerçeve hikâyeden cereyan eden olaylar anlatılmaktadır. Bu olaylar ise *Hanenin Avlusu*, *Dudunun Odası*, *Ağanın Odası* adlı alt başlıklar altında anlatılmıştır. Bu tekniği eserin mukaddimesini yazan Viçen Tilkiyan hem *Dürbin-i Aşk ve Mahbube-i Milel*'de (Tilkiyan, 1872) hem de *Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız*'da (Tilkiyan, 1868) uygulamıştır. Özellikle kendisi görünmeyip başkalarını gören kişilerin anlattıklarının eserin ana kurgusunu oluşturması noktasındaki benzerlikler, Krikoryan'ın eserinin mukaddimesini de yazan Viçen Tilkiyan'ın, diğer yazarları anlatım tekniği bakımından etkilediğini göstermektedir.

Eserin yazarı ve yazara dair ikilikler

Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi adlı eserin yazarı hakkında bazı kaynakların verdiği bilgiler dikkat çekicidir. Bu kaynaklardan biri Hasmik Stepanyan'ın (2005) *Ermeni Harfli Türkçe Kitaplar Bibliyografyası (1727-1968)* adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* Dikran Krikoryan adına değil, Hagop Paşayan adına kaydedilmiştir.

Çeşitli kütüphanelerde yaptığımız taramalar neticesinde ise *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eserin Hagop Paşayan ve Dikran Krikoryan adına kayıtlı olduğu görülmüştür. Bu eser iki yazarlı bir kitap olarak karşımızda durmaktadır. Dikran Krikoryan ve Hagop Paşayan ile ilgili net bilgilerimiz şimdilik eserleri noktasındadır. Bu iki ismin *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eser dışında, arşivimizde bulunan eserlerinden bahsedilebilir.

Hagop Paşayan'ın eserleri ve sonraki basımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Miftah ül ülum: Yani Kitabet i Osmaniyeyi Az Vakitte Öğrenmek İçin pek kolay bir usul: Cüzi Evvel: Kavaid i Türkiye, Rupen Y. Kürkcüyan Tabhanesi, 1869.
2. Miftah ül ülum: Yani Kitabet i Osmaniyeyi Usuliyetle Tahsil İçin Pek Kolay Bir Usul: Tab-ı Sani, Matbaa i Aramyan, 1873.
3. Miftah ül Ülum: Yani Kitabet i Osmaniyeyi Suhuletle Tahsil İçin Pek Kolay Bir Usul: Tab-ı Salis, Kasbar B. Kayseryan Matbaası, 1889.
4. Müntehabat ül Münşeât: Mektebler İçün, Zarkaryan Tabhanesi, 1871.
5. Müntehabat ül Münşeât İlaveli: Mektepler İçün, Matbaa i Y. Kavafyan, 1877.
6. Müntehabat ül Münşeât İlaveli: Mektepler İçün, Matbaa i Y. Kavafyan, 1884.

7. Şirin Hovsep yahut Adilin Mükâfâtı, Markaryan Tabhanesi, 1879.⁷

Dikran Krikoryan'ın eserleri ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Hikâyat ı Müntehabe Yahod Tohaf Eylenceli Hazır Cevab Nasihat ve Edebiyata Dair Kissaden Hisse ve Darb ı Mesel, Nişan Berberyan Matbaası, 1890.

2. Rumca Lügat ve Usul ı mükâleme, Nişan Berberyan, Matbaası, 1893.

Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi adlı eser incelendiğinde eserin yazarının Dikran Krikoryan olduğu görülmektedir. Öyle ki eserin kapağında “Sahib ve naşir: Dikran Krikoryan” ibaresi bulunmaktadır. Eserde Hagop Paşayan adına rastlanmamıştır Bunun yerine yalnızca mukaddime kısmında bizi karşılayan başka bir isim olmuştur: Viçen Tilkiyan. Bu noktada eserin mukaddimesini yazdığı net bir şekilde görülen Viçen Tilkiyan'a yer vermek gerekmektedir.

Viçen Tilkiyan'ın hayatı hakkındaki bilgiler oldukça sınırlıdır. O, yeni yapılan araştırmalarla aydınlatılmaya çalışılan bir isimdir. Viçen Tilkiyan hakkındaki bilgilere çoğunlukla kaleme aldığı eserlerden ve Osmanlı arşiv belgelerinden ulaşılmaktadır. Ankaralı olduğu bilinen Viçen Tilkiyan, kitapçılık ve matbaacılıkla uğraşmıştır (Tilkiyan, 1870, s. 1). Bununla beraber ortaya koyduğu eserlerden hareketle hem yazar hem de çevirmen olduğu görülen Viçen Tilkiyan'ın 1865 ve 1881 yılları arasında yazın hayatında çok etkin bir isim olduğu söylenebilir. Eserlerini genellikle Ermeni harfli Türkçe olarak yazan Viçen Tilkiyan'ın henüz bilinen eserleri şunlardır: *Çoban Kızlar*, *Dürbin-i Aşk ve Mahbube-i Milel*, *Mezarlıktan Yuvarlanan Eski Kafa*, *Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız*, *Şarkta Alafranka Yahut Ticaretimizin Günbegün Daralmasının Asıl Sebepleri*, *Seda-i Nahak*, *Madmuazel Amber Yahod Baloda Bir Vukuat*, *Yedi Alimler Risalesi*.⁸ Bu eserlerden *Dürbin-i Aşk ve Mahbube i Milel* hakkında Bilal Acarözmen'in *‘Aşıkla Ma ‘şûk Dürbünü ve Her Milletın Güzeli Metninin Çeviri Yazısı ve Eser Üzerine Yapısalcı Bir İnceleme* (Acarözmen, 2022) başlıklı yüksek lisans tezi, *Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız* hakkında Büşranur Yucel'in yüksek lisans tezi bulunmaktadır. (Yucel, 2022).

Bu eserlerin bazılarının hem Ermeni harfli Türkçe hem de Arap harfli Türkçe basıldığı ifade edilmelidir. Viçen Tilkiyan'ın *Çoban Kızlar* adlı eseriyle *Dürbin-i Aşk ve Mahbube-i Milel* adlı eseri şimdilik bu duruma örnektir. Ermeni harfli Türkçe *Dürbin-i Aşk ve Mahbube-i Milel* 1872'de yayımlanırken Arap harfli Türkçesi aynı yıl *Aşıkla Maşuk Dürbünü Her Milletın Güzeli* adıyla yayımlanmıştır. Ermeni harfli Türkçe *Çoban Kızlar* 1876'da Arap harfli Türkçe *Çoban Kızlar* ise 1877'de yayımlanmıştır. Yeni yapılan araştırmalarla bu eserlerin sayısının arttığı da görülmektedir. Ermeni harfli Türkçe *Çoban Kızlar* adlı eserinin giriş yazısında Viçen Tilkiyan, *Zevallı Kızcağaz* adlı bir eserinin olduğunu şu şekilde ifade etmektedir: “Bundan akdem teelif-kerde-i acizanem ‘ZEVALLI KIZCIĞAZ’ nam kitabın ibadullah tarafından bulduğu hüsn-ü kabuliyetden teşvik olunarak bu eser-ı şakiranemin dahi neşrine cesaret iyledim.” (Tilkiyan, 1876, s. 3; Yucel, 2022, s.7). Burada oldukça dikkat çekici hususlardan biri Viçen Tilkiyan'ın eserden esere değişen müstear isimler kullanmasıdır. *Zavallı Kızcağız* ismiyle 1291/1874 tarihli Arap harfli Türkçe bir eser bulunmaktadır. Bu eserin kapağında ise eserin T. Abdi adındaki yazara ait olduğu belirtilmiştir. T. Abdi'nin kim olduğu ve hayatı hakkında Viçen Tilkiyan gibi kesin bilgi bulunmamaktadır. Arap harfli Türkçe *Sergüzeşt-i Kalyopi*, *Seyri Servinaz*, *Gizli Sevda* ve *Zavallı Kızcağız* adında 4 eseri olan T. Abdi'ye dair bilinenler bu eserlerden ibarettir (Yucel, 2022, s. 7).

⁷ Bu eserde Hz. Yusuf'un hayatı manzum olarak anlatılmaktadır.

⁸ Daha fazla bilgi için bkz: (Yucel, 2022, s. 3-27; Ayaydın Cebe, 2023).

Başbakanlık Osmanlı Arşivleri'ndeki belgeye göre *Seyr-i Servinaz* adlı eseri Agob adında birinin Ermeniceden Türkçeye çevirdiği belirtilmektedir.⁹ Burada Agob adıyla anılan kişinin T. Abdi olabileceği düşüncesi akla gelmektedir.¹⁰ Ermeni harfli Türkçe *Çoban Kızlar*'da bulunan mukaddime bölümü Arap harfli Türkçe *Çoban Kızlar*'da yer almadığından *Zavalı Kızıcığaz* adlı eserin varlığı Ermeni harfli Türkçe *Çoban Kızlar* incelendiğinde tespit edilmiştir. Ermeni harfli Türkçe *Dürbin-i Aşk ve Mahbube-i Milel* adlı eserin yazarı Viçen Tilkiyan olarak belirtilirken Arap harfli Türkçe *Aşıkla Maşuk Dürbünü ve Her Milletin Güzelî*'nin yazarının Vazi olarak geçmesi de Viçen Tilkiyan'ın bunu takma isim olarak kullandığını düşündürmektedir. Viçen Tilkiyan, *Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız* adlı eserinde "Yeni Dünya" adında bir eser kaleme almak niyetinde olduğunu belirtmektedir. Ancak yazar, *Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız* adlı eseri beğenen, seven okuyucuların *Yeni Dünya*'ya da ilgi göstermelerini beklediğini ve bu ilgi olursa onu kaleme almak istediğini belirtmektedir. Bu da onun etkili ve fazla bir okuyucu kitlesine sahip olduğunu ve okuyucularının görüşlerine değer verdiğini göstermektedir (Yucel, 2022, s. 9).

Özetle denilebilir ki yazar, Ermeni harfli Türkçe olan eserlerinde Viçen Tilkiyan ismini, Arap harfli Türkçe olan eserlerde ise kimi zaman müstear isimlerini kullanmaktadır. Bu da yazarın çeşitli alfabelerde birden fazla eser kaleme aldığını ve kullandığı isimlerin eserden esere değiştiğini göstermektedir (Yucel, 2022, s. 10). Tüm bunların yanında *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eserin mukaddimesini Viçen Tilkiyan'ın yazmış olması onun hakkındaki bilgilerin artmasında önemlidir. Zira burada onun yazarlık ve yayıncılık faaliyetlerinin somut bir örneği görülmektedir. Bununla beraber eserin mukaddimesini Viçen Tilkiyan'ın yazdığı göz önünde bulundurulduğunda bu ismin yukarıda bahsedilen kaynaklarda zikredilmemiş olması ve onun yerine Hagop Paşayan'ın kullanılması, Viçen Tilkiyan'ın Hagop Paşayan adını müstear bir isim olarak kullandığı ihtimalini düşündürmektedir. Ancak bu durumun netlik kazanması için daha fazla delile ihtiyaç olduğu ifade edilmelidir.

Eserin İstanbul folklorundaki yeri

Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi, yazıldığı dönemin çeşitli özelliklerini yansıtan bir eserdir. Eserde geçen olayların merkezi İstanbul Beyoğlu'dur ve eserin içerisinde İstanbul'un gündelik hayatı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bununla beraber dönemin kadın algısını, giyilen kıyafetleri, dinî motifleri, halk diliyle ilgili unsurları ve yaygın olmayan ağız özelliklerini de eserde görebilmek mümkündür.

19. yüzyıldan itibaren Osmanlı toplumunu pek çok yönden etkileyen değişim ve dönüşümler görülmeye başlanmıştır. Kadının toplum içerisindeki görünümü de bu yüzyıldan itibaren değişmiştir. Bu durum Tanzimat döneminde yazılan eserlere de konu olmuştur. Bununla ilgili olarak Mustafa Karabulut (2013, s. 52) şunları ifade etmektedir: "Tanzimat romanlarında, Avrupalı kadınların Osmanlı kadınlarına göre daha rahat davrandıkları görülür. Osmanlı kadınlarındaki saflık ve masumiyet, Batılı kadınlarda pek görülmez, aksine hürriyet adı altındaki serbestlik, çoğu zaman amacının dışına çıkarak kadını yanlış yönlere çeker." 19. yüzyılda Osmanlı toplumunda kadına olan bakışları halkı eğitime amacı taşıyan Ahmet Mithat Efendi'nin eserlerinin yanı sıra Hovsep Kurbanyan ve Mihran Bidar Arabacıyan'ın birlikte

⁹ Agob'a Ermeniceden Türkçeye tercüme ettiği *Seyr-i Servinaz* isimli hikâye kitabının birinci cüzünü basması için ruhsat verildiği belge: 18.10.1290 MF. MKT. Yer bilgisi:15-57.

¹⁰ Konuyla ilgili daha farklı bilgi için bkz. (Ayaydın Cebe, 2023, s.92).

yazdıkları *Hayın Bir Adem*'de, 19. yüzyılın en üretken yazarlarından olan Viçen Tilkiyan'ın eserlerinde ve bu çalışmanın ana eksenini oluşturan *Misafir Abdal*'da görebilmek mümkündür.

Özellikle *Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız*'da Viçen Tilkiyan, yanlış Batılılaşma karşısında toplumun ahlaki açıdan çöküntüye uğramasına kadın-erkek ilişkileri bağlamında yaklaşır ve yanlış Batılılaşmayı bu açıdan eleştirir. Özellikle "kortezanlık" adı altında bu konuya değinen yazar, yanlış Batılılaşmanın etkisiyle toplumdaki yerleşik evlilik düşüncesinin evlilik dışı ilişkilere evrildiğine dikkat çeker, toplumun ahlaki açıdan zayıfladığını anlatır (Yucel, 2022, s. 55).

Bu noktada *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eserde de Avrupa kültürünün Osmanlı toplumunu etkilediğine ve kadın algısının nasıl olduğuna dair örneklerle yer verilmiştir. Bu etkinin en net görüldüğü yer pek çok kültürün bir arada olduğu Beyoğlu'dur. Batılılaşmayla beraber toplumda meydana gelen değişimlerin net şekilde görüldüğü bir yer olan Beyoğlu, bu eserde olayların merkezi konumundadır. Çünkü olaylar Beyoğlu'nda geçmekte ve Beyoğlu'ndaki günlük yaşam hakkında bilgi verilmektedir. Buna göre eserde Beyoğlu günün her vakti canlı bir yer olarak anlatılmaktadır. Özellikle akşam vakti caddelerin gaz lambalarıyla aydınlatıldığı eserde şu şekilde geçmektedir:

Yaz mevsiminde Beyoğlu'nda adet olduğu üzere bir akşam ben dahi saat iki buçuk üç raddelerinde Doğru Yol tesmiye olunan büyük caddeye teferruce çıkdım. Bu vakit cadde-yi mezkûrun seyri şayan-ı temaşadır. O ulu caddenin iki tarafında sırayla parlamakda olan gazlar mahitaba vekâlet itmekdedirler. O vakit öyle gündüz gibi çokluk at ve araba patırdısı olmayub işidilen şey ancak gazların körfez şafkı sebebine gündüzkinden çok ziyade güzel görünen ve kol kola takmış volta vurub geçen dilberlerin hafif rüzgâr misillu, misolarının sürünmesinin sesidir... (Krikoryan, 1889, s. 5).

Bu ışıklı yerde kadınların ve erkeklerin güzel kıyafetler giyerek gezindikleri görülmektedir. Beyoğlu'nun özellikle kadınlar açısından diğer semtlere göre rahatça gezip dolaşabildikleri bir yer olduğu söylenebilir. Burası kadınların boyalar sürerek ve peruk takarak gezindiği ve adeta kendilerini gösterdikleri yer olarak tasvir edilmiştir:

...küme küme süslü dilberleri gösterib bunları görüyor musun, dedi. Bunların kimisi üç saatdan beru, kimisi beş saatdan beru ve kimisi ihtimaldir irkenden beru kendilerini bu hiyyete sokub kendiler gibi insan karındaşlarını aldatmak için ayineler karşusunda dürlü hiyle ve yalanlar düşünüb boyalar sürünmüşlerdir ve acayibi şurasındadır ki bunları seyr idenler dahi bunun böyle olduğunu bilerek bunlara can u dilden ah i vahlar itmekdedirler. O ise eger sahihine bakılacak olur ise o ah u vahların onda birisi bunların malike bulunduğu güzelliye ise dokuzu hiç şübhesiz mağazalardaki kumaşlara, perukerlerdeki saçlara, hasır şapkalara, yapma çiçeklere ve tuhafıcılardaki diger oyuncaklardır... (Krikoryan, 1889, s. 7).

Eserde Beyoğlu esas mekân olarak anlatılmaktadır fakat İstanbul'da Beyoğlu dışındaki eğlence ve mesire alanlarının varlığından da bahsedilmektedir. Sahilhanelerden çıkıp kayıklarla gezmek; ağaçlar ve çiçeklerle dolu, bülbül ötüşlerinin duyulduğu, ağzından sular akan aslan heykellerinin olduğu bahçelerde kadınlarla dolaşmak buna örnek olarak verilebilir:

...hani ya şöyle konaklarda şiddet-i şitaden bi-haber döşenmiş ve zobalar yanmış odalarda hisabsız servet u variyet içinde ve yaz gelmekte gâh çifte atlı faytonlara yahod insan elleri üzerinde gezib eylenmek gâh canfes şilteler döşenmiş kayıklara rakiben sahilhanelere gidüb ruy-i deryaye nazarendaz olan envayi eşcar u şuküfelerle memlu bağçelerde altun arslan ağızlarından sular ceryan itdiyi ve andeliblerin dilküşa avazı çalgıların sesine karıştığı yerde hürr-i melek gibi duduyu yanına alib oturmak nerede... (Krikoryan, 1889, s. 8).

Tüm bunların yanında Batılılaşmadan bağımsız olarak bu eserde genel olarak kadınlara olumsuz bir bakışın olduğu da dikkat çekmektedir:

Bunların fikri sebep denilen şeyi alamaz. Beynlerinin bu tarafı boşdır. Bunlardan birisine ma..remane desen ki şu senin herkes güzelliğine hayran olsun deyu arzu itdiyinin sebebi nedir deyu, hiç ne olacak işte kendusi sebebdır der. Karılarda bu nafilelik galiba şunun için olmuş olalı ki bunlar tabiatın kendilerine güzellikden maada bir şey ihsan itmemiş olduğunu gizli bir tabii duygu ile bilub ve diger taraftan kesb ı şeref idecek bir şeye malike olmadıklarını derk idüb bu nafile ve divanece sebebsiz bir şeref ile gönüllerini eylendiriyorlar. Lakırdımı şuraya getireceyim ki bu dudu tabiyatdan bu derece güzelliğe malike bulunmuş iken hüsnüne hayran olub güzelliğini medh u sena itsin deyu arzulediyi ağasının beyhude telaşları sebebine pek nadir odasına gelebilmesi ve gelse dahi yüzüne bile bakmaması dudunun hakkına dünyada bulunan derdlerin en böyüyüdür. (Krikoryan, 1889, s. 40-41).

Ayrıca eserde yer alan iki tipten bahsedilebilir. Bunlardan biri Abdal diğeri ise besleme tipidir. Abdal tipi eserde “Abdal Baba” olarak anılmaktadır ve bu tip Türk kültüründeki veli tipine benzemektedir. Ahmet Yaşar Ocak Allah dostu olarak bilinen velinin benliğini Allah'ta yok etmek suretiyle birtakım üstün vasıflar kazanarak harikulade şeyler izhar edebilen büyük insan manasını aldığı ifade etmektedir (Ocak, 2010, s.1). Velilerin geleceği görmesi, insanları uarması, kimsenin görmediğini görmesi, keramet göstermesi ve dağ gibi yerlerde olması gibi özellikleri bulunmaktadır. Bu inanışın benzerinin Ermenilerde de var olduğu görülmektedir. Bu durum eserde şu şekilde geçmektedir: “Terk i dünya idüb dağlarda ve mağaralarda ömr geçirene lisan-ı Türki'de ‘abdal’ dinur ki Ermenice ‘cknavor’ demekdir.” (Krikoryan, 1889, s.5).

Ben bugün bu memleketde misafirim ve kadimi burada kalmak dahi benim için muhal kabilindendir. Çün benim gözüüm ile bakıldıkda şu sizin sakin olduğunuz dünyada yalandan gayru şey göremem ve bir doğru âdem hakkına ise yalan gibi ezab olamaz. Fakat işbu bir gün misafirliyim dahi sebebsiz deyildir. Dünya bir düman kaplanmış ovardır ki içindekiler hiçbir şeyi göremez. Amma biz yokardan dağdan görürüz ve eger bazen böyle benim gibi abdallar zuhr idüb cins-i beşere yağmışlıklarını haber virmeyecek olur isek dünya adeta tumarhane hiyyeti kesb ider dedi ve badehu ilave idüb ister misin ki bu dediyimin bir ufacak isbatını şimdi sana şuracıkda göstereyim... (Krikoryan, 1889, s.6).

Bu duruma bir başka örnek ise şu şekildedir:

İşte şimdi artık ben geldiğim dağa gideceyim ve bundan ziyade durmayı dahi istemem. Çün ne kadar olsa ben dahi cins i beşerden birisi olmuş olduğum için dünyanın illeti olan yalancılık ihtimaldir bana da bulaşır. Bunu deyub kolumdan tutdu ve beni hanenin kapusından dışarı çıkarub Abdal görünmez oldu (Krikoryan, 1889, s.62).

Besleme tipi ise eserde zenginliği belirtmek üzere yer almaktadır. Tanzimat romanlarında yer alan beslemelerin zengin konaklarında yardımcılık gibi görevleri bulunmaktadır. Bu eserde de zenginliği belirtmek üzere bir konakta üç beslemenin varlığından bahsedilmektedir. Burada kıyafetin hiyerarşik bir düzen içerisinde sembolleştirildiğine statü ayırımındaki rolüne dikkat çekilebilir. Öyle ki eserde beslemelerin besleme oldukları kıyafetlerinden anlaşılmaktadır.

Odanın iki tarafında gümüş sandaliler atılmış ve karşı tarafında pencirenin önünde üç tane gayet dilber ve fidan boylu kızlar oturmakta idiler. Mezkür odanın tezyinatına nazaren her ne kadar dudunun odası bu itikadına zahib oldum ise de mezküre kızların hiyet u elbiselerinden besleme olduklarını fark itdim. Mezkürelere birisinin başı açık olub ve kumral saçları örülmemiş olarak annından iki tarafa bölünmüş idi. Diger ikisinin başında foz olub birinin saçları örülmüş olarak yazma ile beraber bağlanmış idi (Krikoryan, 1889, s. 17-18).

Evin hanımının ise kıyafetinin süslü olduğu ve detaylı olarak anlatıldığı görülmektedir:

Başı açık olub annında yarım ay şeklinde elmas çelen, saçların yarısı burma burma arkaya atılmış ve diger nısıfı iki taraftan yanakların üstünden enib ak gerdenin üstünde birbirlerine kavuşurlar idi. Kulakda pırlanta küpeler, parmaklarda yakut zümrüd yüzükler parlamakta idi. Boyu ince fidan gibi olub belini elmaslar döşenmiş, bir altun kulak sıkıştırmakta idi. Giydiği fistan kar gibi beyaz ve ince tülde olub sık sık elmasdan çiçekler işlenmiş idi. Fistanın altında keza bir tül miso odanın yarısına kadar serpilmiş ve eteklerinde uçları elmaslı sırma saçaklar sallanmakta idi (Krikoryan, 1889, s. 20-21).

Eserde Türkçenin kullanılma biçimi de en dikkat çeken unsurlardandır. Öyle ki eserin Ermeni harfli Türkçe olduğu ve yazarının Ermeni olduğu dikkate alındığında Ermenilerin Türkçeyi kendilerine has söyleyiş şekilleri ile kullandıkları söylenebilir (Hamarat Yardımcı, 2023b, s. 1611). Bu noktada eser yazıldığı dönemin dil özelliklerini yansıtmaktadır. “Fırlanmak”, “körlemek”, “yürüdükcez” gibi ifadeler bu duruma örnek olarak verilebilir:

Avlunun odası öyle kar gibi beyaz ve cilalı mermer taş idi ki **yürüdükcez** insanın tasviri dahi taşların altından tepir aşağı yürüyor görünür idi. (Krikoryan, 1889, s. 10)

Gözümü açıp aklım başıma geldi ise bulunduğum tehlikeyi hiss ederek gözümü kapayıp doğru oda kapusundan dışarı **fırlanmaya** baktım. (Krikoryan, 1889, s. 18)

Ayrıca eserdeki tellal kavramına da yer verilebilir. Zira bu kavram Viçen Tilkiyan'ın *Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız* adlı eserindeki aynı kavram alanı içerisinde yer almaktadır. Öyle ki her iki eserde de tellal, gerçek anlamının dışında yani kadın pazarlayan kişi anlamında kullanılmıştır:

Dide-yi beni-i adem iktizasınca ben dahi mağazalardaki dürlü mataları arkalarına vurub sokaklarda gezdiren bu güzel tellalların seyrine dalmışdım. (Krikoryan, 1889, s. 5)

Anlatımı kuvvetlendirmek üzere atasözü ve deyimlerin eserin pek çok yerinde kullanıldığını söylemek de mümkündür. Bu kullanımlardan bazıları şu şekildedir:

O öyle bir hiylebaz felekdir ki ademin gözüne büyük bir hurdezin geçirib **pire kadar iyiliyi deve kadar gösterir**. (Krikoryan, 1889, s.9)

Gördün mi şimdi felek kendi **pire kadar iyiliğini uzakdan deve kadar gösterir** der isem hakkım var mıdır? (Krikoryan, 1889, s. 14)

Çün **senin gözün dünya dümanı ile körlanmış olub** bu dediklerimi sen göremezsin. (Krikoryan, 1889, s. 9)

Fakat ben onları ayıblamam çün onların evvela **dünya dümanı ile fikirleri kör olmuşdur**. (Krikoryan, 1889, s. 26)

Dimek ki siz hatasına **tövbe Allah mısınız ki** bunca dehrlerden sonra gelecekleri dahi kayırabilmekte geziyorsunuz. (Krikoryan, 1889, s.27)

Müsbetlu derd u mihnet pırlantaların arasından **örfülü lehçesini**¹¹ göstermeye başladı. (Krikoryan, 1889, s.30)

...güzelliği bir ise bin gösteren süslü kibar dudularını **paha yetişmez** çifte ath faytonlardan enib insan elleri üzerinde ayakları yere deymeden böyle bir izzet u ikram ile havada uçurduklarını gördüyümde ne mutlu şu duduya ve daha ne mutlu böyle dudunun ağasına der idim. (Krikoryan, 1889, s.32)

Bu cihande öyle bir hal daha vardır ki **derd derdi bastırır**. (Krikoryan, 1889, s. 36)

Haber ağnamaz **dalgalar kıçdan girib başdan çıkıyor**. (Krikoryan, 1889, s.38)

Ve sizin yalana alışmış dünyanızın ehallerinin indinde darb ı mesel olduğu üzere bunlar **fukara tesellisidir** deyen dahi olacaktır. (Krikoryan, 1889, s. 61)

Dikran Krikoryan, *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eserinde dönemin Beyoğlu hayatı, kadın erkek ilişkileri, toplumda belli bir inancı yansıtan abdal/cknavor tipi, Osmanlıda belli bir dönem evlerde rastlanan besleme tipi ve beslemelik hakkında bilgiler aktarmaktadır. Bu örneklerde görüldüğü gibi eserde dönemin dil özelliklerine dair bilgiler de bulunmaktadır.

¹¹ Kötü söz.

Sonuç

Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi adlı eserin yazarının Dikran Krikoryan olduğu, mukaddime kısmını yazanın ise Viçen Tilkiyan olduğu eser incelendiğinde görülmüştür. Bu iki yazarın beraber hareket ettikleri açıktır. Viçen Tilkiyan'ın kaleme aldığı eserlerde görülen anlatım tarzının Dikran Krikoryan tarafından da benimsemiş olması ise dikkat çekicidir. Bu durum Viçen Tilkiyan'ın üslubu ile döneminde etkili olduğunu göstermektedir.

Makalede incelemiş olduğumuz *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı eserle birlikte Viçen Tilkiyan hakkındaki bilinmezliklere bir yenisi daha eklenmiştir. Bu eserin mukaddimesini yazan kişi olarak eserde Viçen Tilkiyan'ın, eseri yazan kişi olarak da Dikran Krikoryan'ın adının geçmesine rağmen Hagop Paşayan eserin ortak yazarı olarak neden kayıtlara geçmiştir ve Hagop Paşayan kimdir? Ayrıca bazı kataloglarda bu eser kaydedilirken Viçen Tilkiyan adına neden hiç yer verilmemiştir ve onun yerine Hagop Paşayan – eserin herhangi bir yerinde böyle bir isim hiç karşımıza çıkmazken – adı yer almaktadır? Aslında bütün bu soru işaretleri ve Viçen Tilkiyan ile ilgili belirsizlikler 19. yüzyılda Ermeni harfli Türkçe eserlerin gerek basılması gerekse sonrasında katologlanması sırasında ne kadar büyük bir karışıklığın bulunduğunu göstermektedir. Viçen Tilkiyan özelinde gördüğümüz gibi Ermeni yazarların kimi zaman aynı eserin Ermeni harfleri ile basımında farklı Arap harfleri ile basımında farklı isimler kullanması bu karışıklık ve belirsizliği daha da büyütülmektedir. Sonuç olarak Ermeni harfli Türkçe bu tür eserlerin incelenmesi ile matbuat dünyasındaki bu karışık ve belirsizlikleri sebepleri ve işlevleri ile ele alacak çalışmalar için önemli veriler sunacaktır.

Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi 1800'lü yıllarda İstanbul'daki gündelik ve kültürel hayatı, Batılılaşmanın toplum hayatına etkileri, Osmanlı toplumundaki kadın-erkek ilişkileri, aile hayatı, toplumun kadına bakışı noktalarında bilgi vermektedir. Eserde anlatılan olayların merkezi Beyoğlu'dur. Bu yüzden de bu eser İstanbul folklorunun tespiti için önem arz etmektedir. *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi* adlı bu esere dönemin panoramasını gösterdiği için dönem eseri denebilir. Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi*'nde dilin kullanım şekilleri yer yer kendine özgü anlatım kalıplarıyla karşımıza çıkmaktadır. Bu durum hem Türkçenin zenginliğini göstermektedir hem de Ermenilerin Türkçeyi kullanma biçimlerini yansıtmaktadır. Eser bir açıdan İstanbul folklorundaki unsurlara yer vermesi bakımından da dikkat çekicidir.

Kaynakça

- Acarözmen, B. (2022). 'Aşıkla Ma'şuk Dürbünü ve Her Milletin Güzeli Metninin Çeviri Yazısı ve Eser Üzerine Yapısalcı Bir İnceleme. (Yayımlanmamış) Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayaydın Cebe, G. Ö. (2023). Viçen Tilkiyan Hakkında Bilgilerimize Ekler ve Osmanlı Edebiyat Piyasasında Taktikler. *Nesir: Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (4). 71-109.
- Cankara, M. (2011). İmparatorluk ve Roman: Ermeni Harfli Türkçe Romanları Osmanlı/Türk Edebiyat Tarih yazımında Konumlandırma. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamarat, Z. (2021). Ermeni Harfli Türkçe Bir Hagiografi: Ömr-i Evliya. *Türkistan'dan Balkanlara Türk Süfizm* içinde (321-344). (Ed. Alışık, G. S.). İstanbul: Paradigma Akademi.
- Hamarat Yardımcı, Z. (2023a). Ermeni Harfli Türkçe Atasözleri ve Deyimler İhtiva Eden Üç Kitap. *Türkiyat Mecmuası*. 33(2). 881-911.

- Hamarat Yardımcı, Z. (2023b). Hovsep Kurbanyan'ın Romanlarının ve Katkıda Bulunduğu Eserlerin Türk Kültürü İçindeki Yeri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*. 16(44). 1606-1627.
- Karabulut, M. (2013). Tanzimat Dönemi Türk Romanında Kadın Üzerine Tematik Bir İnceleme. *Erdem*. (64). 49-69.
- Pınar Karakılçık, Hovsep H. Kurbanyan'ın "İki Kapu Yoldaşları Yahod Hakkı Adaletin Zahiri"si, 1885, İkinci Cilt, (İnceleme, Ermeni Harfli Türkçe Metin, Dizin). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Koz, M. S. (1991). 19. Yüzyıl Aşuğlarından Nami ve Divançesi. *IV. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı ve Yunus Emre Semineri*. Eskişehir: T. C. Eskişehir Valiliği Yayınları. 231-235.
- Koz, M. S. (1994a). 19. Yüzyıl Aşuğlarından Nâmî'nin İstanbul Destanı. *Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'na 55. Yıl Armağam İçinde* (272-282). (Hzl. Alptekin, A. B.). Kayseri: Bizim Gençlik Yayınları.
- Koz, M. S. (1994b). Ermeni Harfleriyle Türkçe Nasreddin Hoca. *Müteferrika: Dört Aylık Kitabiyat Dergisi*. (2). 103-133+I-XVI.
- Koz, M. S. (1996a). 19. Yüzyıl'dan Üç Aşuğ: Bîdârî, Serverî ve Nâmî. *I. Türk Halk Kültürü Araştırma Sonuçları Sempozyumu Bildirileri*. (Cilt 2). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. 25-29.
- Koz, M. S. (1996b). Ermeni Harfleriyle Türkçe Nasreddin Hoca II. *Nasreddin Hoca'ya Armağan İçinde* (205-210). (Hzl. Koz, M. S.). İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Koz, M. S. (2011a). 19. Yüzyıl Ermeni Aşuğlarından Mizahi Destanlar. *Between Religion and Language: Turkish-Speaking Christians, Jewa and Greek-Speaking Muslims and Catholics in The Ottoman Empire İçinde* (125-145). (Ed. Balta, E.- Ölmez, M.). İstanbul: Eren.
- Koz, M. S. (2011b). 19. Yüzyıl Aşuğlarından Fütûhî'nin Yaratılış Destanı. *Yücel Dağlı Anısına İçinde* (354-375). (Hzl. Balta, E. vd.). İstanbul: Turkuaz Yayınları.
- Koz, M. S. (2021). Ermeni Harfleriyle Türkçe Nasreddin Hoca III: 19. Yüzyılda Bir Halk Şairinin Yazıp Yayımladığı Ermeni Harfleriyle Türkçe Nasreddin Hoca Kitabı. *Doğan Kaya Armağanı: 70. Yaş Hatırası İçinde* (803-826). (Cilt 2). (Ed. Yılmaz, S. S. vd.). Sivas: Vilayet Kitabevi.
- Koz, M. S. (2014). *Gül Ağacı Boy Vermez: Ermeni Harfli Türkçe ve Ermenice Maniler*. İstanbul: Turkuaz Yayınları.
- Koz, M. S. (2015). Ermeni Harfli Bir Türkçe Yazma Mecmûadan Atasözü ve Deyimler. *Journal of Turkish Studies: Türklük Bilgisi Araştırmaları*. (XLIV). 285-318.
- Krikoryan, D. (1889). *Misafir Abdal Yahod Dünyada Derdsiz Olmanın Çaresi*, İstanbul: Alem Matbaası.
- Kut, T. (1985). Ermeni Harfli Türkçe Telif ve Tercüme Konuları I-Victor Hugo'nun Mağdurin Hikayesinin Kısalmış Nüshası. *Beşinci Milletlerarası Türkoloji Kongresi*. (Cilt I, II. Türk Edebiyatı). 195-214.
- Ocak, A. Y. (2010). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menakıbnameler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Pamukciyan, K. (2002). *Ermeni Kaynaklarından Tarihe Katkılar: Ermeni Harfli Türkçe Metinler*. (Cilt 2). (Hzl. Köker, O.). İstanbul: Aras Yayıncılık.
- Pamukciyan, K. (2003). *Ermeni Kaynaklarından Tarihe Katkılar: Biyografileriyle Ermeniler*. (Cilt 4). (Hzl. Köker, O.). İstanbul: Aras Yayıncılık.
- Stepanyan, H. (2005). *Ermeni Harfli Türkçe Kitaplar ve Süreli Yayınlar Bibliyografyası (1727-1968)*, İstanbul: Turkuaz Yayınları.
- Teotig, (2012). *Baskı ve Harf: Ermeni Matbaacılık Tarihi*. (Çev. Malhasyan, S. - İncidüzen, A). İstanbul: Birzamanlar Yayıncılık.
- Tilkiyan, V. (1294 H.). *Çoban Kızlar*. İstanbul: İzzet Efendi Matbaası.
- Tilkiyan, V. (1876). *Çoban Kızlar*. İstanbul: S. G. Bardizbanyan ve Şirket.
- Tilkiyan, V. (1872). *Dürbin-i Aşk Mahbube-i Milel*. (Cilt 3-4). İstanbul: Y.K. Tozleants.

- Tilkiyan, V. (1868). *Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız*. İstanbul: Vezir Han.
- Tilkiyan, V. (1870). *Mezarlıktan Yuvarlanan Eski Kafa*. İstanbul: Mühendisyan Matbaası.
- Yucel, B. (2022). Ermeni Harfli Türkçe Gülinya Yahod Kendi Görünmeyerek Herkesi Gören Bir Kız Adlı Eserin Halkbilimsel Açıdan Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

54. Kolektif belleğin mekâna yerleştirilmesi: Kelime Müzesi örneđi¹

Fatma TEKİN²

APA: Tekin, F. (2024). Kolektif belleğin mekâna yerleştirilmesi: Kelime Müzesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 887-907. DOI: 10.29000/rumelide.1440253.

Öz

Kültürel kimlik, belirli bir topluluğun kendilik algısı ve aidiyet duygusuyla ilişkilidir ve kolektif bellek ile inşa edilir. Gelenekler, kültürel anlamın kuşaklara aktarılması ve canlandırılması kolektif belleğin konusudur. Bu bellek ise anıtlar, mezar taşları, tapınaklar, idoller gibi anlam içeren birtakım sembollerden; anılar, sanat eserleri, töreler, değerler, inançlar ve geleneklerden oluşmaktadır. Bu yapılar, oluşturduğu “ortaklık” ve “aidiyet” duygusuyla bireyleri teklikten “biz” noktasında birleştirir ve böylece kimliği inşa eder. Mekânsal imgeler ise kolektif belleğin üzerinde önemli bir rol oynar. Çünkü hatıraların yeniden canlanması için mekân gereklidir. Dolayısıyla mekân; kolektif belleği somutlaştırmada bir araçtır. Bu bağlamda tarih boyunca insanların sevdiği eşyaları toplama, saklama ve biriktirme eğilimi ile oluşturulmuş olan müzelerin; kültürel değerleri koruyan, saklayan ve hatırlatan birer bellek mekânları oldukları söylenebilir. Bu noktada müzeler, kimlik ve kolektif bellek çalışmalarını için de ciddi bir veri alanı oluşturur. Yukarıdaki açıklamalar ışığında, kolektif belleğin mekâna yerleştirilmesinin bir örneği olarak Kelime Müzesi incelenmiştir. Bu bağlamda; Kelime Müzesi'nin kültür-sanat faaliyetleri; bu faaliyetlerin tür ve amaç-kapsam gibi yönlerden nitelikleri araştırılmıştır. Müzede sergilenen kelimeler, kelimelere dair açıklamalar, kelimelerin gösterim şekilleri, kullanılan eşyalar incelenmiş ve kültürel mirası yansıtan yanları 47 örnek üzerinden değerlendirilmiştir. Kelime Müzesi; Türkçe kelimelerin, atasözleri ve deyimlerin anlamını çocuklara ve gençlere öğretmek amacıyla Ankara'da kurulmuştur. Müzede 100'ün üzerinde kelime, 90'dan fazla nesne ile anlatılmaktadır. Sergilenen kelimeler ise anlamları, köken bilgisi (etimoloji), tarihi süreçleri, hikâyeleri, dildeki yaygın kullanımları ve farklı söylenişleri ile birlikte tanıtılmaktadır. Müze, kültürel belleği mekâna enstalasyon sanat anlayışıyla yerleştirmek suretiyle post-modern bir yaklaşımla tasarlanmış olup, bu anlamda kelimelerin nesnelere üzerinden geçmişini bugüne bağlayan bir miras sunar.

Anahtar Kelimeler: Kültürel kimlik, kolektif bellek, dil, enstalasyon, Kelime Müzesi.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Ahndı – Turnitin, Oran: %17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 31.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440253

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Öğr. Gör. Dr., Ege Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü / Lec. Dr., Ege University, Rectorate, Department of Turkish Language (İzmir, Türkiye), ftekin3835@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-2471-6711, **ROR ID:** <https://ror.org/02eaafc18>, **ISNI:** 0000 0001 1092 2592, **Crossreff Funder ID:** 501100003010

Placing collective memory in space: The Example of the word museum³

Abstract

Cultural identity is associated with the self-perception and sense of belonging of a particular community and is constructed through collective memory. Traditions, the transmission and revitalization of cultural meaning across generations is the subject of collective memory. This memory consists of a set of symbols such as monuments, tombstones, temples, idols, containing meaning, and memories, artworks, customs, values, beliefs, and traditions. These structures, with the sense of “community” and “belonging” they create, unite individuals from oneness to the point of “we” and thus build identity. Spatial images play an important role in collective memory. Because space is necessary for the revival of memories. Therefore, space serves as a tool in concretizing collective memory. In this context, it can be said that museums, which have been created throughout history with the tendency of people to collect, store, and accumulate beloved objects, are memory spaces that preserve, store, and remind cultural values. At this point, museums also constitute a significant data field for identity and collective memory studies. In the light of the above explanations, the Word Museum has been examined as an example of placing collective memory in space. In this context, the cultural and artistic activities of the Word Museum have been investigated, including the qualitative aspects of these activities, in terms of type and purpose-scope. The words exhibited in the museum, explanations related to the words, presentation forms of the words, and the items used have been examined, and the aspects reflecting cultural heritage have been evaluated based on 47 examples. The Word Museum was established in Ankara to teach the meaning of Turkish words, proverbs and idioms to children and young people. In the museum, over 100 words are explained with more than 90 objects. The words exhibited are introduced with their meanings, origin information (etymology), historical processes, stories, common uses in the language and different ways of saying them. The museum is designed with a post-modern approach by placing cultural memory into space through the concept of installation art, in this sense, it offers a heritage that connects the past of words to the present through objects.

Key Words: Cultural identity, collective memory, language, installation, Word Museum.

Giriş

“Kültür”, “dil” ve “kimlik”; herhangi birini açıklamaya çalışırken diğerine ihtiyaç duyulan, biri diğerinin içinde, dolayısıyla birbirini tamamlayan, birbirine yakın ve birbiriyle bağlantılı kavramlar olarak sosyal disiplinlerin önemli bir araştırma konusudur. Dolayısıyla bu kavramların birbiriyle olan ilişkisini anlamak için öncesinde bu kavramlara tek tek, sonrasında da bütüncül bir bakış açısıyla bakmak yerinde olur. Kültür teorisyenleri kültürü, içerik, anlam ve işlevleri yönüyle türlü şekillerde tarif etmektedir. Söz

³ It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 31.12.2023-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1440253

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

gelimi; Eagleton kültürü; “(1) sanatsal ve düşünsel eserlerin toplamı; (2) ruhsal ve zihinsel gelişim süreci; (3) insanların yaşamlarına yön veren değerler, gelenekler, inançlar ve simgesel pratikler; (4) bütün bir yaşam tarzı” (2019: 15) olarak; Malinowski ise “tüketim malları ve araçları, farklı sosyal grupların hukuki koşulları, insanın sahip olduğu beceri, tasarı, inanç ve geleneklerin bütünü” ve “kısmen özerk, kısmen bir bütün olarak ele alınan kurumlardan oluşan bir yapı” olarak tanımlar ve kültürün, insanları adetlere ve temayüllere uyum sağlayan kalıcı gruplar halinde örgütlediğini belirtir (2016: 41-47). Güvenç ise “öğrenilir”, “tarihi ve süreklidir”, “toplumsaldır”, “ideal veya idealeleştirilmiş kurallar sistemidir”, “ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır”, “değişir”, “bütünleştiricidir” ve “bir soyutlamadır” (1979:101-108) şeklinde sıraladığı 8 madde ile kültürün özellikleri ve işlevinden söz eder.

Kültürle ilgili olarak yapılan tarif ve tanımlamalardan kültürün, bir topluluğu sistemli bir yapı haline getirerek anlamlı bir bütün kılan, yaşamın tüm alanlarında ortak paylaşımaya dayalı maddi ve manevi unsurların tamamı olduğu söylenebilir. Dil ise kültürü oluşturan en temel unsurdur. Nitekim M. Kaplan da kültürü, “maddi ve manevi her şeyi işlemek ve geliştirmek”, dili de “bir milletin en temel kültürel değeri” olarak tanımlar (2015: 37, 142). “Dil, bir konuşma eylemi olmanın ötesinde, bireyin edilgen bir biçimde belleğine aktardığı ürün ve toplumsal bir kurumdur.” (Saussure, 1985: 16-18). Bir topluluğu millet haline getiren ve onu diğer milletlerden ayıran tutum ve davranış kalıpları, inanma, bilgi ve beceri faaliyetlerinin bütünü bünyesinde barındırmaktadır. Kültürü oluşturdđu kadar, aynı zamanda da bir milletin yaşantısını yansıtan kültürel bir aynadır. Bu bağlamda D. Aksan, “Bir ulusun yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri ve hatta tarih boyunca bu toplumda meydana gelen çeşitli olaylar üzerinde hiçbir bilgimiz olmasa, yalnızca dilbilim incelemeleriyle, bu dilin söz hazinesinin derinliğine inerek bütün bu konularda çok değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinebiliriz.” (2007: 65) demiştir. Buradan anlaşıldığı üzere; dil ve kültür birbirleriyle etkileşim halinde, irtibatı derin, iç içe geçmiş kavramlardır. Biri diğerini, o da ötekini ortaya çıkardığı için dil, kimlik ya da kültür tek başına değerlendirilemez. Birey, dil aracılığıyla düşüncelerini ifade eder, dil ile toplumsal roller üstlenir, bir kimlik kazanır ve toplumda bu kimlikle var olur (Kasap, 2020: 104). Nitekim Fishman da kimliği kurmak ve iletmek için dilden daha iyi bir semboller sistemi olmadığını söyler (Fishman’dan aktaran Assmann, 2001: 147). Dolayısıyla dil, bireyin toplumsal kimlik inşasında önemli bir yere sahiptir.

Kimlik duygusu, belirli bir etnik grubun kendini farklı kılmak için kolektif bir geçmiş yaratma çabasından kaynaklanmaktadır. Bu geçmiş ise bir miras olarak biyolojik, kültürel vs. birçok şeyle doldurulabilir ve ihtiyaca binaen şekillendirilebilir (Bilgin, 1995: 63). Bu bağlamda Assmann da kimliğin, kültürün “bağlayıcı yapı”larıyla oluştüğunu söyler. Bu yapılar; ortak kurallar ve değerlere bağlılık, ortak geçmiş, bilgi ve kendini algılayış biçiminin sonucunda oluşur. Ortak deneyim, beklenti ve eylem mekânlarından bir “sembolik anlam dünyası” yaratır; “birleştirici” ve “bağlayıcı” gücüyle de insanları birbirine bağlar. Böylece bireyler teklikten “biz” noktasında birleşir. Bağlayıcı yapının esası ise “tekrara” dayalıdır. Bu sayede yaşantıların kaybolması önlenir; ortak bir kültürün unsurları, tanınabilir, hatırlanabilir örneklere dönüşür (2001: 21). Dolayısıyla “kimlik, bir bellek ve hatırlatma sorunudur. Bireyin kendi kimliğini, belleği sayesinde oluşturabilmesi gibi, bir topluluk da kimliğini ancak bellek sayesinde yeniden kurabilir. Aralarındaki fark grup belleğinin nörolojik bir temeli olmamasıdır. Onun yerine mitler, şarkılar, danslar, anlatılar, atasözleri vb. gibi kimliği oluşturan bilgilerin tümü kültüre geçer.” (Assmann, 2001: 91). Başka bir ifadeyle; kolektif kimlik, bir topluluğun kendilik algısı ve aidiyet duygusuyla ilişkilidir; bir takım semboller, anılar, sanat eserleri, töreler, değerler, inançlar ve geleneklerden, kısacası kolektif bellek ile inşa edilmektedir. Dolayısıyla kolektif bellek bir topluluğun yaşantısının bütünü; yani geçmişinden kalanı, süregelen ve geçmişini ne yaptığını ifade etmektedir (Bilgin, 1995: 60-62).

“Bellek” kavramı esasında beynin fizyolojisiyle, nöroloji ve psikolojiyle ilgili bir “iç olgu”dur. İşleyişinin bireyin kendisinden ziyade, toplumsal ve kültürel koşullar belirlediği belleğin ise “mimetik bellek”, “nesnel belleği”, “dil ve iletişim” ve “kültürel bellek” olmak üzere dört farklı boyutu vardır: *Mimetik bellek*; davranış alanıdır. Günlük yaşamda davranışlar, taklit etme geleneğine bağlı alışkanlık ve kurallara dayanmaktadır. *Nesneler belleği*; insanın etrafını çevreleyen yatak, iskemle, giysi ve alet-edevat gibi eşyalar, bir anlamda kendinin yansımasıdır, geçmişini ve atalarını hatırlar. Böylece şimdiki zamanda ve geçmişin farklı zaman dilimlerinde anlamlar yüklenir. *Dil ve iletişim*; insanın dil yeteneği kendiliğinden değil başkalarıyla etkileşimi sonucunda gelişir. Dolayısıyla bilinç ve bellek de bireysel fizyoloji ve psikolojiden ziyade, her bireyin diğer bireylerle etkileşimine bağlı olarak oluşur. *Kültürel bellek* ile kastedilen ise insan belleğinin dış boyutudur ve bu bellek, kendinden önceki üç alanın toplamından meydana gelir. Gelenekler, kültürel anlamın kuşaklara nakli ve canlandırılması kültürel belleğin konusudur. Buna; anıtlar, mezar taşları, tapınaklar, idoller gibi anlam içeren semboller; ikonolar, temsiller gibi nesnelere vb. her şey dâhildir. Bu bellek, gelenek ve iletişimden beslenir ancak onlar tarafından belirlenmez. Bu nedenle kopmalar, çatışmalar, yenilenmeler ve devrimler yaşanır. Anlam güncelleştirilir, bazen de yeniden kurulur, unutulmuş hatırlanır, geride kalmış bir gelenek canlandırılır veya yeniden çağrılır (Assmann, 2001: 21-28). Bu sayede geçmiş bugüne taşınmış olur, bu taşınma esnasında kayıplar olsa da boşluklar bağlama uygun şekilde tamamlanır ve anlam, eski-yeni birleşiminde yeniden inşa edilir.

Halbwachs (2018)’de belleğin toplumsal koşullara bağlı olması üzerinde durmaktadır. Ona göre; bireysel belleğin oluşması ve korunması için sosyal çevre şarttır. Çünkü bu bellek “izole” ve “kapalı” değildir. Bir insan kendi geçmişinden bahsetmek için başkalarının hatıralarından faydalanma ihtiyacını hisseder. Bu nedenle de kendisinin dışında, toplumsal başka kaynaklara yönelir. Bireysel belleği oluşturan hatıralar, aslında birbiri içine girmiş kolektif düşüncelerin etkisiyle ortaya çıkar. İnsan; hatıranın tek başına olduğu yanılgısına kapılsa da anılar kolektiftir; tek başına yaşadığımız olaylar ve gördüğümüz şeyler bile olsa, başkaları tarafından bize hatırlatılır. Diğer bir taraftan bireysel bellek de kolektif bellek üzerinde etkilidir; çünkü anlam, mekân ve kurulan ilişkilere göre değişir. Dolayısıyla bireysel bellek, hatıralarının bazılarını doğrulamak, belirginleştirmek ve hatta boşluklarını doldurmak için kolektif bellekten destek alır; onun içindedir ve onunla birleşir. Kolektif bellek ise bireysel bellekleri kapsar fakat onlarla karışmaz. Kendine özgü bir işleyişi vardır (2018: 60-64).

Kolektif bellek, zaman ve mekânla yakından ilişkilidir. Çünkü zihin hatırayı; yaşandığı zamanın içinde bulmak ya da onu yeniden oluşturmak için zamandan destek alır. Zaman, zihne ihtiyacı olduğu desteği ise değişime uğramamış, dünü bugünde bulduracak şekilde sağlar. Bunun yanında kolektif bellek, mekânsal bir çerçevede oluşmaktadır. “Mekânsal imgeler”, bu bellek üzerinde önemli bir rol oynar. Hatırlamak, sadece düşünce aracılığıyla mekânın dışına yolculuk etmek demek olmadığı için, hatıraların yeniden canlanması için mekân gereklidir. Çünkü yalnızca mekân, “sabitlik özelliği sayesinde bize zaman içinde değişmeme ve şimdinin içinde geçmişi bulma yanılsamasını sunar.” (Halbwachs, 2018: 146-194). Başka bir ifadeyle ise “kolektif anımsamaları sağlayan sosyal/ortak temsiller, kolektif belleği şekillendiren ve kolektif belleğin temelini oluşturan ‘ortaklık’ ve ‘aidiyet’ duygusunu beraberinde getiren ve besleyen sembollerdir. Ortak kimliğini koruyan, tarihsel sürekliliği olan ve içinde yaşayanlar için anlam ifade eden bir ‘yer’ ile ilişkili olan kolektif bellek; ortak geçmiş referans veren bu semboller

üzerinden mekân(lar)la bağdaştırılarak, mekân üzerinden somutlaştırılmaktadır.”⁴ (Avcıoğlu ve Akın, 2017: 426).

Buradan anlaşıldığı üzere mekân; kolektif belleği somutlaştırmada bir araçtır ve ortak olma, aidiyet gibi duygularla kolektif kimliğe dair anlamını kazanır. Bu bağlamda müzelerin; tarih boyunca insanların sevdiği eşyaları toplama, saklama ve biriktirme eğilimi ile oluşturulmuş mekânlar olarak, kolektif belleğin somut ve belirgin örnekleri olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle; “müzeler, insanların hem kendi kültürleri, hem de yabancı kültürler hakkında bilgi sahibi olacağı; ulusal, kültürel, kolektif belleğin anlamlarını aydınlatan ve insanların keşfedeceği, manevi tatmin sağlayacağı, düşüneceği, öğreneceği ve eğleneceği bir enstitüdür.” (Karadeniz, 2015: 133). S. Demir bu durumu, “Müzeler, modern çağın geçmişi devraldığı kurumlardan biri olarak bir bellek mekânıdır ve günümüzde çoğu kez kültürel bellek yerine de kullanıldığı hissedilen geleneğin bellek, gelenek, müze arasındaki konumu incelenmeye değerdir.” (2012: 186) şeklinde ifade eder. P. Nora ise “Süreklilik duygusunun kökü mekândadır. Artık hafıza ortamları olmadığı için hafıza mekânları vardır.” diyerek bahsettiği hafıza mekânları arasında müzeleri de sayar (2022: 19, 26). Müzelerin kültürel kimlik oluşumundaki rolünü inceleyen Watson’a göre “kimlik temsil sistemleri tarafından üretilir ve anlamların üretildiği simgesel, sistemleri ve anlam verici uygulamaları içerir. Müzelerin kimlik oluşturmada rolü kesindir. Müzeler aynı zamanda kimliklerin keşfedildiği, yeniden düşünüldüğü, kimliği dönüştürme istemlerinin gözden geçirildiği yerlerdir.” (Watson’dan aktaran Onur, 2014: 337-338). Dolayısıyla müze yapılanmaları, kültürel değerleri koruyan, saklayan ve hatırlatan birer bellek mekân olmaları bakımından kıymetlidir. Bu noktada da kimlik ve kolektif bellek çalışmaları için de ciddi bir veri alanı oluşturur.

Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmada; kolektif belleğin mekâna yerleştirilmesinin bir örneği olarak Kelime Müzesi incelenmiştir. Bu bağlamda Kelime Müzesi’nin kültür-sanat faaliyetleri; bu faaliyetlerin tür ve amaç-kapsam gibi yönlerden nitelikleri araştırılmıştır. Müzede sergilenen kelimeler, kelimelere dair açıklamalar, kelimelerin gösterim şekilleri, kullanılan eşyalar incelenmiş ve kültürel mirası yansıtan yanları 47 örnek üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca bu çalışma, nitel araştırma tekniği ile oluşturulmuştur. Çalışmaya dair tüm bilgi ve belgeler, 12.11.2023 tarihinde Kelime Müzesi’nde yapmış olduğum incelemelerden elde edilmiştir⁵. Sergilenen kelimelere dair bilgiler, müzede yer alan panolardan ve duvar yazılarından derlenmiştir. Çalışma, müze merkezli olduğu için kelimelere dair verilen bilgiler (anlam, etimoloji vb.) sorgulanmamıştır. Çalışmada yer alan fotoğraflar ise 12.11.2023 tarihinde tarafımdan çekilmiş orijinal fotoğraflardır.

Kelime müzesi ve enstalasyon (yerleştirme) sanatı

Kelime Müzesi, yazar Şermin Yaşar tarafından 26 Eylül 2022 tarihinde (Dil Bayramı’nda) Türkçe kelimelerin, atasözleri ve deyimlerin anlamını çocuklara ve gençlere öğretmek amacıyla Ankara’da kurulmuştur. Bu müze, Ankara Kalesi’nde yığma taştan yapılmış, yüz yılın üzerindeki yaşıyla tarihi bir özellik gösteren dört katlı bir yapının, bir buçuk yıllık sürede restore edilmesiyle oluşturulmuştur (Şekil 1). Açıldığı andan itibaren 13 aylık bir zaman diliminde, 250 binden fazla ziyaretçiyi ağırlayan Kelime Müzesi’nin hedef kitlesi ise 7’den 77’ye ana dili Türkçe olan, diline ilgi duyan, önemseyen, farkındalığını artırmak isteyen, interaktif bir müze deneyimi bekleyen herkeştir. Kurucusu, bu müzenin kurulma

4 Kolektif bellek ve mekân ilişkisi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Assmann, 2001: 33-104; Halbswacs, 2018: 159-194; Onur, 2017: 243-337; Avcıoğlu ve Akın, 2017: 425-432; Silav, 2019: 1488-1489; Özak, 2008: 59-85; Durna, 2022: 128-131; Solak, 2017.

5 Destekleri için Kelime Müzesi yetkililerine teşekkür ederim.

amacını; kelimeleri somutlaştırmak, Türkçe üzerine farkındalık yaratmak, unutulmuş kelimeleri hatırlatmak olduğunu, müzenin giriş katındaki panoda şu şekilde anlatmıştır:

“Kelimeler; somut, elle tutulabilir, satın alınabilir nesnelere olsaydı eğer eminim bugün çoğumuz en güzellerine, en değerlilerine, eşsiz ve sınırlı sayıda üretilmişlerine sahip olmak için çaba harcayarak; daha çok, daha iyi, daha gösterişli, daha nazik, belki daha şaşaalı kelimelerle konuşmak için uğraşacaktık. Oysa kelimeler doğduğumuz anda bize bilâbedel verilen, her yanımıza sonsuz bir ifade gücüyle saçılmış vaziyette bulunan, içine doğduğumuz, işte tam da bu yüzden hak ettiği ehemmiyeti göstermediğimiz değerlerimiz. Kelime Müzesi, dünyaya geldiğimiz anda yüzümüze ilk bakan kişinin söylediği kelimeyle birlikte tanıştığımız ve ömür boyu milyonlarca kez duyduğumuz, söylediğimiz, yazdığımız, okuduğumuz ama çok da dikkat etmediğimiz kelimelerle yepyeni bir bağ için kuruldu. Bir gelinin duvağını, bir bebeğin yüz bezini açar gibi, terk edilmiş bir evin kapısını aralar gibi, eski fotoğraf albümlerinden tanıdık yüzler seçer gibi, bir yemeğin daha kokusundan içindeki baharatı bulmaya çalışır gibi, çok sevdiğimiz ama tam da bizimle olduğu için sevdiğimizi söyleme gereği duymadığımız insanların gözünün içine bakıp da sevdiğimizi söylemiş gibi bir dikkatle yaklaşım lütfen kelimelere. Hiçbiri yabancı değil. Hepsi sizin. Hepsi bizim. Hepsi bizim kelimelerimiz. Bizim dilimiz...”

Kelime Müzesi; alt kat, giriş katı ve üst kat olmak üzere üç kattan oluşmaktadır. Sergi alanları olarak salonların duvarları ve tavanları da kullanılmıştır. Sergilenen eşyaların bir kısmı cam kaplamalarla izole edilirken, bir kısmı da ziyaretçilerin erişimine açıktır. Müzenin giriş katında Türkçe, Uygur, Göktürk ve Arap harflerinden oluşan bir aydınlatma vardır (Şekil 2). Müzenin aydınlatmalarından, oturma alanlarına kadar her yer, dille alakalı dekoratif eşyalarla döşenmiştir (Şekil 3). Bunun yanında pek çok sanatçının resim, enstalasyon, seramik gibi eserlerinin sergilendiği müzede, İranlı Hadi Karimi isimli sanatçının, Gazi Mustafa Kemal Atatürk’ün üç boyutlu dijital heykeli de yer almaktadır (Şekil 4). Bu dijital heykelin yanında da Atatürk’ün dile kazandırdığı; “Açı: Zaviye, Beşgen: Muhammes, Boyut: Buud, Çizgi: Hatt, Doğru: Müstakim, Eşit: Müsavi, Kare: Murabba, Oran: Nisbet, Piramit: Ehram” gibi geometri terimlerine yer verilmiştir.

Müze, sürekli kendini yenileyen, değişen ve interaktif müze deneyimi sağlayan modern müzecilik anlayışı ile tasarlanmıştır. Dolayısıyla ziyaretçiler, müzeye her geldiğinde farklı bir eser ve kelime ile karşılaşabilecektir. Müzede kelimeler; sanatsal tasarımlar, duyguyla bir araya gelen sergiler ve enstalasyonlar üzerinden anlatılmaktadır (URL 1). Bilindiği üzere, Sanayileşme döneminde, teknolojinin hızla gelişimiyle birlikte birçok alanda yeniliğin yolu açılmış, bu bağlamda müzeler de önemli bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Başlangıçta koleksiyon odaklı olarak kültürel değerleri araştırma, koruma ve değerlendirme amaçlı olan müzeler; eğitim ve öğrenim odaklı, geçmişle bugün arasındaki bağı kuvvetlendiren ve geleceği şekillendiren bir yapıya dönüşmüştür. Müzecilik, bu yeni işlevler kazanması ile yerini ziyaretçi odaklı bir anlayışa bırakmış; UNESCO ve ICOM gibi uluslararası organizasyonların kurulmasıyla da bilimsel bir nitelik kazanmıştır⁶ (Atagök, 1999b: 131; Onur, 2014: 39-61; Baki Nalcioğlu, 2023: 215; Çıldır, 2014: 180; Karadeniz ve Özdemir, 2018: 164).

Günümüz müzelerinin çoğu “yeni müze” anlayışına bağlı müzelerdir. Zaman içerisinde müzelerin amaçlarının ve işlevlerinin değişmesi gibi türleri de değişmiş; çok eski müzeler bile bugün yeni teknolojilerle, uzmanlarla ve toplumsal ilgi alanlarıyla yeni bir biçim ve felsefi yaklaşım kazanmıştır (Onur, 2014: 44). Özellikle post-modern düşüncenin “zamanı ve mekânı ilişkilendirmesi ve zamanı

⁶ Çağdaş müzecilik anlayışı ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Onur, 2014; 39-284; Artun, 2021; 163-194; Atagök, 1999a; 1999b; Madran, 1999; Keleş, 2003; Kandemir ve Uçar, 2015; Karadeniz ve Özdemir, 2018; Baki Nalcioğlu, 2023; Ateşoğulları, 2022.

mekâna dönüştürme anlayışı”, çağdaş müzecilik anlayışında büyük gelişmelere yol açmıştır. Nesnelerin yaşantılardan beslenen özelliğini öne çıkaran müzeler, farklı nesnelere sergilemekten ziyade, nesnelerin farklı gösterim şekillerine odaklanmış (Karadeniz, 2015: 132); izleyiciyi de içine alarak yaratıcı ve eylem alanına dönüşen sergilere yer vermesiyle de etkili birer kültür alanları/mekânları haline gelmişlerdir. Bu bağlamda değişmeyen yapılanmanın yerini ise değişebilen, yorumlanabilen, stabil olmayan enstalasyonlara bırakmıştır. Böylece de “müze artık bir kültürel prototip deposu, otorite ve normlaştırıcı güçle dolu bir yapının aksine açık, sorgulayıcı bir mekân” haline dönüşmüştür (Canpolat ve Boyacı, 2021: 59-70).

20.yy’da ortaya çıkan “enstalasyon (yerleştirme sanatı)”; “geleneksel ve alışılmışın aksine, çevreden bağımsız bir sanat nesnesi içermeyip belirli bir mekân için yaratılan, mekânın niteliklerini kullanıp irdeleyen ve izleyici katılımının temel gereklilik olduğu bir sanat türüdür.” (Süzen, 2010: 147). Mimarlık, resim, müzik, performans, şiir ve tiyatro gibi pek çok disiplinleri içerir ve kendini ifade etmek için sanatın her dalını kullanır. Kültürel bilgiler vererek topluma katkıda bulunur. Tamamen mekân, zaman, nesne ve izleyici etkileşimine dayanır. Enstalasyonda önemli olan, izleyicinin nesne etrafında dolaşması değil, tam tersine eserin izleyiciye meydan okumasıdır. Eserin yaratıcılığı ve sanatçının esere yüklediği anlam, sanatçıdan izleyiciye geçer. İzleyici; dokunmaya, oturmaya, içinde dolaşmaya davet edilerek etkin bir biçimde enstalasyona dâhil edilir⁷ (Sezer, 2019: 3, 25). Başka bir ifadeyle ise izleyicinin etkileşimine açık olan bu sanatta izleyici; yorum yapar, tartışır, sanat eserinin içeriği ile yaratıcı arasında bir ilişki kurar ve böylece sürecin bir parçası olur. Bu anlamda geleneksel sanat anlayışının aksine bir tutum sergileyen enstalasyon, kurumların sergileme ve koleksiyon oluşturma faaliyetlerinin değişmesinde büyük rol oynamıştır (Oliveria vd. 2005: 44-46).



Şekil 1

Şekil 2

Şekil 4

⁷ Enstalasyon sanatı ve müze ile ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Oliveria vd. 2005; Sarıkartal, 2007; Süzen, 2010; Canpolat ve Boyacı, 2021; Elçi, 2022; Sezer, 2019.



Şekil 3

Kelime Müzesi'nin faaliyetleri üzerine inceleme

Kelime Müzesi, adıyla müsemma bir şekilde ziyaretçilerini, müzenin girişinden çıkışına kadar bir dizi kelimelerle karşılamakta ve yolcu etmektedir. Bu bağlamda girişte “Hoş geldiniz”, “Sefalar getirdiniz”, “Ne iyi ettiniz de geldiniz”, “Aman efendim gözümüz yollarda kaldı”, “Hangi rüzgâr attı sizi buraya?”, “Nerelerdeydiniz?” şeklindeki geleneksel karşılama söylemleriyle karşılanan ziyaretçiler; çıkışta da “Hoşça kalın”, “Allah’a ısmarladık”, “Yine bekleriz”, Yolunuz açık olsun”, “Arayı açmayalım”, “Özletmeyin kendinizi” gibi kalıp söylemlerle uğurlanmaktadır.

Kelime Müzesi’nde serginin büyük bir bölümünü, kelimeler ve anlamları oluşturmaktadır. Müzenin duvar yazısında “Atalardan kalmış en önemli miraslardan biri kelime hazinesidir. Aç sandığını bir hazine açar gibi. Gör ki içinde ne cevherler var.” denilerek Türkçenin bu anlamdaki zenginliğine dikkat çekilmiştir. Müzede sayılamayacak kadar çok sayıda kelimenin anlamı dekoratif farklı tarzdaki tasarımlarla açıklanmıştır. Söz gelimi; “Aleni: Açıkça, açık açık, alenen.”, “Çuha: Yünden dokunmuş, tüysüz, ince ve sık düz kumaş.”, “Nasip: Bir kimsenin payına düşen şey, hisse.” gibi, görseldeki kelime elbisesi bunun tipik bir örneğidir (Şekil 1-2).



Şekil 1



Şekil 2

Müzede sergilenen kelimelerin büyük bir çoğunluğu, nesne adlarından oluşmaktadır. Bunlar arasında zırnık, misk, arşın, kuş yuvası, dağarcık, fırça, gemi, kilim, kapı, bakkal defteri, bağa, lir, basma kalıbı, körük, fak, rastık, kese, havan, aşık kemiği, takatuka, şimşir tarak, şinanay, yelken, yelek, yelpaze, yumurta, yumak, kös, kaşık, kapı, okka, maşrapa, testi, sırça, kandil, gelin tel, daldız, çuvaldız, bisküvi,

gazlı bez yer almaktadır. Bu kelimelerin içerisinde ise sırça, çuvaldız, şımşır tarak, takatuka, arşın, körük, fak, rastık, kese, havan, zırnık, misk, dağarcık, bağa, lir, basma kalıbı, şınanay, okka, maşrapa, sırça, gelin teli, daldız, çuvaldız, çoban kelimeleri, nesnelere ile birlikte yanında yer alan panolarda “Bu zırnık”, “Bu misk”, “Bu dağarcık” gibi “Bu ...” şeklinde başlayan kısa bir açıklamayla anlatılmaktadır. Söz gelimi;



Örnek 1

Bu Zırnık. Diğer adı arsenik. Son derece kesif kokusu dolayısıyla pek hoşlanılan bir şey değildir. Bu sebeple bir şey vermekten kaçındığımız durumlarda “zırnık bile koklatmam” deriz. Biz de koklatmıyoruz. Yanda misk var, oraya geçiniz.



Örnek 2

Bu arşın: Metrenin resmen kabulüne kadar kullanılmış ölçü aletlerinden biri. Arşınlamak bir şeyi arşın ile ölçmek olduğu gibi, arşın gibi açık adımlar atarak hızlıca gitmek manasına da gelir. “Telgrafın tellerini arşınlamalı”. Telgrafın tellerini ister arşınla ölçün, ister öyle hızlı adımlar atın ki sevdiğiniz telraftan önce varın.



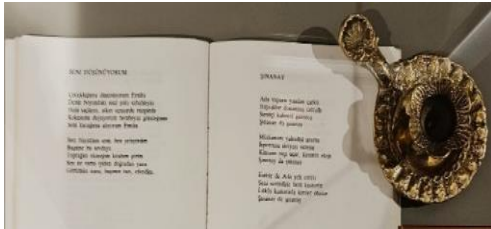
Örnek 3

Bu bir dağarcık: Genellikle çobanların kullandığı küçük heybe, küçük çuval demek. Çoban dağarcık içine azığını koyar. Dağarcığın bir anlamı da bellek, hafıza. İnsan dağarcığına öğrendiği kelimeleri, sözleri toplar. Çoban dağarcığına ne koyduysa onu yer, insan dağarcığına ne koyduysa onu der.



Örnek 4

Bu körük: Ateşi canlandırmak için kullanılan ve açılıp kapandıkça hava vererek ateşi canlı tutan alet. Biz onu “gerginliği artıracak davranışlarda bulunmak” manasındaki “yangına körükle gitmek” deyiminden tanırız.



Örnek 5

Bu şınanay: Bir çeşit mumluk. Aynı zamanda sevinç, mutluluk, neşe hali için kullanılan bir kelime. Şınanay kelimesini duyunca mırıldandığımız şarkı ise Melih Cevdet Anday'ın dizelerinden...



Örnek 6

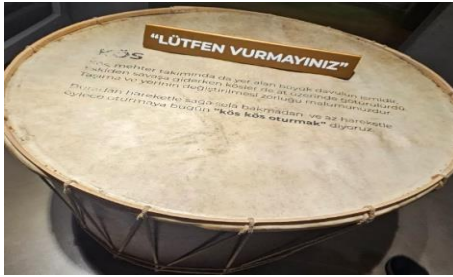
Bu takatuka. “Al şu takatukaları takatukacıya götür” diye başlayan tekerlemedeki takatuka. Bir çeşit kül tablası. Külü silkmek için tütün çubuğunu takatukaya vurduklarında çıkan ses dolayısıyla bu ismi almış. Takatukacı takatukaları takatukatmadan gönderir mi acaba?



Örnek 7

Bu bir fak. Yani tuzak: Av fakin üzerine bastığında yakalanır, tuzağa düşer. Geriye “aldatılmak, tuzağa düşmek” manasındaki “faka basmak” deyimini kalır.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, sergilenen kelimeler anlamları, dildeki yaygın kullanımları ve farklı türden söylemleri ile birlikte verilmektedir. Nitekim Kelime Müze’sinin en dikkate değer özelliği, deyim ve atasözleri bakımından zengin bir içeriğe sahip olmasıdır. Müzede açıklaması veya nesnesi verilen deyimler, atasözleri vb. kalıp ifadeler arasında ise şirazeden çıkmak, foyası meydana çıkmak, üzüm üzüm üzölmek, donkişötlük yapmak, gemileri yakmak, yangına körükle gitmek, faka basmak, kaş yaparken göz çıkartmak, kesenin ağzını açmak, bol keseden atmak, havanda su dövmek, aşık atmak, mekik dokumak, kös kös oturmak, kel başa şimşir tarak, İğneyi kendine çuvaldızı başkasına batır, Sırça köşkte oturan komşusuna taş atmaz, Ağaç yaşken eğilir, yer almaktadır. Bunların birkaçının örneği ise şu şekildedir:



Örnek 8

Kös, mehter takımında da yer alan büyük davulun ismidir. Eski savaşa giderken kösler de at üzerinde götürülürdü. Taşıma ve yerinin değiştirilmesi zorluğu malumunuzdur. Bundan hareketle sağa sola bakmadan ve az hareketle öylece oturmaya bugün “kös kös oturmak” diyoruz.



Örnek 9

Bu çuvaldız: Büyük, çuval iğnesi. “İğneyi kendine çuvaldızı başkasına batır” atasözündeki çuvaldız.



Örnek 10

Ağaç yaşken eğilir.



Örnek 11

“Karga tulumba!” Birini kollarından, bacaklarından tutup kaldırıp götürmek anlamındaki “karga tulumba etmek” sözünün ne kargayla ne de tulumbayla alakası vardır. Bu denizcilikte yelken kaldırıp toplama emridir. Carga la trompa! “Dili dönmek” deyimine çok güzel bir örnek.

Müzedede sergilenen deyimler, yukarıda olduğu gibi her zaman sadece anlamlarıyla verilmez. Bazen de bir deyim; bir düşünceyle, duyguyla, nesneyle, olguyla olan veya olmayan bağı ile birlikte açıklanmaktadır. Nitekim “üzüm, üzme, üzülme” ile “üzüm” kelimeleri arasındaki ilişki ile ilgili verilen açıklamada böyle bir durum söz konusudur:

“Üzüm üzüm üzülme diye bir deyimimiz var ama oradaki üzüm, bu asmadaki üzüm değil. Üzme aşında kırmak, koparmak demek. Gerçekte de kırılınca, bir yerden koparılınca, içimizden bir şey kopunca üzülürüz. Kalbimiz kırılınca üzüldüm deriz. Asmadaki üzümü de yiyebilmek için koparmamız, dalından kırmamız lazım ya işte; üzüm kırılan-koparılan meyve demek. Geriye dönelim üzüm üzüm üzülme dediğimiz şey, üzüldüm ama geçmedi, kırılmaya devam ederek üzülüyorum gibi bir anlam taşıyor. Çünkü bir acının geçmemiş olması da başka bir acı.”

Kelime Müzesi’nde “aksiseda” (Şekil 3) ve “müsvedde” (Şekil 4) örneğinde olduğu gibi, bazı kelimeler doğrudan işaret ettiği görselleriyle sergilenirken; “kuş mu konduracak?” (Şekil 5), “ateşten gömlek” (Şekil 6), “lime lime”, “çıtkırdım”, “iğnelemek” (Şekil 7) ve “laf salatası” (Şekil 8) örneklerinde olduğu gibi kalıp söylemler ise sözcüklerden en az birinin gerçek ve/veya yan anlamı, kelimenin çağrışımlarını dünyası ile bağlantılı nesnelere anlatılmaktadır:



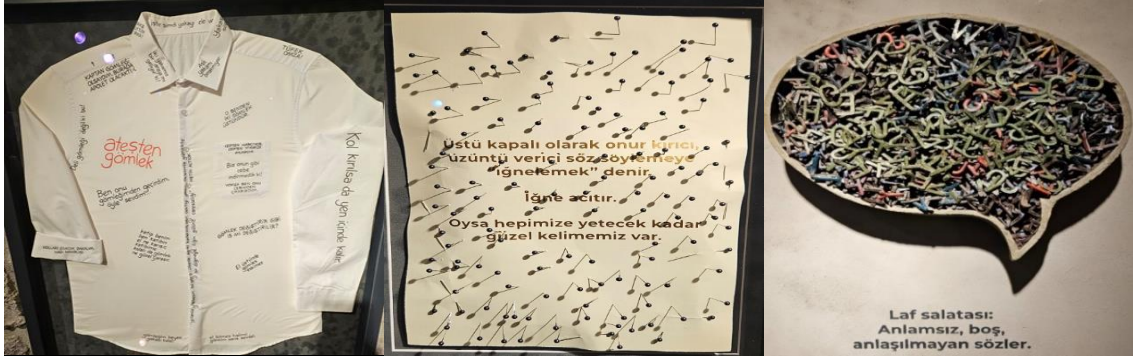
Şekil 3. Aksiseda



Şekil 4. Müsvedde



Şekil 5. Kuş mu konduracak



Şekil 6. Ateşten gömlek

Şekil 7. İğnelemek

Şekil 8. Laf salatası

Kelime Müzesi'nde, kelimeler tanıtılırken kelimelerin anlamlarının yanında, köken bilgisine (etimoloji) de yer verilmektedir. Söz gelimi; “Bisküvi” kelimesi “Fransızca bis, ikinci kez anlamına gelir. Bisküvi, iki kez pişirilmiş demek. Konserlerde sanatçıyı alkışlayarak tekrar sahneye davet etmek de ‘bis yapmak’, yani ikinci kez sahneye almaktır.”, “Güzel kelimesinin aslı gözeldir. Yani gözle ilgili olan, göze hoş gelen, iyi gelen.” şekilde açıklanmıştır. Müzede köken bilgisi verilen kelimelerin sayısı oldukça fazla olup, bunların arasında güvercin, bisküvi, güzel, yelken, yelek, yelpaze, yumurta, yumruk, yumak, kaşık, yunak, maşrapa, sefer, testi kelimeleri yer almaktadır. Bu kelimelerden birkaçının örneği ise şu şekildedir:



Örnek 13

Bu maşrapa: Bir içme kabı. Kelime Arapça “şrb” kökünden geliyor. Şerbet, şarap, şurup ve tüm içecekler için kullanılan meşrubat kelimeleri bu kökten. Hatta Fransızların sorbesi de serbet/sorbet kelimesinden gelmektedir.



Örnek 14

Kaşık kelimesi, kaşımak fiilinden gelir. Kaşımak, kaşıyarak aşındırmak, oymak, yontmak anlamlarında. Kelime kökeni tamam ama biz tahtanın nasıl kaşınarak tahta kaşık olduğunu, bir kaşık için ne emek harcadığımızı da göstermektedir.



Örnek 15

Yelek, yelpaze, yelken. Üçü de aynı kökten. Biri yel alan, biri yelle açılan, biri yel yapan. Yumruk, yumurta, yumak. Üçü de aynı kökten. Kısarak, sıkarak kapanıp yuvarlak olan.

Ayrıca müzede, dijital bir ekrandan geçen kelimelere de yer verilmektedir. Ekrandaki kelimeler, aynı sesle başlayan kelimelerden oluşmaktadır. Burada aynı sesle başlayan bir grup kelime arasındaki anlam ortaklığına dikkat çekilmektedir. Söz gelimi; ekranın değişimi esnasında denk geldiğimiz kelimeler “kümes”, “kuyu”, “koza” kelimeleri olmuştur. Bu kelimeler arasındaki ortak anlam, “Türkçede içi boş, oyuk ya da oyulabilen nesnelere çoğunun “k” ile başladığını biliyor muydunuz?” ifadesiyle verilmiştir (Şekil 9).



Şekil 9. “İçi boş”, “oyuk” veya “oyulabilen” anlamına gelen kelimeler

Kelime Müzesi’nde sergilenen kelimeler, ekseriyetle anlamları ve köken bilgisi ile birlikte açıklanmaktadır. Ancak bunun yanında bazı kelimelerin öyküsüne de yer verildiği görülmektedir. Öyküsüne yer verilen kelimeler arasında ise incir, gemileri yakmak, gazlı bez, danzig ve defneyaprağı kelimeleri yer almaktadır:



Örnek 16

Defneyaprağı bir balık. Eğer yakalanmadan büyümeye devam ederse adı çinekop oluyor. Biraz daha kaçabilirse balıkçılardan, büyümeye devam ediyor ve adı sarıkanat oluyor. Az daha dayanır ve büyürse, adı bu kez lüfer oluyor. Lüfer haliyle de yakalanmaz, biraz daha büyürse adı kofana oluyor. Ömrü varsa biraz daha büyüyor ve adı sırtıkara oluyor. Balık aynı balık, büyüdükçe ismi de değişiyor. Biz de büyüdükçe ismimiz değişse, nasıl olurdu düşünsenize?



Örnek 17

Bir incire isim vermişler, adı ‘yazlı kavak’. Bir zamanlar İstanbul’un Kavak semtindeymiş incir ağaçları. İncirler o kadar güzelmiş ki Kavak inciri olmuş adı. Lezzetinden çatlamış da incir, üstünde elif gibi ince uzun çizgiler oluşmuş. Sanki bir el üzerine yazı yazmış, bir elif çizmiş gibi... Böylece olmuş incirin adı yazlı kavak.



Örnek 18

Düşeriz, dizimizi kanatırız, yaralarınız da orya gazlı bez sararız. Ama koklarsın, koklarsın gaz kokusu gelmez. Çünkü gazlı bez gazlı değildir. Onun aslı gaz bezidir. Onun da aslı Gazze bezi. Gazze’nin meşhur incecik tülbent bezi...



Örnek 19

Geri dönüşü olmayan kararlar vermek manasındaki “gemileri yakmak” deyimini; Cebelitarık Boğazı’na adını veren Emevi komutanı Tarık bin Ziyad’ın, askerlerinin düşman korkusunu yenmek ve ordusuna geri dönüşün olmadığını anlatmak için kendi gemilerini yaktırması olayına dayanır. Gemiler yanar, korku kesilir ve savaş kazanılır.



Örnek 20

Danzig, Baltık Denizi’nde bir liman kentidir. Eskiden, ülkemize Danzig üzerinden gelen ithal ürünlere “Danzig” damgası vurulurdu. Damga üzerindeki yazıyı okumakta zorlanan halkımız, kelimeyi danziga, danişka ve nihayetinde daniska olarak telaffuz etmiştir. “Daniska” kelimesi zamanla “oldukça iyi, bir şeyin en iyisi, kaliteli” manasını almıştır. Bir kelimenin halk ağzında uğradığı değişimin daniskası.

Kelime Müzesi sergilediği kelimelerde, Türkçe ve diğer diller arasında bulunan benzerlikler, ortaklıklar, ödünçlemeler ve bununla beraber kelimelerin tarihi süreç içerisinde geçirdiği değişimler üzerinde durmaktadır. Söz gelimi; dilin değişen ve gelişen canlı yapısına “Eskiden insanlar sukınır, suvunur, yaykanır, yunar, yevinür, çimer, saynır, durulanır, suya girer, suya düşer, sabunlanır, arınır, aklanır, paklanır, banyolanır, yıkanırlandı. Şimdi duş alıyorlar.” (Şekil 10) şeklindeki açıklama ile “duş almak” örneklendirilmiştir. Diller arasında bulunan benzerliklere ise “kandil” kelimesi örnek verilerek şu bilgi aktarılmıştır: “Kelimeler gezer ve vardıkları dilin ahengini alır. Bizim kandil dediğimiz; Urduca, Arapça, Rusça, Ermenice, Macarca, Bulgarca, Arnavutça, Makedoncada da kandildir. Aynı kandil Sırpçada kandilj, Yunancada kandili, Latince candel, İngilizcede candle, Fransızcada chandelle diye çıkar karşımıza. Kelimeler dünyayı aydınlatır.” (Şekil 11).



Şekil 10



Şekil 11

Müzede, Eski Türkçede kullanılan ama bugün kullanımdan düşen kelimelere, kalıp söylemlere de yer verilmektedir. Söz gelimi; “Eski Türkçede kut; saadet, mutluluk demektir. Biz bugün mutluluk için kut kelimesini kullanmıyoruz ama.”, “Eski Türkçede öğ, anne demektir. Biz bugün anneye öğ demiyoruz ama.”, “Eski Türkçede büğrü, kambur demektir. Biz bugün kamur için büğrü kelimesini kullanmıyoruz ama.” (Şekil 12). Bunun yanında müzedeki, Türkçenin gerçek, mecaz, terim, zıt, sesteş gibi anlam

özellikleri bakımından zengin kelime kadrosuna da dikkat çekilmektedir. “Bir evde üretim varsa kelime de vardır.” denilerek “dikiş” kelimesinin şu şekilde bir kavram haritası çıkarılmıştır:

“Yüksük, iplik, fermuar, dikiş iğnesi, çift dikiş, terzi, çıracak, kalfa, bol teyel, düz teyel, verev teyel, hristo teyel, fisto, iğne yastığı, çatal iğne, toplu iğne, çengel iğne, Amerikan bezi, basma, atlas, denim, gabardin, jarse, kadife, kaşmir, düğme, moher, muslin, müflon, orlon, patiska, kalıp, pazen, penye, pike, poplin, saten, tafta, keten, pamuklu, yünlü, polyester, balıksırtı, dimi, etamin, gabardin, jakar, kanvas, kırık dimi, kord, panama, poplin, rips, volan, ince dikiş, salçatura, pens, pat, klapa, kup, kavadora, gaze, çatma, iç astar, biye, denye, ekose, ribana, overlok, tela, masura, prova, patron.” (Şekil 13).



Şekil 12

Şekil 13

Kelime Müzesi, seslerin özellikleri, konuşurken ve yazarken seslerin kullanımına bağlı farklı tekniklerden de söz etmektedir. Bu bağlamdaki bir duvar yazısı ise şu şekildedir:

“Dil insanın ilk oyuncağıdır: Konuşurken dilin dudağın, dişin hareket eder, oyun oynar. Sözcükler de oyuna eşlik eder, kaçar, koşurur, uçurlar. Okur sadece okuduğunu sanır, oysa okudukça oyunun içindedir. Sen de şu an oyundasın, yazıyı okurken dudağın dudağından uzak durdu. Dudaklarının arasında iğne olsaydı da rahat rahat konuşacaktın. Çünkü okuduğun yazıda dudak ünsüzleri yok! İstersen tekrar oku, çok düşün, çok dinle, çok konuş, güzel konuş, güzel konuş, sözcüklerle oyuncaklarla oynarcasına oyna. Dilin senin ilk oyuncağıdır.”

Bunun yanında “pangram”, “lipogram”, “polindrom” kavramlarının açıklamalarına da şu şekilde yer verilmiştir:

Pangram: Alfabedeki tüm harflerin en az bir kez kullanılmış olduğu cümlelere “pangram” denir ve okuduğun cümlede harflerin hepsi var, sen de böyle bir mesaj yazmaya çabala!

Lipogram: Yazarın işi zordur. Düşünceyi yazılı hale getirir, onu somutlaştırır. Bununla beraber zaman zaman, bilgi ve becerisinin sınırlarını zorlar. Mesela; bir harfe hiç yer vermeden yazısını yazar! Uzun ve itinayla yazılmış metinde her harf bulunur da biri bulunmaz...Herhangi bir dilin söz varlığında en fazla mevcut olan harflerden birine yahut birden fazlasına yer verilmeden oluşturulan metinlere “lipogram” denir. Bu metin de bir lipogram ve alfabemizde yer alan, söz varlığımızda da bir hayli yeri olan bir harfe hiç yer verilmeden yazıldı. Baştan söyleyeyim: J değil. Hangi harf bulunmuyor onu da siz buluverin!

Polindrom: Tersten okunuşu da aynı olan cümlelere “polindrom” denir. “Aba vakti yaba, yaba vakti aba”.

Kelime Müzesi dilin doğru, etkin ve verimli kullanılması üzerinde de durmakta; dilin kullanımıyla ilgili olarak yazım kurallarına yer vermektedir. Söz gelimi; “İlmik mi?, İlmek mi?” ve “Fırça” (Şekil 14). “O öyle değil böyle” bölümünde oldukça fazla sayıda yazılışı karıştırılan kelimeler sergilenmektedir:

Rezarvasyon-rezervasyon, kaysı-kayısı, roma rakamları-romen rakamları, sollama yapmak-sollamak, ceryan-cereyan gibi (Şekil 15).



Şekil 14



Şekil 15

Kelime Müzesi'nde sergilenen kelimelerin yanında şiir türlerine ve örneklerine de yer verilmektedir. Müzede, bu anlamda en dikkat çekici görsel tasarım, çekmecelere benzerliğinden dolayı kelime çekmeceleri diye tarif edebileceğimiz bölümdür. Duvarda alfabetik olarak sıralanan harfler çekildiğinde o harfle başlayan bir kelime, anlamı ve bir şiir veya metin örneğiyle verilmiş, çekmecelerin altındaki bantlarda da o harfle başlayan birçok kelime sıralanmıştır (Şekil 16).



Şekil 16

Ayrıca lirik ve pastoral şiir türü ve bununla birlikte Melih Cevdet Anday, Cahit Sıtkı Tarancı, Sait Faik Abasıyanık, Yunus Emre, Bedri Rahmi Eyüboğlu'na ait şiir örnekleri de yer almaktadır. Şiir örnekleri ile birlikte sergilenen kelimelerin birkaçının örneği şu şekildedir:



Örnek 21

Abıhayat: Efsaneye göre sadece Hızır ve İlyas'ın bulduğuna inanılan, içeni ölümsüz kılan su.

“Yunus Emre bu dünyada iki kişi kalur derler

Meğer Hızır-İlyas ola ab-ı hayat içmiş gibi.”



Örnek 22

Bu lir... Eski bir telli çalgı. Lirik şiir ise lir eşliğinde söylenen, daha çok kişisel duyguları dile getiren, duygusal şiirlerin adı. Bir de lir kuşu var. Kuyruğunu açtığında tıpkı lire benzediği için bu adla anılıyor. Şiirin, müziğin, kuşların aynı kelimedeki buluşması lirik değil mi?



Örnek 23

Bu basma kalıbı ressam ve heykeltıraş Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun elinden çıkmış, onun eseri. Aşağıdaki dizeler de şair Bedri Rahmi'nin “Yazma Destanı” şiirinden.

“İhlamur ağacından oyarlar kalıbı,

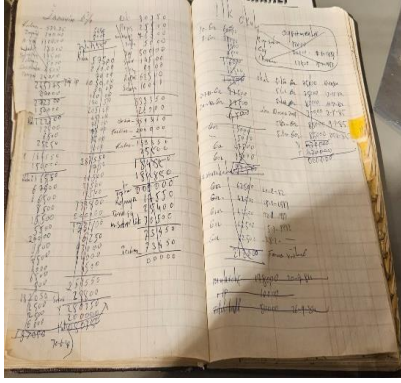
Bir kalıpla on bin yazma basılır.

Kalıp deyip geçme, yürek ister,

Bilek ister, göz ister,

On binlerle çarpılır birinin ayıbı.”

Kelime Müzesi'nde sergilenen kelimeler, Türk kültürünün maddi ve manevi eski değerlerini de göstermektedir. Günümüzde pek çoğunun unutulduğu ya da çok azının bilindiği, toplum yaşantısında artık nadiren uygulandığı gelenekleri ve kültürel değerleri içeren bu kelimeler arasında bakkal defteri, basma kalıbı, gelin teli, aşık kemiği, havan, kilim yer almaktadır. Bunun bir örneğini ise Şermin Yaşar'ın Dedemin Bakkalı kitabına konu olan Kaya Bakkalîyesi'nde tutulmuş, 1980-1982 yıllarına ait bakkal defteri teşkil etmektedir (Şekil 17). Bakkal defteri; modern çağın market zincirlerinin ve dijital alışveriş sistemlerinin henüz hayata girmediği, küçük işletmeler olan mahalle bakkallarında alışverişin yapıldığı, bugünün taksiti yerine veresiyenin geçerli olduğu eski zamanların esnaf yaşantısına dair kültürel bir unsur olması açısından dikkat çekicidir. Benzer şekilde “ayak bileklerinin iki yanındaki ufak kemiklerin adı” manasındaki “aşık kemiği” de müzedeki bir diğer kelimedir. Bu kelime, “hayvanların aşık kemiklerinin çocukların da elinde oyuna dönüşmesiyle” hem bir halk oyununun adı olmuş hem de “rekabet etmek, yarışmak” manasındaki “aşık atmak” deyimiyile dilde yerini almıştır (Şekil 18).



Şekil 17. Bakkal defteri

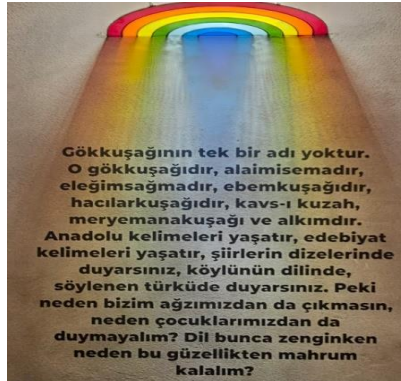


Şekil 18. Aşık kemiği



Şekil 19. Siyeç

Müzenin, kelimelerin halk lisanındaki karşılığına ve özellikle birden farklı şekillerdeki adlandırmalarına yer vermesi de kıymete değerdir. Söz gelimi; “Siyeç; halk ağzında yapraksız, meyvesiz ağaç demektir.” (Şekil 19). “Gökkuşağının tek bir adı yoktur. O gökkuşağıdır, alaimisemadır, eleğimsağmadır, ebemkuşağıdır, hacılarkuşağıdır, kavs-ı kuzah, meryemanakucağı ve alkımdır.” (Şekil 20). “Gelin teli, ‘telli duvaklı gelin olmak’ deyiminde geçen, eskiden gelinlerin duvaklarına taktıkları teldir.” (Şekil 21). Bunun yanında müzede, “iğne ucu kadar, kıl payı, bit kadar, bir arpa boyu, fındık kadar, bi’gidim, azıcık, bamyaya kadar, kibrit kutusu kadar, parmak kadar, göz kararı, bi’tık, şuncacık, kuş kadar, avuç içi kadar, el kadar, bi’karış” gibi geleneksel ölçüm bildiren kelimelere de yer verilmiştir (Şekil 22).



Şekil 20. Gökkuşağı



Şekil 21. Gelin teli



Şekil 22. Ölçü birimleri

Kelime Müzesi’nde, Türk dilinin ilk sözlüğü olan Divanu Lugati’t-Türk’ün tıpkıbasımı (Şekil 23) yer almaktadır. Ayrıca Türklerin kullandığı ilk alfabe olan Göktürk alfabesindeki b harfi; “Göktürk alfabesinde b harfi eserde gördüğünüz şekilde yazılır ve eb (ev) diye okunur. Bu harf adeta bir çadıra benzer. Biz binlerce yıldır Göktürk alfabesindeki ev kelimesini kullanır, çizdiğimiz ev resimlerinin çatısını tıpkı böyle yaparız.”(Şekil 24) denilerek sergilenmiştir.



Şekil 23. Divanu Lugati't-Türk'ün tıpkıbasımı



Şekil 24. Göktürk alfabesindeki b harfi

Değerlendirme ve sonuç

Müzeler; dünü bugüne taşıması, hatırlatması, bilgilendirmesi ve aitlik, sahiplik gibi kimliğe dair bir duygulanım sağlaması açılarından kolektif bellek mekânlarıdır. Zamana, mekâna, eşyaya, sembole, eyleme, kısacası her şeyin uzamına yerleşen kolektif bellek, müzeler sayesinde görünür olur. Dolayısıyla da müzeler, kolektif bellek çalışmaları için önemli veri tabanları oluşturur. Bu bağlamda çalışmada; kolektif belleğin mekâna yerleştirilmesinin bir örneği olarak Kelime Müzesi incelenmiştir. Yapılan incelemelerde; Kelime Müzesi'nin alt, giriş ve üst kat olmak üzere üç kattan oluşan sergi alanlarında 100'ün üzerinde kelimenin 90'dan fazla nesne ile anlatıldığı görülmüştür. Müzenin; giriş katında kelimeler ve anlamları, alt katında kelimelerin kökleri, üst katında ise daha çok cümleler yer almıştır. Kelimeler; nesnelere ve sanatsal görsel tasarımlarla bütünleştirilmiştir. Bu tasarımlar; tablo, seramik, fotoğraf, resim, figür ve maketlerden oluşmuştur. Bu sayede kelimeler; elle tutulabilir, hissedilebilir, seyredilebilir bir hale getirilmiştir.

Müzedeki sergilenen kelimeler; anlamları, köken bilgisi (etimoloji), tarihi süreçleri, hikâyeleri, dildeki yaygın kullanımları ve farklı söyleyişleri ile birlikte tanıtılmıştır. Müzenin odak noktasını ise deyim ve atasözleri oluşturmaktadır. Üzerinde durduğu mevzular bakımından müze; Türkçenin gerçek, mecaz, zıt, sesteş gibi anlam özellikleri bakımından zengin kelime kadrosuna dikkat çeker. Dilin değişen ve gelişen canlı bir varlık olduğu bilgisini aktarır. Ayrıca kelimelerin kavram haritasını çıkararak dil-kültür ilişkisini açıklamaktadır. Bu açılarından öğretici, bilgi verici, eğitici işlevlere sahiptir. Bunun yanında müzede, Türk kültürünün maddi ve manevi değerlerinden de söz edilmiş; bu bağlamda halk oyunlarına, efsane, tekerleme, türkü gibi halk edebiyatı ürünlerine, esnaf kültürüne, yerel söylemlere, düğün geleneğine ve kilim dokumacılığına yer verilmiştir. Bu noktada müzenin, kolektif belleğin geleneğe dair kültürel bilgisini hatırlatan bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Kelime Müzesi, klasik/geleneksel ve enstalasyon olmak üzere iki türlü sergileme anlayışına sahiptir. Müzenin klasik/geleneksel sergi anlayışını; "misk", "dağarcık", "takatuka", "arşın", "gelin teli", "kilim" gibi sergilenen kelimelerin orijinal eşyalarla anlatılmasında görmek mümkündür. Bu eşyaların birçoğunun bugün kullanımda olmaması, müzenin unutulmuş kültür değerlerini hatırlatması bakımından kıymetlidir. Burada müze, kelimelerin nesnelere üzerinden geçmişini bugüne bağlayan bir miras sunmaktadır. Bu sayede müzenin insanların kendi kültürleri hakkında bilgi sahibi olmasını, kültürel belleğin sürekliliğini ve kimliğin devamlılığını sağladığını söylemek mümkündür.

Müzedeki kelimelerin büyük bir bölümü ise enstalasyon sanat anlayışında sergilenmiştir. Bu sanat anlayışıyla birlikte kullanılan eşyaların niteliği değişmiş; saat, koltuk, telefon, ayakkabı, iğne gibi birçoğu günlük yaşamda kullanılan basit eşyalar olmaktan çıkmış; sanatsal bir yapıt imajı yüklenerek etrafında

gezilen, bir kelimenin hikâyesine malzeme olan, bir duygu barındıran ve yansıtan hüviyete bürünmüştür. Bunun yanında müzede enstalasyon bir yaklaşım olarak, kelimeleri anlatmak için özellikle anlama ilişkendirilmiş kurgusal nesnelere yerleştirilmiş (laf salatası, kuş kondurmak, işnelemek örnekleri gibi), böylece de sergilenen kelimeler, mekâna yerleştirilen nesnelere aracılığıyla somutlaştırılmıştır. Bu bağlamda müzenin; dil, mekân ve nesne bütünlüğünde oluştuğu söylenebilir.

Kelime Müzesi, ziyaretçi odaklıdır: “Bir şey vermektan kaçındığımız durumlarda “zırnık bile koklatmam” deriz. Biz de koklatmıyoruz. Yanda misk var, oraya geçiniz.” gibi söylemlerle ziyaretçisiyle konuşur. Ziyaretçinin aktif katılımını esas alır ve ziyaretçisinden düşünmesini, yorum yapmasını, özetle mevzuya kafa yormasını ister. Bunun için de “Biz de büyüdükçe ismimiz değişse, nasıl olurdu düşünsenize?” gibi yönlendirici soru cümleleri kurar. Bunun yanında ziyaretçinin katılımını ve etkileşimini artırmak için merakını harekete geçirecek sıra dışı konular bulur, onun üzerinden etkinlik düzenler. Pangram ve Lipogram örneklerinde böyle bir durum söz konusudur: “Metinde hangi harf bulunmuyor onu da siz buluverin!”, “Sen de böyle bir mesaj yazmaya çabala!” gibi söylemlerle ziyaretçi, tetiklenerek enstalasyon sürecine dâhil edilir. Bu anlamda müze; iletişimi artırıcı ve algıyı geliştirici özellikleriyle de yenilikçidir.

Sonuç olarak; Kelime Müzesi, kültürel belleği mekâna enstalasyon sanat anlayışıyla yerleştirmek suretiyle post-modern bir yaklaşımla tasarlanmış olup, bu anlamda Türkiye’de bir ilk olma özelliğine sahiptir. Bu özelliği ile birlikte, kültürel belleğin dil, edebiyat, gelenek, tarih, ticaret, zanaat, sanat gibi birçok görünümünü bünyesinde barındırdığı; geçmişini bugüne taşıyarak hatırlatma görevi yaptığı ve kolektif kimliği temsil eden ortaklık ve aidiyet duygusunu dil, mekân ve nesnelere aracılığıyla ziyaretçilerine aktardığı söylenebilir.

Kaynakça

- Aksan, Doğan (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Artun, Ali (2021). *Mümkün Olmayan Müze, Müzeler Ne Gösteriyor?*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Assmann, Jan (2001). *Kültürel Bellek*, Çev. Ayşe Tekin, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Atagök, Tomur (1999a). “Müze Mimarisi”, *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*, (der. Tomur Atagök), 71-86, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Atagök, Tomur (1999b). “Çağdaş Müzeciliğin Anlamı; Müze ve İlişkileri”, *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*, (der. Tomur Atagök), 131-142, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Ateşoğulları, Soner (2022). “Değişen ve Gelişen Türkiye Müzeleri”, *Türk Arkeoloji ve Etnografya Dergisi*, 1 (83): 32-53.
- Avcıoğlu, S. Sayar ve Akın, Oya (2017). “Kolektif Bellek ve Kentsel Mekân Algısı Bağlamında İstanbul Tuzla Köyü içi Koruma Bölgesi’nin Mekânsal Değişiminin İrdelenmesi”, *İdeal Kent*, 8 (22): 423-450.
- Baki Nalcıoğlu, Z. Safiye (2023). “Müzeler Değişiyor: Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar”, *ASBİDER Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (29): 206-217.
- Bilgin, Nuri (1995). *Kollektif Bellek*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Canbolat, Ayşe ve Boyacı, Melis (2022). “Değişen Müze Pratikleri ve İnteraktif Enstalasyonlar Bağlamında Çağdaş Bir Seramik Sanatçısı: Clare Twomey”, *İdil*, 89: 59-73.
- Çıldır, Zekiye (2014). “Türkiye’de Bir Eğitim Ortamı Olarak Müzelerin Kullanımına İlişkin Eğitimciler Tarafından Hazırlanan Raporlar”, *Folklor/Edebiyat*, 2014/3, 20(79): 179-188.
- Demir, Sema (2012). “Kültürel Bellek, Gelenek ve Halk Bilimi Müzeleri”, *Millî Folklor*, 24 (95): 184-193.

- Durna, Nehir (2022). "Ankara'nın Bellek Mekânları: Seksen Yıllık Bir Dönüşümün Sözlü Tarih Denemesi", *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 10 (1): 127-153.
- Eagleton, Terry (2019). *Kültür*, Çev. Berrak Göçer, İstanbul: Can Yayınları.
- Elçi, Emrullah (2022). *İnteraktif Enstalasyonlarda Nesne-Figürmekân Etkileşimi*, YLT: Necmettin Erbakan Üniversitesi, SBE: Konya.
- Güvenç, Bozkurt (1979). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Halbwachs, Maurice (2018). *Kolektif Bellek*, Çev. Zuhâl Karagöz, İstanbul: Pihan Yayıncılık.
- Kandemir, Özge ve Uçar, Özlem (2015). "Değişen Modern ve Çağdaş Müze Mekanizmalarının Çağdaş Yönelik Tasarımlarına Girdiler", *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5 (2): 17-47.
- Kaplan, Mehmet (2015). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karadeniz, Ceren (2015). "Postmodern Müzede Kadın", *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1): 132-147.
- Karadeniz, Ceren ve Özdemir, Ezgi (2018). "Hangi Müze? Müzecilikte Değişim ve Yenimüzebilim", *Millî Folklor*, 30 (120): 158-169.
- Kasap, Süleyman (2020). "Dil, Kimlik ve Kültür Etkileşimi", *Güncel Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 97-104, Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Keleş, Vedat (2003). "Modern Müzecilik ve Türk Müzeciliği", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1-2): 1-16.
- Madran, Burçak (1999). "Müze Türleri", *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*, (der. Tomur Atagök), 3-19, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi.
- Malinowski, Bronislaw (2016). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi*, Çev. Deniz Uludağ, Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Nora, Pierre (2022). *Hafıza Mekânları*, Çev. Mehmet Emin Özcan, Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Oliveira, Nicolas De, Oxley, Nicola, Petry, Michael (2005). *Yeni Milenyumda Enstalasyon Sanatı*. Çev. Osman Akınhay, İstanbul: Akbank Kültür sanat Yayınları
- Onur, Bekir (2014). *Yeni Müzebilim*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Özak, Nilüfer Öymen (2008). *Bellek ve Mimarlık İlişkisi: Kalıcı Bellekte Mekânsal Öğeler*. DT: İstanbul Teknik Üniversitesi, FBE, İstanbul.
- Sarıkartal, Zekiye (2007). "Sanat Alanının Küresel Kurumsallaşması ve Yerleştirmenin (Enstalasyon) Gelişimi", *Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları*, 16, Ankara.
- Saussure, Ferdinand de (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*, Çev. Berke Vardar, Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Sezer Yavuz, Tuğba (2019). *Çağdaş Türk Sanatı'nda Enstalasyon*, YLT: Balıkesir Üniversitesi, SBE, Balıkesir.
- Silav, Muna (2019). "Kültür-Bellek Etkileşimi ve Üniversite Müzeleri", *İdil*, 63:1487-1493.
- Solak, Sevcân Güleç (2017). "Mekân-Kimlik Etkileşimi: Kavramsal ve Kuramsal Bir Bakış", *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1): 13-37.
- Süzen, Hatice Nilüfer (2010). "Sanatta Disiplinlerarası Bir Yaklaşım: Enstalasyon Sanatı ve Genco Gülan Örneklemini", *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(6): 147-162.

Elektronik Kaynaklar

URL 1: https://tr.wikipedia.org/wiki/Kelime_M%C3%BCzesi

55. Geleceğe bırakılan iz: imza ve plastik sanatlar için önemi¹

Yavuz AYHAN²

Cebrail ÖTGÜN³

APA: Ayhan, Y. & Ötgün, C. (2024). Geleceğe bırakılan iz: imza ve plastik sanatlar için önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 908-921. DOI: 10.29000/rumelide.1410254.

Öz

İmza dendiğinde, insanın el yazısıyla yüzey üzerine yazdığı, adı soyadı veya onları çağrıştıran harfler ve şekiller akla gelmektedir. Bir çeşit yazı formu olan şekiller bireyi yüzey üzerinde temsil etmektedir. Sahip olma ve bireysellik kavramları içerisinde imzanın önemi araştırılmış, sanat tarihi bulgularının da bu kapsamda taranması ile imzanın gelişim basamakları incelenmiştir. Başlangıçta bireyin sahip olduğu maddesel varlıkların bireye özgü imlenmesi görevi gören ilkel imzalar (Damga ve Mühür), yazının da gelişmesi ile bildiğimiz formatına ulaşmıştır. İnsanın bilişsel dünyasının gelişmesi, sanat alanında oluşturulan eserlerin yaratıcısını imlemesi sayesinde bireysel düşünce yücelmeye başlamıştır. Sanat tarihi araştırmalarında elde edilen bulgularla, geçmişten gelip günümüzde var olan sanatçılar, imzasını eserlerine koyabilmiş olan sanatçılardır. İmzasını koymayan sanatçıların eserleri ise kime ait olduğu bilinmeyen tarihi kalıntılar olarak kabul edilmektedir. Sanat tarihi bilgileri ile geçmişin izlerini takip eden günümüz sanatçıları, gelecekte var olmanın sırlarını araştırmaktadır. Yapılan çalışmaya göre, şimdi ve gelecekte fikri iradesinin göstergeleri olan eserleri ile var olabilmesinin birinci şartı insanlarca önemli olan işleri başarmak ikincisi ise o işlerin altına imza atmaktır. Değerli olan işlere atılan imza da işlerle beraber değer kazanmakta, imza bir marka olmaya başlamaktadır. Markalaşmış olan imza nerede olsa oraya değer katar hale gelmektedir. Böylelikle sanatçının kariyeri boyunca yaptığı ve imzaladığı her eser, değer bulmakta ve korunmaktadır. Çalışmalarının şekillenmesinde etkili olan fikirlerine değer veren her sanatçı, her yaptığını imzalaması gerektiği vurgulanmış bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: imza, bireysellik, damga, mühür, tamga

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1410254

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Öğr. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü / Lecturer, Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Fine Arts, Department of Painting (Zonguldak, Türkiye), yavuzayhan81@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6076-051X, **ROR ID:** https://ror.org/01dvabv26, **ISNI:** 0000 0001 2033 6079, **Crossreff Funder ID:** 501100006002

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Resim Anasanat Dalı / Prof., Hacettepe University, Faculty of Fine Arts, Department of Painting, Painting Department (Ankara, Türkiye), cebrailotgun@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0472-1740, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

The mark left for the future: signature and its importance for plastic arts⁴

Abstract

When we think of a signature, we think of a person's handwritten name, surname or letters and shapes that evoke them. Shapes, a form of writing, represent the individual on the surface. The importance of the signature within the concepts of ownership and individuality has been investigated, and the developmental stages of the signature have been examined by scanning the findings of art history in this context. Primitive signatures (Stamps and Seals), which initially served as the individual-specific marking of the material assets owned by the individual, with the development of writing, it has reached the format we know. Thanks to the development of the cognitive world of human beings and the implication of the creator in the works created in the field of art, individual thought began to be exalted. With the findings obtained in art history research, the artists who have come from the past and exist today are the artists who have been able to put their signature on their works. The works of artists who do not put their signatures are considered as historical relics of unknown origin. Today's artists, who follow the traces of the past with their knowledge of art history, are searching for the secrets of existence in the future. According to the study, the first condition for being able to exist now and in the future with his works, which are indicators of his intellectual will, is to accomplish works that are important to people, and the second is to put his signature under those works. The signature put on valuable works also gains value along with the works, and the signature starts to become a brand. In this way, every work created and signed by the artist throughout his/her career is valued and protected. It is emphasized that every artist who values the ideas that shape their work should sign everything they do.

Keywords: signature, individuality, stamp, seal, tamga

1. Giriş

Araştırmalar gösteriyor ki her ne yapılsa yapılsın, önemsenmeyecek bir eskiz de olsa görkemli bir sanat eseri de olsa yapıldığı zaman ve kimin yaptığı son derece önemlidir. İmza sanat tarihçilerin bulgularının en önemli unsurlarındandır. Tarihçiler için önemli olan bilgiler tarihi bir parça bulunduğunda “bu nedir”, “hangi zamanda yapıldı”, “ne amaçla yapıldı”, “kim yaptı”, “nerede yapıldı” gibi sorulara cevap aramaktır. Böylelikle bulunan bilgiler ışığında, yapılanların sonraki tarihsel sürece etkileri gözlemlenerek, insanın var olduğu andan günümüze kadar olan süreçte kat ettiği yolu inceleyerek geleceğe ışık tutacak bilgilere ulaşılabilir.

⁴ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 30.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1410254

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Sanatçının bu dünyaya bıraktığı çalışmasında varlığını duyurma ve geleceğe kalabilme arzusu da vardır. Yaptıkları ile yaşadığı çağda bir şeyleri değiştirdiğinin kanıtı olan eserlerinde, varlığını sadece yaşadığı zamana değil geleceğe de duyurmak istemektedir. İnsanın bedeninin gelip geçiciliğine karşın fikirlerinin hayat bulduğu eserleri çok daha uzun yıllar yaşayacaktır. Bu sayede sanatçı da fikirleri ile yıllarca dünyada var olmaya devam edecektir.

Eser olarak kabul ettiğimiz kimisi imzalanmış kimisi imzalanmadığı için kimin yaptığını bilemediğimiz vazolar, sürahiler, heykeller ve resimleri yapan sanatçılarla zanaatçılar, altına isimlerini yazarken veya yazdırırken, amaçları sadece yapılan işi daha acemi ustaların ya da sanatçıların yaptıklarından ayırmak ve yeni siparişler almayı, yeni satışlar yapabilmeyi amaçladıkları düşünülmektedir. Şimdi imza olarak gördüğümüz, o çağlarda yapılan işaret eden izlerin amacı sadece markalaşma ve reklam amaçlı olabilir çünkü o yüzyıllardan daha önceki zamanlardan kalan veya işaret eden kanıtlar yoktu ya da bir önemi bulunmamaktaydı. Tarihsel bilincin daha şekillenmediği yıllarda, geleceğe kalıp hatırlanma gibi endişelere rastlanmamaktaydı. Ama yaşadığımız çağda, gelişen insanın geçmişle kurduğu ilişkiler doğrultusunda günümüze ulaşan sanatçıların veya zanaatkârların hayranlık uyandırması ve hayrete düşürmesi, günümüz sanatçıların da cezp etmekte, şimdi ve gelecekte hayranlık uyandıran bir birey olarak anılma isteğini tetiklemektedir. Bu durumu her ne kadar sanat üzerinden anlatıyor olsak da önemli işlere imza atan her bireyin aklının bir köşesinde gelecekte övünçle anılabilme ihtimalinin umudunu ve mutluluğunu yaşar. Geleceğe kalabilmenin belirleyici kanıtı ise işin altına atılan “imza”dır.

Geçmişten günümüze kalan imzalar, ait olduğu şahsiyetlerin tarihsel açıdan önemli icraatlar bırakmış olmaları imzalarının da o ölçüde değerini arttırmaktadır. Burada ki “değer” olarak adlandırdığımız şey insanların o eşsiz olarak kabul ettiğimiz imzaya maddi veya manevi olarak verdiği önemdir. Bu önemli gösterge de eşsizliği ile insanlarda sahip olma arzusunu tetiklemektedir. Birileri o imzayı taşıyan nesne ne olursa olsun bu en basit kâğıt parçası da olsa, tarihe damga vurmuş bir başyapıt da olsa o imzanın bir değeri vardır. Bu durum sanat eseri üzerinden değerlendirildiğinde, başlangıçta yapılan iş imzanın değerini arttırmakta, daha sonra imza yapılan işin değerini arttırmaktadır. Sanat dünyasında üstünde imza bulunmayan ve kim tarafından yapıldığı tespit edilemeyen birçok eserin bedeli, bilimsel çalışmalar ve uzun araştırmalar sonucunda kimin yaptığı kanıtlanabildiği anda maddi değeri kat be kat arttığı görülmüştür. İmzasız bir eser ne kadar biricik ve eşsiz olsa da kimin ne zaman yaptığı belli olmadığı zaman, tarih içerisinde anlam kazanması kısıtlanmaktadır.

Mağara resimlerinden başlayarak insanın yüzey üzerinde bıraktığı izlerden imzanın, insan hayatındaki yeri ve öneminin tarih içerisinde yaptığı değişiklikleri araştırarak, sanat dünyasına olan yansımaları gösterilmiş, günümüzde de sanat dünyasında ki kullanım şekilleri üzerine araştırmalar yapılmış, güncel okumalar ile birlikte kişisel değerlendirmelerle konuya yaklaşmıştır.

2. İnsana ait olan ilk izler

Yaşadığımız zamanda “imza” dendiğinde her bireyin yüzey üzerine kendisini temsil eden kaligrafik olarak kalem vb. araçlarla kendi adını soyadını yazdığı veya onları çağrıştıracak biçimde bıraktığı izler akla gelmektedir. Çetin, Tanış, (2021) İmzalar genel olarak, kişinin normal el yazısı ile yazdığı (yazı) imzalar ve kısmen okunabilen ya da hiç okunamayan kişiye özgü bulunmuş işareten oluşan (şekilsel) imzalar olarak sınıflandırıldığını söylemektedir. İmzalar, kişinin yüzey üzerindeki iradi benliğini de temsil etmektedir. O izi oluşturan kişinin iradesinin orada olduğunu ve o yüzey üzerinde başka yazılı olan, yapılmış veya yapılması gerekenler hakkında haberdar olduğunu hatta varsa gereğini yapacağını kabul ettiğini göstermektedir. Birinciöğlü ve Özkara’ya göre imza; “sahibini kuşkuyla yer bırakmayacak

bir biçimde belirleyen ve bir belgeyi onaylama iradesini kesin olarak belirten ayırt edici ve kişisel el yazması her tür işaret” (2010, s.411) olarak tanımlanmaktadır. “İmza” olarak adlandırdığımız kişiye özgü olan bu izlerin kökeni çok eski tarihlere dayanmaktadır. Bunu kanıtlayamasak da belki de insanların yere bıraktığı ayak izini fark etmesi ile “iz” bırakma veya “iz” oluşturma gibi bir davranışı keşfetmiş olabilirler. Williams’a göre “iz”ler bırakma eylemini, ayak veya elle bırakılan izlerdeki kişiye özgü farklılıkların yüzey üzerindeki göstergelerini keşfetmesi ile gerçekleştirmiş olabileceğini söylemektedir. Her yeni iz bırakma nesnesinin keşfi ile yüzey üzerindeki iz bırakma araçları ile önce mağara duvarlarına taşla çizerken, daha sonra keşfettiği yeni araçlarla (yanmış odun, kızıl toprak, bitki vs.) elde ettiği renklerle resim olarak kabul ettiğimiz görselleri oluşturmuşlardır (Williams, 2020, s.27-29). Yapılan resimler geçen yüzyıllar içerisinde değişimler göstermiştir. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki bu değişimler, “mağara resimleri” olarak adlandırdığımız görsellerin, iletişiminin bir parçası olduğu kabul edilmektedir. İletişim amaçlı kullanılmasının yanında, büyüler ile geleceği değiştirebilme çabası olarak tespit edilen görseller de keşfedilmiştir. Hauser, 2021 yılında yayınladığı kitabında mağara resimlerinin ilk örneklerinin daha ayrıntılı olduğunu, av sahnelerinin veya avlanması düşünülen hayvanların resimlerinin daha sonraki yüzyıllara tarihlendirilenlere göre çok daha natüralist olduğunu, böyle olması ile büyüsel etkisinin daha etkili olacağını düşünüldüğünü vurgulamaktadır. Poleolitik çağ olarak adlandırılan bu dönemde dans da resim de büyüsel bir işleve sahipti. Bunun kanıtı olarak hayvan postunu giyerek dans eden ve av sahnesinin canlandırıldığı bir ayinin resmedildiği duvar resimleri gösterilmektedir. Dans da resim de onların av başarısına etki eden büyülerdi (s.58).

İletişim amaçlı kullanılan izler amaçları doğrultusunda değişimler göstermiş “resim yazısı” olarak adlandırılan varlıkların küçük tasvirlerinden oluşan yazıya dönüşmüştür. Mısır ve Sümerler gibi eski uygarlıklarda şekil, resim ve semboller kullanılarak nesne, kişi ve basit kavramları ifade etmeye çalışılmıştır (Coşkun, 1989, s.478).

İlk başlarda hazır bulduğu mağaralarda yaşam mücadelesi veren ve avcı toplayıcı olarak hayatını sürdüren insanlar zirai faaliyetleri öğrenmesi ile yerleşik hayata geçmiştir. Paleolitik çağdan neolitik çağa geçilmesi olarak adlandırılan yerleşik hayata geçiş sürecinde, kaya resimlerinde ki değişim, paleolitik çağıdakine kıyasla daha geometrik ve sadeleştirilmiş çizimler karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde resmin büyüsel işlevi azalmış, daha çok iletişim amaçlı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Sadeleşen resimsel ifadeler zaman geçtikçe daha çizgisel ifade biçimlerine dönüşerek varlıkları imleyen simgelere dönüşmüştür (Hauser, 2021, s.67). Yerleşik hayatla birlikte yaşam şekli daha düzenli bir hayat biçimini de beraberinde getirmiştir. İnsanlar kendi yaptıkları evlerde yaşayıp, bitki yetiştirilebilecek arazileri paylaşmışlardır. Değişen bu yaşam şeklinde “sahip olma” kavramı ortaya çıkmıştır. İşte bu sahip olunanların kime ait olduğunun belirlenmesi ve diğerlerinden ayrışması için insanların daha önceden bildiği “iz bırakma” eylemi ile kişileri imleyen canlı veya cansız varlıklar üzerine izler oluşturulmuşlardır (Görsel 1). Keleş’e göre, oluşturulan izler “tamga, damga, mühür” olarak adlandırılan iz yapıcı araçlar kullanılarak yapılmıştır. Hayvanlara yapılan izler kişiye veya kabileye özgü belirlenmiş biçimlerin demir vb. metalle oluşturulmuş damga biçimini ateşte kızdırılarak hayvanların uygun yerlerine bastırılması ile hayvan derisinde kalıcı iz bırakılması ile yapılmıştır. Keleş’e göre bu işleme “dağlama” anlamına da gelen “tamgalama” işlemi denmektedir, (2017, s.68-70). Aileye veya kabileye ait olan tamga ve mühür biçimleri, yine kendilerine ait olan eşyaların belirlenmesini sağlayan işaretler olarak kullanılırlardı. Aitlik belirteci olarak kullanılan mühürlere benzeyen bezeme amaçlı kullanılan mühürler de aynı dönemlerde kullanılmış, hatta yapılan araştırmalarda zaman zaman karıştırıldıkları da görülmüştür (Özdemir, 2021, s.135). Hayvanlarda dağlayarak yapılan şekiller, başka yüzeylerde pişmiş topraktan yapılmış damgaları, önce boyaya batırıp sonra yüzeye bastırılması ile veya boya sürmeden ıslak çamur üzerine uygulanabilmekteydi. Bu uygulamalar sayesinde ihtiyaçtan daha fazla

ürün elde edildiğinde, ortak depolama alanlarında depolanması sırasında karışmaması için işaretlemeler yapılırdı. Kapların veya çuvalların ağzı sıkıca bağlanır ve bağlanan kısmı ıslak kille sıkıştırılıp üzerine aileye veya kişiye ait olan “iz” “işaret” bulunduran “damga” veya “mühür” bastırılarak iz bırakılır ve kime ait olduğunun belirtilmesi sağlanırdı.



Görsel 1 Murat Höyük IV, İlk Tunç Çağı III'e (MÖ 2500-2200) tarihlenen Çeç Damga Mühürü Kaynak: Özdemir, 2020, s.136

Ziraatın gelişmesi, yerleşim birimlerinin büyümesi, bireylerin farklı meslek gruplarında ustalaşması gerektirmiştir. Böylelikle halk çiftçilik, demircilik, seramikçilik, marangozluk, duvarcılık gibi meslek gruplarına ayrılmaya başlamıştır. Bu ayrılma, halkın kendi arasındaki ticaretinin gelişmesine de sebep olmuştur.

Kişiselliğin belirteci olan mühürler, artan alışveriş ve haberleşmede daha rahat kullanılabilmesi için küçültülmüş biçimleri de yapılmıştır. Küçülen damgalar zamanla yüzük, kolye gibi mücevher şeklinde rahatça taşınabilen eşyalara eklenmiştir. Mücevher şeklinde taşınabilir mühürlerin yapıldığı değerli maden veya taşlardan yapılmış olması ise statü simgesi haline gelmiştir (Hurwit, 2015 s.36-37).

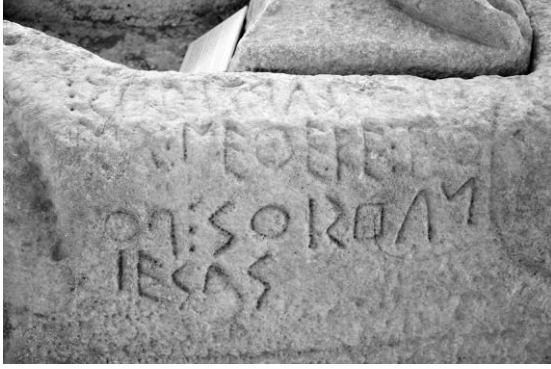
Yazının gelişiminde katkısı çok olan Eski Yunanlılar, yaptıkları hemen hemen her nesnenin üzerine yazılar yazmayı severlerdi. O dönem yapılan taş heykeller, rölyefler, değerli taşlardan yapılan mücevherler, paralar, vazolar, kâseler, sandıklar ve şehir duvarları üzerinde yazılar yazılmıştır. Özellikle vazolar ve kâseler üzerine geniş bir yazı külliyatı görülebilmektedir. (Görsel 2-3) Vazoların veya kâselerin üzerine kökenini veya amacını belirten yazılar yazılabilmekteydi. Kamuya ait kaplarda “kamu mülkiyeti” olduğunu belirten veya Atina kabilelerinin ismi ya da sıvı miktarını belirten yazılar bulunabiliyordu. Kimi vazolarda ise figürler arasında anlam ifade etmeyen, sözcükleri taklit eden gelişigüzel harflerden oluşan, motif olarak kullanılmış yazılar da olabiliyordu (Hurwit, 2015, s.1-2).



Görsel 2 ve 3 Aristonothos krater imzasının detayı, M.Ö.650 Castellani Koleksiyon Kaynak: Hurwit, 2015, s.73

Yolların ve denizciliğin gelişmesi, uzak ülkelere taşımacılık ve ticareti geliştirdi. Dolayısı ile üretilen ürünlerin başka ülkelere de ulaşabilmesine imkân sağlamıştır. İşte bu dönemde olduğu düşünülen, belli bir beceri ve tecrübe gerektiren ürünleri yapan ustalar kendi ürünlerini diğerlerinden ayırma düşüncesiyle olduğu tahmin edilen “iz” “işaret” “yazı” kullanarak, hangi seramik kap kim tarafından veya hangi atölyeden çıktığı belirten yazılar eklenmiştir. Bu tip yazıların başlangıcını, Hurwit (2015)’e göre “Benmerkezci” olarak ifade edilen guruba giren nesnelere oluşturmaktadır. Nedir bu “benmerkezci” nesnelere? Nesnelere izleyici ile konuşmuş gibi yazılmış yazılar bulunduran nesnelere. Mesela; “Şimdi dansçılardan en iyi dans eden bana sahip olacak” yazan, ödül olarak hazırlanmış bir vazoya, ödülü alacak kişiye gönderme yapıyor, “Ben Karakos’un kâsesiyim” diye yazan bir kâse sahibini işaret ediyordu. Bu yazılar zaman zaman nesneyi yapan kişi hakkında da bilgi vermekteydi. Benmerkezci nesnelere “Kleimakhos beni yarattı ve ben onunum” yazan bir nesne yaratıcısı hakkında bilgi vermekteydi (s.3). Bu tür yaratıcısını işaret eden yazıları yaratıcısının imzası olarak görülmesi de o nesneyi meydana getiren kişinin isminin o nesne ile gerek tasarımı gerekse kalitesi ile özdeşleşmesini sağladığı belirtilmiştir. Ancak, Beazley’nin 65 yıl önce yaptığı kapsamlı araştırmasından edindiği bilgilerle, imzalar ile ürünün kalitesi arasında hiçbir anlamlı bağ olmadığını belirtmektedir. Bunu destekleyen bulgular olarak en iyi örneklerin çoğunun imzasız olduğu gösterilmektedir (Beazley, 1989 s.54, Aktaran Osborne, 2010, s.243). Seramik kaplar üzerindeki yazıları yazan veya yazdıran sanatçı, kendi yaptığı nesneyi başkalarının yaptıklarından ayırmak istemiş olduğu düşünülmektedir. Temel olarak bunlar “bunu x kişi yaptı” demektir. Bu düşünceler ile imzalama veya işaret koyarak kimin yaptığını belli edilmesi, yapılan işi eşsizliğinin ve kalitesini meydana getiren olmanın gururundan çok reklam kaygısı veya amacı gibi görünmektedir.

O dönemlerde imzalanmayan nesnelere veya eserler çok olsa da imzalama pratiği Yunanlıları antik dünyanın diğer halklarından ayırmaktadır. İmzalama kültürü, sanat, sanatçı, birey ve özgürlük gibi kavramların gelişmesini sağlayan etkenlerden biridir. Bazı tarihçiler bu dönemin sanat ve zanaat nesnelere anonim ve tekrarlanabilir gördükleri için, bireysel yaratıcılık ve sanatçılık fikrinin oluşmadığını savunmaktadırlar. Her ne kadar tekrarlanabilir nesnelere olarak görülse de yapan kişiyi işaret eden yazılar gerçektir. İzleyiciye yaratıcısı hakkında bilgi veren bu yazılar, amacına ulaşmaktadır. Heykelde bulunan ilk olduğu düşünülen Euthykatides’in heykelinin üzerine tanrıya ithafı (Görsel 4-5) ile beraber adını yazması sadece reklâm amaçlı olmayabilir. Okuyucu oranının çok az olduğu bu dönemde, okuma yazma bilen bir heykeltıraş olmanın gururu da yazmasının bir sebebi olabileceği düşünülmektedir (Hurwit, 2015, s.4).



Görsel 4 ve 5 Naxos'un Euthykartides tarafından yapılmış ve adanmış bir kouros üssü, M.Ö 625. Delos Müzesi
Kaynak: M.Hurwit, Jeffrey (2015, s.4)

3.Sanatta bireyselliğin yükselişi, rönesans

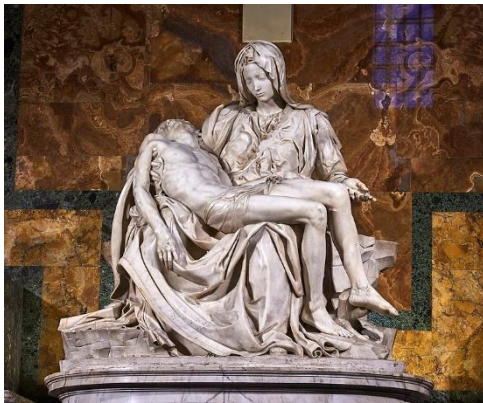
M.Ö 3000 yıllarından 15. yüzyıla kadar, seramik kaplarda çok olmasının yanında nadir de olsa heykellerde bazen de duvar ve zemin mozaik resimlerinde yapan kişinin ismine rastlanılmaktadır. Ama bilinen şekliyle eser altına atılan imza atma alışkanlığı ve geleneği 15. Yüzyıla kadar oluşmamıştır. Bunun başlıca sebeplerinden biri kibrin Hristiyan inancına göre önemli günahlar arasında olmasıdır. Kibirli olmaktan uzak duran sanatçılar, çoğunluğu okuma yazma bilmeyen topluma Tanrı inancını yaymak ve dini bilgi verme aracı olarak kullanılan resim ve heykel sanatını, kilisenin istekleri doğrultusunda gerçekleştirmişlerdir. Yaptığından gurur duyduğundan veya insanlara adını duyurma gibi bir gaye ile çalışmalarının bir yerlerine adlarını yazmamışlardır. Diğer bir sebep olarak, yapılan resimlerin ve heykellerin kilisenin istekleri doğrultusunda şekillenmesiyle, sanatçıların yaptıkları eserler üzerinde kendi iradeleri ile karar verme olanağının çok az olmasından dolayı, yaptıklarını sahiplenme duygusunun oluşamadığı düşünülmektedir. Çömlekçiler gibi yeni müşteriler kazanmak için bile imza atma gereği duymamışlardır. Çünkü müşteriler yapan sanatçıları ile kalfalarını tanıyor olduğundan ve de anlaşmalarda ve sözleşmelerde isimleri yazdığından, resmin bir yerlerine isimlerini yazarak yeni müşterilerine isimlerini duyurma ihtiyacı olmadığı söylenmektedir. Zaten resimde imzalama davranışının gelişmesi, müşteri tabanının gelişmesi ile de bağlantılıdır. Çalışmaların yapıldığı şehirden uzaklara ulaşması, küçük ebatlı taşınabilir yüzeylere yapılması ile mümkün olabilmiştir. Reklam düşüncesi ve yapılan işi sahiplenebilmek için isim yazılması ihtiyacı da böylelikle ortaya çıktığı savunulur. “Bu nedenle sanat eseri için bir tanımlama işareti tasarlamak ve müşterilerin belirli bir adı belirli bir kaliteyle ilişkilendirmesini sağlamak mantıklıydı” (Sanzharova, 2017). Böylelikle önceleri buldukları bölgenin siparişlerini karşılayan resim sanatı, bölge dışına da hitap eder hale gelmesi ile bireyselliğe olan ihtiyacı ortaya çıkardığı vurgulanmaktadır. Dönemin önemli sanatçılarından Jan Van Eyck’ın ünlü resmi “Arnolfini’nin Evlenmesi” (Görsel 6 ve 7) adlı portre üstündeki yazının, onun bu resmi yaptığının teyidi mi yoksa “Jan Van Eyck de buradaydı, 1434” sözlerinin o sırada orada bulunduğu bir kanıtı anlamına mı geliyor karar verememişlerdir (Gombrich, 2011, s:243). Ancak bu yazı resmi yapan sanatçısını geniş kitlelere duyuran bir sanatçı imzası olarak da görülmektedir.



Görsel 6 ve 7 “Portrait van Giovanni Arnolfini en zijn vrouw” Arnolfini’nin Evlenmesi 82 x 60 cm Tahta Pano Üzerine Yağlı Boya (erişim tarihi: 28.07.2023) <https://rb.gy/hyuih>

Bugün herkesin alışık olduğu; bir eserin altında imza görmek veya yapan kişi olarak imza atmak normal bir davranış olarak görünse de bu normalleşen davranış, Rönesans’la yükselmiştir. (Velimirovic, 2018)’e göre, O dönemin ve Alman sanatının en önemli sanatçılarından Albrecht Dürer, günümüz sanatçılarına benzer bir tutumla, aceleyle yapılmış eskizlerden, büyük şaheserlere kadar “AD” anagramını koymuştur. İmzasını yasal olarak koruyabilmek için hem Nürnberg hem de Venedik’te mahkemelere başvurmuş ve imzasının varlığı sayesinde her iki davayı da kazanmıştır

Giorgio Vasari’nin anlattığı bir anekdot da dönemin en önemli heykeltanlarından Michelangelo’nun eseri “Pietà”yı (Görsel 8) nasıl imzalama gereği duyduğuna açıkça ifade etmektedir. Bir gün Michelangelo eseri Pietà’nın sergilendiği salona geldiğinde Lombardiya’dan gelen çok sayıda ziyaretçinin eseri hakkında övgülerle bahsettiği sırada, eserin “Gobbo” takma adlı Cristoforo Solari’ye ait olduğu sanılarak, haksızlığa uğradığını düşündü. Bunun üzerine bir gece lamba ve keskiyle kiliseye girdi ve heykelin üzerine “MICHEL A[N]GELVS BONARATVS FLORENT FACIEBA[T]”, düz bir çeviri ile ifade edersek “Floransalı Michelangelo Buonarroti yaptı” olarak adını kazımıştır. (Wang, 2004, s:449-450).



Görsel 8 Michelangelo (1475-1564) Pietà 1498–1499 Carrara mermeri, 174 x 195 cm San Pietro, Vaticano (erişim tarihi: 28.07.2023) <https://rb.gy/abec3>

Michelangelo’nun hissettiği duygu, aslında eseri yapan sanatçının imzasının bulunmasını istemesinin başlıca sebebi olarak görülebilmektedir. Çünkü “Pietà” Michelangelo’nun en beğendiği, en çok emek verdiği eseridir ve her zaman onunla anılması gerektiğini düşünmüş olması ile bunu sağlayacak “iz” i

heykele bırakmış olduğu söylenmektedir. Günümüz sanatçılarının hissettiği sahiplenme, birlikte anılma ve dolayısı ile geleceğe kalma arzusu Michelangelo'nun hissettikleri ile paralellikler içermektedir. "Geleceğe kalma" isteği olarak adlandırılan kavram: kendisinin bulunmadığı zamanlarda da fikriyle, fikrinin somutlaşmış haliyle, verdiği emeğiyle şimdi ve daima orada olmayı arzulamaktır.

4. İmza ile geleceğe "iz" bırakmak

Aslında yaşayan her insan ölümle hayatının son bulacağını bilerek yaşamakta ve öldükten sonra da hatırlanmak ve anılmak istemektedir. Normal bir insan öldükten sonra, sonraki nesillerinden torunu veya torunun çocuğu hatırlayıp bahsedebilirken, tüm insanlığa veya bir ulusa etki edecek işlere imza atan insanların, yüzyıllarca hatırlanması, çoğu insanın isteyeceği heyecan verici bir hayaldir. Bu hayali gerçekleştirebilmenin birinci şartı, bir fikir, eser, buluş ortaya koymak, ikinci şartı ise altına imza atmaktır. İmzası bulunmayan birçok eser anonim olarak kalmış, bir kişiye değil, bir bölgenin, milletin ortak fikri olarak anılmaktadır. İnsan var olduğu süre boyunca ölümle bir gün karşılaşacağını bilerek yaşamış, ölümden sonra kendine neler olacağı hakkında ki bilinmezliği aşmaya çalışmış, öldükten sonra tamamen yok olma düşüncesini kabullenememiştir. Tarih boyunca birçok dini inanış, öldükten sonra başka bir hayatın var olduğunu kabullenmiş, bu doğrultuda ritüeller geliştirmiştir. Bir gün bu dünyadan yok olma düşüncesini kabullenemeyen insan benliği, sonsuzluğun hayalini kurarak gelecekte de var olmayı arzu etmiştir.

Bir izleyici için sanatçı, izlediği eseri meydana getiren kişidir. Sanatçı yaşıyorsa eğer izleyici için o sanatçı ile bir gün tanışabilme ihtimalinin olması ve gördüğü çalışmalar gibi eserlerin yapılabilmesi dışında fazla bir anlam içermemektedir. İzleyici için eserin altında imzası bulunan sanatçının hayatta veya ölmüş olmasının etkileyeceği çok az şey vardır. Bu da şunu göstermektedir, eser ve sanatçının imzası varsa sanatçı da var olmaya devam etmektedir. İzleyici için sanatçının hayatta olmadığını öğrenmesi, gördüğü eserin biriciklik özelliğini arttıran bir bilgi olmanın dışına pek çıkamamaktadır.

Geçmiş yıllarda resimsel ve sanatsal ifade gücü yüksek imzasız eserler bulunmuştur. Ama kim tarafından ve ne zaman yapıldığı konusunda bir bilgi bulunamaz ise o resim etnografik bir eserden öte bir değere ulaşamamaktadır. Araştırmalar gösteriyor ki, imzasız bir eser kim tarafından, ne zaman yapıldığı ispatlanabildiğinde, önceki değerinin düzinelerce katı fiyata alıcı bulmaktadır. Bu değer sadece maddi de değildir. Kim tarafından ve ne zaman yapıldığı bilgisi sayesinde, belki de sanat tarihi araştırmalarında cevapsız kalan sorulara cevap verebilmektedir. Böylelikle geçmiş hakkında bilinmeyenleri doğru bilgilerle çözümlenmek, gelecekle ilgili hayallerimize ışık tutabilecektir.

Yaşadığımız çağda artık, yapılan bir sanat eserini imzalamak yaratıcı sürecin önemli parçalarındandır. Bir eser imzalandığında, tamamlandığını ve izleyiciye sunulmaya hazır olduğu anlamına gelmektedir.

Bir izleyici bir sanat nesnesini gördüğünde o eserin sanatçısının kim olduğunu, başka çalışmalarını görmek veya sanatçısı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için yapan kişiyi öğrenmeye çalışmaktadır. Bu durumda izleyiciye bilgi verecek birincil kaynak "imza" dır. Günümüzde yapılan eseri imzalamanın önemini birçok kişi, kurum, araştırma vurgulamaktadır. Ama imzalanmayan çalışmalar azımsanmayacak kadar çok olduğu söylenmektedir. Bu durumun sebeplerini sıralayacak olursak; birincisi sanatçıların yaptıkları işin tanınabilir olduğunu ve herkesin bunu kimin yaptığını zaten bildiğini düşünüyor oldukları söylenmektedir. Çağımızda iletişim ağlarımızın oldukça gelişmiş olmasından dolayı, kendileri ve çalışmaları hakkındaki mevcut bilgilerin asla kaybolmayacağını düşünmüş olabilir fakat yaşananlar gösteriyor ki, geçmişte yapılmış eserler ile sanatçıları arasındaki

ilişkinin günümüze ulaşabilmesi, eserin üzerindeki “imza” sayesinde mümkün olabildiği görülmektedir. Hanna (2017)’e göre imza atılmamasının diğer bir sebebi olarak, yaptığı çalışmanın tam olarak bittiğine emin olamama, her an “devam edebilirim” düşüncesi, sanatçıların imzalamaya uzak durmasına sebep olmaktadır. Bazı sanatçılar ise yaptığı resmi bir türlü beğenememe haline düşmektedirler. Beğenmediği için altına imza atma gururunu kendinde görememekte, böylelikle imzalamayarak o resimle beraber anılmak gibi bir beklentisi olmadığı dile getirilmektedir. Velimirovic, (2018)’e göre, imzalanmamasının bir diğer sebebi çalışmanın ön yüzünde imza için uygun bir yer bulamama ve imza atarak resmi bozacağı duygusu ile imza atmaya erteleme veya atmaktan vaz geçme gibi durumlar görülebilmektedir. Ön yüzde yer bulamayan sanatçılar resmin arka yüzüne, yanına veya şasesine atmaya tercih edebilmektedir. Çalışmanın hiçbir yerine imza atmamaktansa eserin herhangi bir yerine imza atmak da önerile bilinmektedir. Ancak, ön yüz ya da arka yüz haricinde atılan imzalar, (Görsel 9 ve 10) ilk başta yapan kişiyi rahatlıkla imliyor görünse de zaman içerisinde, şase değişmesi, çerçeve değişikliği, çerçeveleme biçimi ile imzalar yok olmakta veya kapanarak, izleyicinin rahatlıkla bilgi alacağı kaynak olmaktan çıkmaktadır.



Tory Cowles imzasını resminin yanına

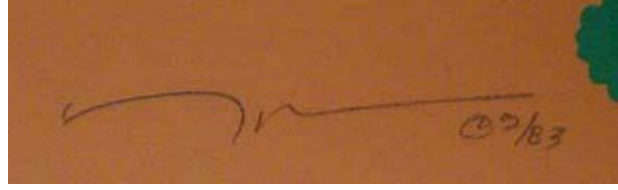


Shelly Hanna, Resim arkasına atılan imza örneği
Attığı görülmektedir

Görsel 9 (erişim tarihi 30.11.2023) <https://www.theartleague.org/blog/2017/05/08/how-and-why-to-sign-your-artwork/>

Görsel 10 (erişim tarihi 30.11.2023) (<https://shellyhannafineart.com/should-artists-sign-their-paintings/>)

Ressam Takahashi (2022), eser imzalamakla ilgili yazısında, imzanın ön yüze atılacaksa eğer resmin paletinden seçilen bir renkle, resim ile uyum içinde olacak şekilde atılmasını önermektedir. Ön yüze atılan imzalar için genel tercih sağ veya sol alt köşeye yakın ve kenara birkaç santimetre mesafede olarak tercih edildiğinden, hem izleyici hem de sanatçı için bir alışkanlık haline geldiğini vurgular. Ancak, farklı yer tercihleri olduğu gibi imzanın zor görülebilecek biçimde atılması da sanatçıların tercihleri arasında olduğunu ve bunun çok normal olduğunu söyler. Devamında, ön yüz haricinde bir başka yere konumlandırılacaksa, zaman içinde kapanamayacak bir yere ve de kalem vb. farklı araçlarla yazılması halinde, her zaman ışığa dayanıklı ve zaman içinde kaybolmayacak mürekkep kullanılmasını önermektedir.



Görsel 11: Okunamayan imzaya örnek sanatçı imzası (erişim tarihi: 30.11.2023)
<https://www.artbusiness.com/signart.html>

Bazı sanatçılar yaptıkları her çalışmayı imzalıyor olsalar da imzalama biçimi konusunda hatalar yaptıkları görülmektedir. Estetik görünmesinden dolayı tercih edilebilen bu tarz zor okunabilen veya okunamayan imzalar (Görsel 11) zaman içerisinde sorun oluşturduğu söylenmektedir. Sanatçıların çoğu senet, çek, belge gibi evraklarda kullandığı imzasını eser üzerinde kullanmamaktadırlar ve bu çok normal karşılanmaktadır. Genellikle yaptıkları çalışmalar için tasarlanmış, kaligrafik özgünlüğü olan imzalar kullanılmaktadır. Kullanılan imzalar zaman içerisinde farklılıklar da gösterebilmektedir. İmzanın bu özelliği hakkında en eskilerden en yenilere kadar sanatçı imzalarının kataloğunu tutan, müzelere ve galerilere danışmanlık hizmeti sunan John Castagno'ya göre; “ Bir kişinin kullanacağı imza çeşitliliğinin sonu yoktur” (Black, 2017). İmzanın zaman içinde değişimler göstermesi okunaklı ve birbirine benzeyen yazı stilleri ile atıldığı sürece sorun teşkil etmediği görülmektedir. Fakat sanatçıyı bilmeyen ve tanımayan bir izleyicinin okuyamayacağı imzalar kullanılması, izleyicinin bilgiye ulaşabilme noktasında sorun yaşadığı ifade edilmektedir (Bamberger, 2019). Sanatçının yaşadığı zaman diliminde çok bilinen, tanınan bir imza olabilir ancak, zaman geçmekte hayat değişmektedir. Sanatçının ve imzasının kaybolmaması için sanatçının ismini her zaman ifade edebilecek imza biçimleri tercih etmesi gerekmekte olduğu, böylece çok uzun yıllar eser ve sanatçısının kim olduğu bilgisinin kaybolmasını engelleyebilmektedir. Dünyanın birçok yerinde tanınan imzalar gösteriyor ki imzanın biçimini sabit tutmak veya bu konuda tutarlı olmak geniş kitlelerce tanınmayı etkilemektedir (Takahashi, 2022).

İmza ile birlikte kullanılan tarih de önemlidir. Yapılan çalışmanın, yapıldığı zamanda sanatçıyı etkileyen dış etmelerin belirlenmesi ve sanatçının kaç yaşında yaptığı gibi konuların aydınlatılması için önemli olduğu düşünülmektedir. Bazı sanatçılar imzalarını atsalar da tarih atma konusunda ertelemeye gittikleri veya hiç atmadıkları görülmektedir. Bu sanatçılar genelde resimlerinin eski tarihli ve yeni tarihli gibi bir ayrım düşmesini istemeyen sanatçılardır. Eski tarihli bir çalışmanın izleyici veya koleksiyonerleri, resim konusunda olumsuz bir ön yargı oluşturmasına sebep olabilmektedir. Yıllardır beğenilmeyen resim olduğunun düşünülmesine sebep olabileceği ifade edilmektedir. Bu sebeple resmi yapar yapmaz tarih atmaktan kaçınıp, sadece satış gerçekleştiği veya sanatçının arşivinden çıktığı sırada tarih atmayı tercih etmektedirler. Çalışmaların tarihi yapıldığı yıldan farklı bir zamana tarihlendirilen çalışmalar, gelecekte yapılacak araştırmaları yanıltabileceği savunulmaktadır.

Bazı sanatçılar resim çalışmalarının arka yüzüne imza ile birlikte resimleri hakkında ekstra bilgiler de yazabilmektedir. Örneğin Ben Nicholson, resimlerinin arkasına imzanın yanı sıra çalışmanın ismini, tarihini, ölçüleri ile beraber göndereceği adresi bile yazmıştır (Velimirovic, 2018). Böylelikle çalışması üzerine yapılacak araştırmalar ve el değiştirmelerdeki oluşabilecek kuşkuları büyük ölçüde ortadan kaldırmış olabilmektedir.

5. İmza ve resimde sahtecilik

İmzanın bir esere değer katması, sahtecilerin de çıkar sağlamak için imza üzerine çalışmalar yapmasına sebep olmaktadır. Resimle beraber imzasını da taklit ederek, büyük bir sahtekârlığı gerçekleştirmektedirler. Bazen sahteciler sahte olmayan resmin değerini arttırabilmek için bile imza taklidi yaptığı da görölmüştür. Çağdaş teknolojinin imkânları sayesinde pigment analizi ve UV ışıkları ile yapılan çalışmalar olduğu gibi deneyimli uzmanların tespitleriyle, sanatçının çalışması ve imza alışkanlığının tespiti mümkün olmakta, böylece sahte ve gerçek ortaya çıkarılmaktadır.

Uluslararası galeri ve müzayede şirketi Christie'nin Victoria Dönemi ve İngiliz izlenimci Resimler Bölümü yöneticisi Tom Rooth, sahte imza ve sahte resimlerin önemine vurgu yaparak, bunların tespit yöntemlerini açıklamaktadır. Sahtecilik resim ve imza taklidi veya sadece imza taklidi şeklinde karşılaşlabilmektedir. Her ikisini de tespit etmenin kolaylıkla anlaşılmasını sağlayan yöntemleri olduğunu söylüyor. Sahte imzalarda, imzayı atarken hata yapmamak için yoğun çaba gösterildiğinden imzanın akıcılığının olmadığını ve bunu da anlamının kolay olduğunu söylüyor. Bir diğer yöntemin ise resim, UV ışığı altına koyulduğunda imza, resme göre daha sonraki bir tarihte eklenmişse, pigmentteki fark parlayarak ortaya çıkacağını söylüyor. Rooth'un sanatçı imzaları konusunda dikkat çekmek istediği diğer bir nokta ise imzaları basit olan sanatçıların sahtesinin daha fazla yapıldığını, bunun için sanatçıların taklit edilmesi zor imzaların tercih etmelerinin, uzmanların ve sanat tarihçilerin işlerini kolaylaştıracağını vurguluyor (Black, 2017).

Cenevre'deki İsviçre Güzel Sanatlar Enstitüsü uzmanları inceledikleri sanat eserlerindeki tutarsızlıkları ortaya çıkarmak için, yüksek teknoloji kullandıkları görölmektedir. Bu sayede incelenen eserlerin bir sanat eseri olup olmadığını belirlemek mümkün olabilmektedir. Radyo karbon tarihleme, kızılötesi reflektografi, x ışınları, mikroskopik ve kimyasal uygulamalarla kesin sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda herkesi şok eden bir sahte eser veya yeni keşfedilen bir başyapıt olabilmektedir. Bu incelemelerin maliyeti yüksek de olsa koleksiyonerler ve onlara hizmet veren uzmanlar tarafından talep görmektedir. Ölmüş bir sanatçının çalışmasının gerçekliğini kanıtlamanın en iyi yolu bu bilimsel orijinallik sertifikasının olmasıdır (Bambic, 2014).



Görsel 12 Çalışmakta olan FAEI Uzmanı - Yann Walther (erişim tarihi: 30.11.2023)
<https://www.widewalls.ch/magazine/more-than-half-of-art-is-fake>

The Daily Beast tarafından kaleme alınan bir makalede dolaşımda olan sanat eserlerinin yarısından fazlasının sahte olduğunu iddia etmesi de şaşırtıcıdır. FAEI'nin (Fine Arts Expert Institute) genel müdürü Yann Walther'ın (Görsel 12) açıklamaları da bunu desteklemektedir. Uzmanlara göre ise bu doğru olması mümkün görünmemektedir. Çünkü enstitüye gelen eserler zaten şüpheli olan eserler

olduğu bilinmektedir. Bu yüzden inceleme istenmektedir ve orada incelenen eserlerde yarından fazlasının sahte çıkması, bütün sanat dünyasında ki eserin de aynı oranda sahte çıkacağı anlamına gelmediği düşünülmektedir (Bambic, 2014).

Sonuç

Bireyin kim olduğunu gösteren kimliğin, kişinin tanımlanmasında önemli olduğu gibi, bir sanat eserinin tanımlanabilmesi için de üzerine konulmuş iz ve işaretler de önemlidir. Eserin tanımlanabilmesini kolaylaştıran izlerin başında imza ve tarih gelmektedir. Sanatçı, meydana getirdiği eserini imzalayıp imzalamama konusunda özgürdür. Yapılan literatür taramaları gösteriyor ki tarihi bir nesnenin sanat tarihindeki yerinin ve öneminin belirlenebilmesi için, “kim tarafından yapıldı, ne zaman yapıldı, nerede yapıldı, neyle yapıldı, ne amaçla yapıldı” gibi sorulara cevap bulunabilmesi gerekmektedir. Bu sorulardan en önemlileri olan “kim ve ne zaman yaptı” sorularına cevap olacak olan eser üzerindeki imza ve tarihin, sanat tarihi bulgularının en önemli unsurları olduğu görülmüştür. Gelişen teknoloji sayesinde eserin yapıldığı zamana ulaşılabilir olsa da, bütün soruları aydınlatabilecek olan kimin yaptığının tespit edilebilmesi hepsinden önemli görünmektedir. İmza ve tarihe sahip eserlerin, tarihsel süreç içerisinde etkilerinin önemi anlaşılmıştır.

İmzanın gelişim basamaklarının incelenmesi ile başlangıçta sahiplik olgusu ile şekillenen işaretler, önce reklam amaçlı olduğu görülen imlemlere, sonrasında bireyselliğin yükseldiği süreçte, yaratıcısının varlığını ispat eden imzaya dönüştüğü anlaşılmıştır. İmzalar sayesinde günümüz insanının geçmişle kurduğu ilişkide, bu günlere ulaşabilen sanatçıların yaratımlarına hayranlık duyması, şimdi ve gelecekte hayranlık duyulan bir birey olma yolunda teşvik edici olduğu bulgular arasındadır.

Yüzyıllar öncesinden günümüze ulaşan imzalar sayesinde, yapanın kim olduğunu bilebildiğimiz önemli eserler, taşıdıkları imzanın değerini de o ölçüde artırdığı görülmüştür. Değeri artmış olan imza nerede bulunsa, bulunduğu nesnenin değerini yükselttiği, böylelikle imzanın bir marka değeri de taşıdığı tespit edilmiştir.

İnsanın fikri iradesinin göstergeleri olan yaratımlar, insan ömründen çok daha uzun yıllar varlığını sürdürebildiği görülmekte, bu fikri iradenin kime ait olduğunu da şimdi ve gelecekte gösterecek olan ise insanın altına attığı imza ile mümkün olabilmektedir.

Kaynakça

- Bamberger, A. (2019). (erişim tarihi): 19.12.2020 <https://www.artbusiness.com/signart.html>
- Bambic, A.(2014) Art Forgery - More Than Half of Art is Fake? (erişim tarihi):23.11.2023 <https://www.widewalls.ch/magazine/more-then-half-of-art-is-fake>
- Birincioğlu, İ. Özkara E. (2010) Adli Belge İncelemelerinde Bilinmeyenler, Örneklerle Yazı ve İmza Analizi ile Islak İmza KAVRAMI s:411 *TBB Dergisi*, Sayı 87, 403-433
- Black, H. (2017) Important Things to Know About Artist Signatures (erişim tarihi):19.12.2020 <https://www.christies.com/en/stories/7-important-things-to-know-about-artist-signatures-dfd88adf9e7d4574a3d695e22ac2c61f>
- Brummer, C. How should you sign your art? (erişim tarihi):19.12.2020 <https://l24.im/VHOoKG>
- Coşkun, Y. (1989). Hitit Çivi Yazılı Belgelerin Işığı Altında İlk Çağda Tuuanuuu . *BELLETTEN* , 53 (207-208), 477-486 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ttkbelleten/issue/62856/954011>

- Çetin, S. Tamış, İ. C., (2021) İmza ve İmza Atılırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar (Erişim tarihi): 22.06.2019 <https://ozderin.av.tr/news-and-events/imza-ve-imza-atilirken-dikkat-edilmesi-gereken-hususlar-1624520199>
- Gombrich, E. H. (2011), *Sanatın Öyküsü*, İstanbul, Remzi Kitabevi
- Hanna, S. (2017). Should Artists Sign Their Paintings? Why is it important? (Erişim tarihi): 20.12.20 <https://shelleyhannafineart.com/should-artists-sign-their-paintings/>
- Hauser, A. (2021). *Sanatın Toplumsal Tarihi* (Cild 1). İstanbul, Kırmızı Yayınları
- Keleş, N. (2017). Kuzey Germen/İskandinav Runik Alfabe “Futhark”ın Türk Tamgaları/Göktürk Alfabetesi İle Ortak Kökeni, *17.Uluslararası Değişibilim Sempozyumu 26-27 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli*,
- M.Hurwit, J. (2015) *Artists and Signatures in Ancient Greece*. USA: Cambridge University Press.
- Osborne, R. (2010). The Art of Signing in Ancient Greece. *Arethusa*, 43(2), 231–251. <http://www.jstor.org/stable/44578328>
- Özdemir, A. & Özdemir, A. (2020). Murat Höyük'ten Bir Çeç Damga Mühür . *TÜBA-KED Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, 0 (22), 131-139. DOI: 10.22520/tubaked.2020.22.008
- Sanzharova, O. (2017) Artist`s Signature, (erişim tarihi): 10.07.2023 https://arthive.com/encyclopedia/2861~Artists_Signature
- Takahashi, L. (2022). Ways To Sign Your Paintings, (erişim tarihi): 23.11.2023 <https://www.jacksonsart.com/blog/2022/08/22/sign-paintings/>
- Velimirović, A. (2018). The (Un)Importance of Artist Signatures (erişim tarihi): 19.12.2020 <https://www.widewalls.ch/author/andreja>
- Wang, A. J. (2004). Michelangelo's Signature. *The Sixteenth Century Journal*, 35(2), 447–473. <https://doi.org/10.2307/20476944>
- Williams, J. D. L. (2019). *Mağaradaki Zihin*. Çev., Tolga Esmer. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

56. Çağdaş sanatta kırıcı bir öge olarak değişen, dönüşen oturma birimleri ve sanatçılardan örnekler¹

Ülfet Ilgaz ÖZGEN TOPCUOĞLU²

Handan Sabriye YAMAN³

APA: Özgen Topcuoğlu, Ü. I. & Yaman, H. S. (2024). Çağdaş sanatta kırıcı bir öge olarak değişen, dönüşen oturma birimleri ve sanatçılardan örnekler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 922-937. DOI: 10.29000/rumelide.1439778.

Öz

Günlük yaşamımızın bir parçası haline gelen oturma birimleri, çağdaş sanatta farklı sanatsal ifade biçimleri olarak birçok yapıtta ele alınmıştır. Oturma eylemi olarak tanımlanan fiziksel bir gereksinimi karşılamak için üretilen oturma birimleri, günlük yaşam nesnesi olmasının yanı sıra, sosyolojik ve kültürel kimliğe de sahiptirler. Çalışmanın amacı, içinde bulunduğu dönemle özdeşleşen oturma birimi sandalye ve taburenin disiplinlerarası sanat yaklaşımıyla kırıcı bir öge olarak çağdaş sanattaki yeri ve önemine dikkat çekmek ve incelemektir. Bu çalışmada, çağdaş sanatta oturma birimlerinden sandalye/tabureyi oturma işlevlerinin dışında ele alan sanatçı Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Pablo Reinoso'nun yapıtları ve masayla birlikte sandalyeyi kullanan sanatçı Marina Abramoviç'in performansı incelenmiştir. Çağdaş sanatın gelişiminden, günümüze kadar oturma birimlerinden özellikle sandalye ve tabure, örnek olarak ele alınan sanatçıların yapıtlarında görüldüğü gibi, sanatsal ifade biçimi olarak değişmiş ve dönüşmüş, görsel algının ötesine geçerek, kavramsal boyuta taşınmıştır. Aynı zamanda 1990 sonrası ilişkisel estetik bağlamında değerlendirildiğinde sandalye, izleyicinin de dâhil olduğu bir performansın parçası olmuştur. Sonuç olarak çağdaş sanatta farklı sanatçılar tarafından ele alınan tüketim nesnesi olan oturma birimlerinden sandalye ve tabure öncelikle çağdaş sanatta bir kırılma noktası olmuş, içinde yaşadığımız çağın ve insanın kendine yabancılaşmasının da bir tür göstergesi olmuştur. Bu çalışmanın araştırma konusu olarak ele alınan oturma birimlerinden öncelikle sandalye ve taburenin çağdaş sanatta ayrı bir yeri olduğu ve farklı sanat disiplinlerindeki sanatçılar tarafından kırıcı bir ögeye ve göstergeye dönüştürülmesi açısından, literatüre bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, 2021 yılında 5. Uluslararası Sanat Tasarım Moda Kongresinde "Çağdaş Sanatta Günlük Yaşam Nesnesi Olarak Değişen, Dönüşen Oturma Birimleri ve Sanatçılardan Örnekler" başlığıyla sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %11

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439778

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlüme

² Doç., Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü / Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Fine Arts, Department of Painting (Antalya, Türkiye), ilgaztopcuoglu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-9638-2255, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

³ Öğr. Gör., Burdur Mehmet Akif Üniversitesi, Bucak Emin Gülmez Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu / Lecturer, Burdur Mehmet Akif University, Bucak Emin Gülmez Vocational School of Technical Sciences (Burdur, Türkiye), hsyildirim@mehmetakif.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5793-4048, **ROR ID:** https://ror.org/04xkodc21, **ISNI:** 0000 0004 0386 420X, **Crossreff Funder ID:** 501100016210

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Sanat, Sanatçı, Oturma Birimi, Sosyolojik Kimlik, Tüketim Nesnesi

Examples of changing and transforming sieges and artists that harm contemporary art⁴

Abstract

Seating units, which have become a part of our daily life, have been discussed in many works as different forms of artistic expression in contemporary art. Seating units produced to meet a physical need defined as the act of sitting, in addition to being objects of daily life, also have a sociological and cultural identity. The study aims to draw attention to and examine the place and importance of the chair and stool, which are seating units that are identified with their period, in contemporary art as a disruptive element with an interdisciplinary art approach. In this study, the works of artists Pablo Picasso, Marcel Duchamp, and Pablo Reinoso, who consider the chair/stool, one of the seating units in contemporary art, apart from their seating functions, and the performance of the artist Marina Abramovic, who uses the chair together with the table, were examined. From the development of contemporary art until today, seating units, especially chairs and stools, have changed and transformed as a form of artistic expression, going beyond visual perception and moving to the conceptual dimension, as seen in the works of the artists taken as examples. At the same time, when evaluated in the context of relational aesthetics after 1990, the chair has become a part of a performance in which the audience is involved. As a result, the chair and stool, which are the consumption objects handled by different artists in contemporary art, have become a breaking point in contemporary art and a kind of indicator of the age we live in and the alienation of people from themselves. It is thought that chairs and stools, among the seating units considered as the research subject of this study, have a special place in contemporary art and can contribute to the literature in terms of being transformed into a disruptive element and indicator by artists in different art disciplines.

Keywords: Contemporary Art, Artist, Seating Unit, Sociological Identity, Consumption Object

Giriş

Oturma birimleri, özellikle sandalye ve tabure günlük yaşam nesneleri olarak yaşamımızın bir parçası konumundadır. Günlük yaşam nesneleri işlevlerinin dışında ait olduğu çağı ve dönemiyle de özdeşleşerek, ait olduğu, üretildiği dönemini, çağını yansıtan, göstergeye dönüşürler. Baudrillard'a göre; "Nesneler çağını yaşıyoruz: Söylemek istediğim, nesnelerin ritmine ve onların hiç kesintisiz art arda gelişine göre yaşadığımız." (Baudrillard, 2008, s. 16). Oturma birimleri de bilindiği gibi işlevsel olarak

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** This article was presented as an oral presentation with the title "Changing, Transforming Seating Units as Objects of Daily Life in Contemporary Art and Examples from Artists" at the 5th International Art Design Fashion Congress in 2021.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %11

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 05.01.2024-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439778

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

günlük yaşamımızda oturmak amacıyla kullanılan günlük yaşam nesnelere dir. Oturma eylemi de insan için yapılan temel eylemlerden biridir. İçinde yaşadığımız çağ ve dönemde günlük yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen bu eylem bildiğimiz gibi fizyolojik olarak oturmak, dinlenmek, çalışmak, kişilerarası iletişim kurmak için, dini ritüellerde ve daha günlük pek çok alanda sıkça kullandığımız temel eylemler arasındadır. Ancak bu oturma birimleri, sadece günlük yaşamımızdaki işlevleriyle değil, aynı zamanda kültürel ve sosyolojik olgu olarak da işlevlerini sürdürmektedir. Özellikle sandalye, geçmişten günümüze kadar sosyolojik olarak en önemli göstergelerden birisidir. Örneğin evimizde kullanılan sandalyeler ile kamusal alanda kullanılan büro tipi sandalyeler arasında çok fark vardır. Büro tipi sandalyeler aynı zamanda makam ve mevki göstergesidir. Bu açıdan ayrıca sosyolojik birer kimlik olarak karşımıza çıkan bu günlük yaşam nesnelere ninin, farklı dönemlere göre sanat ve tasarımda ayrı bir yeri vardır.

Ayrıca söz konusu oturma birimlerinin Endüstri Devrimi'yle birlikte insanın kendine yabancılaşmasının, yalnızlaşmasının bir metaya dönüşmesinin yansıması olduğu da söylenebilir. "Genel anlamda yabancılaşma, en genel çevresiyle bireyin birbirinden ya da belirli ortam veya süreçten uzaklaşmalarını anlatır." (Marshall, 1999, s.798). Giderek kendine yabancılaşan, betonlaşan kentleşmeyle birlikte doğadan uzaklaşan, bir bakıma tüketim nesnesine de dönüşen insan için oturma birimleri, vazgeçilmez bir nesneye dönüşmüştür.

Çağımızı biçimlendiren endüstrileşme aynı zamanda yaşamımıza, dünya siyasetine yansımaktadır. Tüm dünyayı ve yaşamımızı etkileyen ve etkilemeye de devam edeceği düşünülen olan bu endüstrileşme süreci, doğal olarak farklı sanat disiplinlerindeki sanatçıları etkilemiştir (Turani, 1992, s. 550). Endüstrileşmeyle birlikte toplumsal değişimler ve gelişmeler, savaşlar, savaş sonrası toplumsal travmalar, çağdaş sanatın gelişim sürecinde farklı bir sanatsal ifade biçimine dönüşmesinde önemli bir etkidir. Bir tüketim nesnesi günlük yaşamımızın vazgeçilmezi olan oturma birimlerinden öncelikle sandalye ve tabure, çağdaş sanatta bir bakıma kırılma noktalarından birisi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çağdaş sanatın gelişiminde ayrıcalıklı bir yere sahip olan yapıtlarda oturma birimlerinden sandalye ve taburenin kırıcı bir öğe olarak ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Sosyolojik bir kimlik olarak oturma birimi sandalye örneğinin tarihsel gelişim süreci

Bir oturma birimi olarak sosyolojik bir kimlik açısından farklı tasarımlar olarak sandalyenin tarihsel gelişimine baktığımızda, günümüzde sandalye olarak adlandırılan bu tüketim nesnesinin oluşum temeline göz attığımızda, Mezopotamya medeniyetlerine kadar uzandığı, var olan heykellerden görülebilir. Sümer toplumunun sosyal yapısına baktığımızda, ana hatlarıyla şunları söyleyebiliriz: Sümer toplumunda farklı toplumsal tabakalar vardı, bunlar krallar, rahipler, tüccarlar, yazıcılar, köylüler ve çiftçiler, zanaatçılar, sanatçılar, askerler ve kölelerden oluşuyordu. Her bir tabakanın kendine özgü görevleri ve sorumlulukları vardı ve bu, belirli bir toplumsal statüyle ilişkilendirilirdi. Sümer toplumunda, eşitlik düşüncesi pek yaygın değildi ve ayrıca insanlar, sahip oldukları statüyü ölüm sonrası yaşamda da koruyacaklarına inanıyorlardı (Saygın, 2017, s. 5). Sandalye, Sümerlerin Gudea heykelinde görüldüğü gibi Sümer kralına ait olduğu düşünülen heykel ya da kabartmalardan tespit edilebilir. Bir krala ait olan bu heykel ya da kabartmalar incelendiğinde, Sümer sandalyesi olarak adlandırılan oturma birimlerinin sade ve süslemesiz belirtilmiştir. Aynı zamanda bu sandalyelerin bazıları tabure şeklinde iken, bazıları da arkalı ve kolludur.



Görsel 1: Gudea, Heykeli, Sümerler, İÖ 2144-212 (“Sanal”, 2023).

Bugünkü haliyle genel anlamda temel ihtiyaçlarımızı karşılamak amacıyla kullanılan sandalye İ.Ö. yaklaşık 2100 yıllarında Sümer heykellerinde görüldüğü gibi makam belirtmek için kullanılmıştır. Gudea Heykeli, dört ayaklı ve arkalı olan bir sandalyeye oturmuş olan bir insan figüründen oluşmaktadır.

Günümüze kadar kalabilen ilk sandalye örnekleri de Mısır dönemine aittir. Mısır dönemine ait sandalye örnekleri tank olabileceğimiz şekilde müzelerde sergilenmektedir. Sandalyelerde kullanılan malzemeler de işlenmemiş ahşap ve parçaları birbirine bağlamak adına lifler kullanılmıştır. Sandalyeler genel anlamda öncelikle kaba ve işlevselliği ile ön plandadır. Daha sonra özenle işlenen mobilya bacakları gibi motife önem verilmiş ve süsleme ön plana çıkmıştır. Eski krallığın erken dönemlerinde, genellikle basit yapıya sahip olan, kare ayaklı ve kemer destekli tabureler kullanılmıştır. Bu tabureler, başlangıçta genellikle deri ile kaplıdır. Ancak zamanla, yeni krallık döneminin ilerleyen zamanlarında, yatak ve divanlardan esinlenilmiş, arkası parmaklıklıklı veya papirüs sapı ile örülmüş boğa ve aslan ayaklı sandalyeler, oturma mobilyası olarak popüler hale gelir. Yeni krallık dönemi sonlarına doğru, sandalye yapımı daha da gelişir ve günümüz oturma mobilyalarına benzeyen çeşitli sandalye ve koltuklar üretilir (Kurtoğlu, 1986, s. 71).

İ.Ö. 500-450'den kalan Yunan rölyeflerinde de yine benzer şekilde sandalye üzerinde oturan insan figürleri mevcuttur. Bu rölyeflerde kullanılan sandalye formu günümüz sandalye formlarına daha yakındır. Kullanılan sandalye formları ‘Klismos’ ismiyle özel olarak adlandırılmıştır. Yine buradaki insan figürleri, üst düzey kişileri temsil eder. Klismos sandalyelerinin kavisli bacakları ve arkalıkları vardır. Dışbükey ayaklar ve içbükey arkalık sayesinde formda ergonomi kullanımı oldukça dikkat çekicidir. Klismos sandalye formu, günümüz çizgilerinde yeniden yorumlanır ve bu sandalyenin üretimi günümüzde devam etmektedir.



Görsel 2-3: Yunan Vazosu Üzerinde Klismos Sandalye (“Sanal”, 2023).

Görsel 4: Klismos Sandalye (“Sanal”, 2023).

Endüstri Devrimi öncesi sandalye, öncelikle bir statü göstergesi olarak toplumsal farklılıkları göstermek adına kullanılan bir günlük yaşam nesnesidir. Örneğin krallar, halktan ayırıştırılmak adına gösterişli sandalyelere sahip olmuşlardır. Günümüzde de günlük yaşamımız için oturma eyleminde kullanılmak üzere gösterişsiz sandalye, statü göstergesi olmayan sıradan bir günlük yaşam nesnesidir. Özel olarak üretilen oturma birimleri yönetici gibi halk üstü yüksek gruba ait bir imge oluşturur. Zanaat işleri de yine zengin halk için yapılır. Alt kesim bu ürünlerden faydalanamaz. Devrim sonrası ürünler, zanaat işi olmasından dolayı benzeri çok az, yüksek maliyetli üretim yerine Özkahraman’ın kitabında belirttiği gibi “...üretimin endüstriyel şartları ölçüsünde, sosyal yenilik yaratma çabasıyla kaliteli, sağlam ve pahalı olmayan ürünler üretebilmek için; standarda uygun, sade formlu ürün tasarımlarına gitmişlerdir.” (Özkahraman, 2014, s. 17). Endüstri Devrimi ile seri üretim bandının da keşfi ve kullanımı, toplumsal farklılıkları ortadan kaldırma temelini içinde barındırır. Yine Özkahraman’ın değindiği gibi “Endüstri üretimi olan ürünlerin artması sonucu toplumda büyük bir sosyal değişim de yaşanmıştır. Sosyal alışma ve toplumun zevklerinin gelişmesi, yeni form arayışları, farklı yaklaşımları geliştirmiştir.” (Özkahraman, 2014, s. 16).

Yeni form arayışları ya da keşfedilen malzemeleri deneyimlemek için genellikle günlük eşyalar kullanılmıştır. Günlük eşyalardan sandalye en çok seçilen ve kullanılan üretim nesnelere olmuştur. Sandalye günlük yaşam nesnesi olarak aynı zamanda yeni malzeme, ya da yeni bir üretim yöntemini denemek için uygun forma sahiptir. Sandalye, günümüzde hâlâ müdür sandalyesi, öğrenci sandalyesi gibi sosyolojik anlamda pek çok anlama karşılık gelir. Bu bağlamda sosyolojik bir kimlik olarak da özellikle oturma birimi olarak sandalyenin sanat tarihi için de önemli bir yeri vardır. Farklı dönemlerde çoğunlukla iç mekânda kullanılan oturma birimleri olan yapıtlara baktığımızda aynı zamanda çağın bir göstergesi olarak da bu durum açıkça görülmektedir.

3. Çağdaş sanatta değişen, dönüşen oturma birimleri olarak sandalye ve tabureyi ele alan sanatçılardan örnekler

3.1. Pablo Picasso, “Hasır İskemleli Natürmort”

Sanatçı Pablo Picasso, bilindiği gibi çağdaş sanatın gelişiminde bir kırılma ve dönüm noktası olarak değerlendirilen Kübizm akımının başlıca sanatçılarından birisidir. Özellikle sanat tarihinde kübist sanat anlayışıyla görünenin ötesine geçen sanatçılardan birisi olarak, ilk kolaj tekniğini kullanmış ve böylece çağdaş sanatın gelişimi için önemli bir farkındalık kazandırmıştır (Cabenne, 2013, s.57).

20. yüzyılın başlarında, 1908’li yıllardan itibaren İspanyol sanatçı Pablo Picasso ve Fransız sanatçı Georges Braque’ın katkılarıyla gelişmeye başlayan kübizm, 20. yüzyılın en radikal sanat hareketlerinden birisi olarak değerlendirilmektedir. “Bu akımın bu ölçüde etkili olmasının bir nedeni de Kübizmin birtakım özgürlükler getirmesiydi.” (Lynton, 1982, s. 63). Bu bağlamda, Picasso, kübist sanat anlayışıyla oluşturduğu yapıtlarında hem imgeleri görünenin ötesinde bir sanatsal gerçekliğe taşımış, hem de yapıtlarında boya dışında farklı malzeme kullanan ilk sanatçılardan birisi olarak çağdaş sanatın gelişiminde önemli bir özgürlük alanı oluşmasına öncülük eden sanatçılardan birisi olmuştur. Kübizm, içinde yaşanan çağ ve dönem açısından hem biçimsel olarak hem de resim yüzeyinde boyanın dışında farklı malzemenin kullanıldığı kolaj tekniğiyle birlikte görsel algıya, yanılısamaya dayalı gerçeklik dışında, bir kırılma noktası olarak farklı bir bakış açısı ve günümüzdeki çağdaş sanatın farklı sanatsal ifade biçimi kazandırmıştır. Sanatsal yaratım sürecinde sanatçının, kendini ifade edeceği, sanatsal forma dönüştüreceği bir araç olarak tanımlayabileceğimiz malzemeyi nasıl kullandığı ve hangi malzemeyi seçeceği önem kazanmaktadır. Bu süreç, “bilişsel ve biliş öncesi aşamalardan gelen, kökeni alt bilinçte olan imgelerin, yeni düzenlemeler haline dönüşmesi ve bunların dışa vurulabilmesi için en uygun malzemenin bulunmasından sonra, ...üretici düşünme süreçleri içinde somut biçime, yani maddeye aktarılması sürecidir. Önemli olan bu dışa vurmanın, anlatımın, ifadenin biçimidir.” (San, 1979, s. 23).

1912-1914 yıllarında Kübizm’in bir evresi olan sentetik kübizm evresinde sanatçı Picasso, yapıtlarında boyanın dışında yüzey üzerinde bir bakıma teknolojiye gönderme yapan kumaş parçaları, kağıtlar ve atık malzemeler kullanmıştır (Antmen, 2017, s. 45-48). Sanatçı Pablo Picasso’nun 1912 yılında yaptığı “Bambu Sandalyeli Ölü Doğa” isimli resmi, urganla çerçevesiz oval bir tuvale yağlıboya ve ayrıca sanayi ürünü olan bambu örgülü bir muşamba parçasının yer aldığı kolaj tekniğiyle yapılan ilk yapıtlardan birisidir. Sanatçı ve eleştirmen Brian O’Doherty Pablo Picasso’nun bu yapıtını, bugün kolaj sanatının bir numaralı örneği olarak değerlendirmekte ve bu yapıtla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedir: “Sanatçılar, tarihçiler ve eleştirmenler ona bakabilmek için hep 1911 yılına geri dönerler. Resim yüzeyinin mekânından gerçek dünyaya, izleyicinin mekânına uzanan yolu gözetleyebileceğimiz bir ayna gibidir. Resim düzlemi duvarı nasıl tanımlıyorsa, kolajda bütün bir mekânı tanımlamaya başlamıştır.” (O’Doherty, 2021, s. 56-57). Tuvall yüzeyinde boya dışında farklı bir malzeme kullanımıyla, bir bakıma çağdaş sanatta resim yüzeyinin sınırlarının dışına çıkmıştır.

Sanatçı Pablo Picasso’nun 1912’de yaptığı “Bambu Sandalyeli Ölü Doğa” isimli bu kolaj çalışmasında yapıt isminin içinde oturma birimi olarak doğrudan sandalyenin olması dikkat çekicidir. Picasso, klasik resim anlayışıyla görsel algıya dayalı sandalye imgesi yerine, farklı malzeme aracılığıyla sandalyenin bir parçasını çağrıştıran bir muşamba parçasını kullanarak, imgeyi biçimsel bir formun dışına taşımıştır. Kompozisyonda boya dışında resmin kompozisyonuna dahil ettiği tuval üzerine yapıştırılan muşamba, bambu örgüsü baskısından dolayı sandalyenin bir parçası izlenimi vermektedir. Bu kompozisyondaki kolaj malzemesi olarak sandalyenin birebir orijinal bir parçası yerine, endüstriyel bir baskı malzemesi kullanmıştır. Söz konusu yapıt oluşturulduğu döneme göre alışılmış plastik değerlerin ötesinde çok cesur bir yaklaşım olarak yorumlanır. Çünkü resim için gerekenin dışında yer alan bir baskı malzemesi kullanmak ve bu malzeme ile derinlik etkisi vermek yapıtın zamanının dışında yer almasını da sağlar. Picasso, bunun dışında bu yapıtın yapıldığı dönemde bilinen klasik çerçeveden uzaklaşarak, çerçeve yerine urgan kullanımıyla, ayrıca yine bir bakıma öncelikle güzel olanın estetiği yerine, endüstriyel olanı ön plana çıkarmıştır. Picasso’nun aynı zamanda bir sanatçı olarak Endüstri Devrimi’yle birlikte, giderek insanın da bir tüketim nesnesine dönüşmeye başladığını da sorgulamaya başladığı düşünülebilir.

“Bambu Sandalyeli Ölü Doğa” isimli bu resimde kullanılan farklı siyah, beyaz, sarı ve kahverengi tonları, açık-koyu etkisi resme bir derinlik katmış, farklı malzemeyi de kompozisyona dahil etmiştir. Picasso'nun ölü doğa olarak ele aldığı bu yapıtta yağlıboya dışında farklı malzemenin etkisiyle sandalye izlenimiyle birlikte, kompozisyonda tam olarak algılanmasa bile, farklı nesnelere bulunduğu diyagonal olarak ele alınan bir masa yüzeyi vardır. Bu nesnelere birlikte kompozisyonda siyah olarak Jou yazısı bulunmaktadır. Bu yazının kompozisyonun bir parçası olmasıyla birlikte, kompozisyonda görsel olarak sandalye imgesinin olmaması, sanatçının sandalye imgesine, malzeme aracılığıyla bir bakıma kavramsal bir bakış açısıyla yaklaştığı düşünülebilir. Bu bağlamda, Picasso, kübist bağlamda oluşturduğu yapıtlarında ele aldığı nesnelere üç boyutun dışındaki bir sanatsal gerçekliğe taşımış, hem de bir tuval üzerine boya dışında farklı malzeme kullanan ilk sanatçılardan birisi olarak, çağdaş sanatın gelişiminde önemli bir özgürlük alanı oluşmasına öncülük eden sanatçılardan birisi olmuştur.



Görsel 5: Pablo Picasso, *Bambu Sandalyeli Ölü Doğa*, 1912, Tuval Üzerine Yağlıboya, Muşamba, Kolaj, 30x38 cm (“Sanal”, 2023).

3.2. Marcel Duchamp, “Tabure Üstünde Bisiklet Tekerliği”

Dadaizm'in önemli sanatçılarından birisi olan sanatçı Marcel Duchamp, içinde yaşadığı sanatsal süreçte giderek kendisini görsel algıya dayalı geleneksel sanat anlayışından uzaklaştırmış ve kavramsal bağlamı ön plana çıkarmıştır. Duchamp, retinal algıya dayalı sanat anlayışına karşı bir tavırla Dadaizm'in ve kavramsal sanatın gelişimine çok önemli bir katkı sağlayan sanatçılardan birisi olmuştur. Sanatçı Duchamp'da, kendisini sanat kırıcısı olarak tanımlamaktadır. “Bu kırılma, nedensel bir sıralamada kendi karşı tezini ortaya koyacak bir karşıtlık değil, bir yer değiştirmedir. Onun için sanat, bir içerik sorunu (biçimler, renkler, gerçeklik yorumları, biçim ya da dayanak) değil, içeren sorundur.” (Cauquelin, 2016, s.75).

Dadaizm, Birinci Dünya Savaşı'nın yaşandığı dönemde Avrupa ve Amerika'da ortaya çıkmıştır. “Dadacılar edinilmiş bütün ahlaki, politik ve estetik inançların savaşa tahrip olduğunu ilan ettiler. Sanata karşı yıkıcı, saygısız ve özgürleştirici yaklaşımın savunuculuğunu yaptılar.” (İpşiroğlu, 2009, s. 111).

Genel olarak eleştirel bir bakış açısıyla Dada sanatçıları savaş sırasında ve sonrasında tüm yaşananlara bir tepki olarak radikal bir anlayışla, sanatsal üretimler yapmıştır. 1916 yılında şair ve düşünür olan Hugo Ball'ın Zürih'te açtığı Cabaret Voltaire isimli bir mekânda Dada hareketi giderek gelişmiştir. Burada farklı sanat disiplinlerinden oluşan sergiler, konserler, şiir okuma geceleri ve bunların dışında

çeşitli konferanslar yapmış ve bildiriler yayınlanmıştır (Antmen, 2008, s.121). Dada sanatçıları için genel olarak yapıtın kendisi değil, yapıtın oluşum sürecindeki zihinsel süreç, daha çok önemlidir. Bu nedenle de yapıtlarında öncelikle rastlantısallık ve doğaçlama ön plandadır.

Kavramsal sanatın öncüsü olarak kabul edilen sanatçı Marcel Duchamp'ın "Bisiklet Tekerleği" isimli ilk hazır-yapıtı çağdaş sanatın gelişimi açısından çok önemli bir kırılma noktasıdır. Ayrıca sanatçı Duchamp'a göre hazır-yapıt biricik sanat nesnesi değildir. Bisiklet Tekerleği isimli hazır-yapıtı, Çeşme isimli hazır-yapıtının asılları kayıptır. Duchamp göre için bir hazır-yapıtın kopyası aynı iletiyi aktarabilir." (Yılmaz, 2006, s. 120). Sanatçı Duchamp, "Bisiklet Tekerleği" adlı hazır-yapıtında bir tabure ve bisiklet tekerleği kullanır. Bu kırılma noktası ile birlikte çağdaş sanatçıların da yapıtlarında sandalyeyi bir nesne olarak alıp imgeleştirmesi durumu ortaya çıkar. Duchamp Bisiklet Tekerleği isimli hazır-yapıtında, aynı zamanda Paris'in önemli bir simgesi olan Eyfel Kulesi'ne bir gönderme yapmış ve eleştirel bir bakış açısıyla bir tür iktidar göstergesine dönüştürmüştür. Yıldız makalesinde Duchamp'ın "Bisiklet Tekerleği" isimli hazır-yapıtıyla ilgili olarak "Bir kaidenin üzerine oturtulmuş olan tabure ve ona monte edilmiş olan bisiklet tekeri, Eyfel Kulesi'nin ve dönme dolabın birleştirilmiş sunumunu imlemektedir. Bu yönüyle bakıldığında küp kaide bir anlamıyla Paris (ya da Fransa), tabure Eyfel Kulesi ve bisiklet tekerleği de dönme dolabın parodisidir" şeklinde bahseder (Yıldız, 2016, s. 140).



Görsel 6: Marcel Duchamp, *Tabure Üstünde Bisiklet Tekerleği*, 1913, Hazır-Yapıt (Asıl yapıt kayıptır), ("Sanal", 2023).

Marcel Duchamp aynı zamanda Dadacı bir anlayışla bir bakıma kendisinin de kırıcısı olmuştur. Sanatçı Duchamp, hazır-yapıt (ready-made) diye tanımladığı çalışmalarından birisi olan "Bisiklet Tekerleği" isimli hazır-yapıtıdır. Bu hazır yapıtında oturma birimi tabure ve tabure üzerine monte edilmiş bisiklet tekerleğini, günlük yaşamdaki işlevlerinin dışına taşımış ve doğrudan bu nesnelere, hazır-yapıtı dönüştürmüştür. Duchamp, hazır-yapıtı dönüştürdüğü bu günlük yaşam ve bir tüketim nesnelere nesnelere nesnesi olan tabure ve bisiklet tekerleğini günlük yaşamdaki kendi işlevlerinin dışında ele alarak, izleyiciyi de günlük yaşamda bilinen sandalye ve tabure algısının ötesine taşımıştır. Burada artık tabure ve bisiklet tekerleği, sanatçının ele alış biçimiyle kavramsal bir işlev kazanmıştır. Duchamp, Newyork'daki Modern Sanatlar Müzesi'nde yaptığı bir konuşmasında kendisi doğrudan bir hazır-yapıtı dönüştürdüğü nesnelere seçimini yaparken, estetik bir kaygıya dayalı bir nesne seçimi yapmadığını ifade etmiştir (Danto, 2013, s. 37). Tabure hazır-yapıtın bir parçası olarak, bir bakıma kaide konumuna geçmiş ve bir bisiklet tekerleğinin taşıyıcısı olmuştur. Tabure bildiğimiz gibi, oturma birimi sandalyeye göre sosyolojik bir kimlik olarak, bir statü göstergesi değildir. Hazır-yapıtın diğer parçası olan bisiklet tekerleği de doğal olarak bir bireyi taşıyan ulaşım aracı olan bisikletin önemli bir parçasıyken, yeni bir

yapıyla karşımıza kaidenin üzerindeki bir tür dönme dolaba dönüşmüştür. Sanatçı Duchamp'ın hazır-yapıt olarak nesnelerin işlevlerini değiştirdiği ve dönüştürdüğü bu yeni yapısal durum, oturma birimi taburenin üzerine bir özne değil, yine nesne oturtması bir bakıma kavramsal olan sürecin başlamasını sağlar (Eroğlu, 2005, s.111). Burada Duchamp, özellikle sanayileşme süreciyle birlikte günlük yaşamımızın bir parçası olan oturma eyleminde kullandığımız tabureyi, bir kişinin yerine bisiklet tekerliğini oturtmuştur. Hazır-yapıt dönüştürülen tabure ve bisiklet tekerleği artık sanatçının yaratıcı süreçte oluşturduğu yeni işleviyle izleyicinin karşısındadır. Hazır-yapıtta sanatçısı tarafından oturma birimi olarak işlevini değiştirildiği tabureyle karşılaşan izleyicinin önemli bir farkındalık yaşadığı düşünülmektedir. Çünkü bu hazır-yapıtta, günlük yaşamda bir kişinin oturduğu tabureye, bir bisiklet tekerleği oturtulmuştur. Bu tabure, her şeyin tüketim nesnesine dönüştüğü, insanın kendine de yabancılaştığı süreçte izleyiciye bir tür ayna tutmak olarak değerlendirilebilir.

Marcel Duchamp'a göre; "Sanat bütün zamanlarda bütün insanlar arasında oynanan bir oyundur." (Bourriaud, 2005, s. 29). Sanatsal yaratım sürecini bir tür oyun kurma olarak gören sanatçı Duchamp, seçtiği tüketim nesnelerini, sanatsal bağlamda kendi kurduğu oyunun parçasına dahil etmiştir. Marcel Duchamp'la birlikte doğrudan bir hazır-yapıt dönüştürülen nesnelere, çağdaş sanatta 1970'lerden itibaren giderek ön plana çıkmaya başlamıştır. Hazır-yapıtla birlikte çağdaş sanatta mekânın işlevi sadece bir sergi mekânı olmak yerine, sanatçının belirlediği hazır nesnelere ve mekânın kendisi de izleyicinin de dahil olduğu, bir tür yaşam alanına dönüşmüştür.

3.3. Marina Abramoviç, "Sanatçı Burada", Performans

Sanatçı Marina Abramoviç, çağdaş sanatta günümüzün önemli performans sanatçılarından birisidir. Öncelikle bir performans sanatçısı olarak Abramoviç'in performanslarındaki önemli bir farkındalık izleyiciyi performanslarının bir parçasına dönüştürmesidir. Sanatçı sadece izleyiciyi performanslarının bir parçasına dönüştürmekle kalmamış, katılımcıya dönüştürülen izleyicilere tüketim nesnesine dönüştürülen bir beden olarak değerlendirebileceğimiz, kendi bedenine bazı performanslarında müdahale etmelerine, hatta zarar vermelerine izin vermiştir. Sanatçının performanslarındaki kendi bedeni, izleyicilerin bedeni ve performanslarının bir parçası olan nesnelere, içinde yaşadığı dönemde savaş, ölüm gibi toplumsal travmaların ve ayrıca kendi ailesi içinde yaşanmışlıklarıyla birlikte toplumsal belleğin göstergeleridir.

Sanat tarihinde bildiğimiz gibi genel olarak yaşamımızın bir parçası olan tüm nesnelere birlikte insan bedeni de postmodernizm süreci öncesi bir imgeleşen bir beden olarak ele alınmıştır (Yılmaz, 2006, s. 286). Dadaizm, 20. Yüzyılın başlarında performans sanatının gelişimine önemli bir katkı sağlamıştır. Toplumsal bir eleştiri bağlamında sanatın metalaşmasına, tüketim nesnesine dönüşmesine bir tepkiyle başlayan birlikte başlayan Dadacı sanat anlayışı sonrası, Fütürist ve Sürrealist sanat anlayışı performans sanatının gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur (Gürcan, 2015, s. 20). Sanat tarihinde bildiğimiz gibi genel olarak yaşamımızın bir parçası olan tüm nesnelere birlikte insan bedeni de postmodernizm süreci öncesi bir imgeleşen bir beden olarak ele alınmıştır (Yılmaz, 2006, s. 286). Çağdaş sanatta 1960'lı yıllarla birlikte giderek, insan bedeni estetik bir öge ve imgeleşen beden olmaktan uzaklaşarak, bir performans sanatçısının doğrudan kendi bedenini sanat nesnesine dönüştürmüştür.

Sanatçı Abramoviç 2010 yılında Amerika Birleşik Devletleri, New York Modern Sanat Müzesi'nde "Sanatçı Burada" isimli bir performans yapmıştır. Bu performansında sanatçı, kendisinin ve performansın bir parçası olan katılımcıların performans sırasında oturması için performansın önemli parçası olan bir masa ve masayla birlikte oturma birimi olarak sandalyeyi kullanmıştır. Burada oturma eylemi, bir performansın bir parçası olmuştur. Performans boyunca Abramoviç masa karşısındaki

sandalyeye hareketsiz bir şekilde oturmuştur. Performans boyunca izleyici olarak gelenler, performansın katılımcı olmuştur. Sanatçının oturduğu masanın karşısındaki sandalyeye de performans boyunca bir süre oturmuş ve sonrasında kalkan katılımcının yerine başka bir katılımcı oturmuştur. Özellikle doğadan uzaklaşarak, betonlaşan kentlerde yaşamımızın önemli bir parçası olan sandalye burada bir oturma birimi olarak araç olmasına karşın, performans sanatçısı ve katılımcılar için masayla birlikte, önemli bir nesne konumundadır.

Sanatçı Abramoviç'in yaklaşık olarak üç ay süren bu performansı, karşısındaki sandalyeye oturan katılımcılar ve sanatçının hiç konuşmadan, katılımcının oturduğu sandalyeden kalkana kadar sadece göz göze kurduğu bir iletişim biçiminden oluşmaktadır. Performansın bir parçasına dönüşen izleyici, istediği süre boyunca katılımcı olarak devam eder ve bu süreçte sanatçı da katılımcıya odaklanır. Sanatçı performansında katılımcılarla arasında masayı kullanarak, kendisiyle bir tür mesafe alanı oluşturmuştur. Performansta kendisinin ve katılımcıların arasına yerleştirilen masa, sandalyeye oturan katılımcılarla, göz göze iletişim kurmak için destekleyici bir öge olarak değerlendirilebilir.

Oturma eylemi ardından gerçekleşen karşılıklı duygu aktarımı, sandalyenin sadece bir oturma amaçlı işlevselliğinden çıkar ve sanatçının kendi deyişiyile ruhani anlamda paylaşımına geçiş yapar. Abramoviç'in bu performansının diğer performanslarına göre daha hareketsiz ve içsel yaşantıların hâkim olduğu bir performans olduğu söylenebilir. Çünkü, sanatçının karşısına oturan kişiler bir bakıma sanatçının kurduğu bu iletişim ağının içine dahil olmuştur. Performans boyunca iletişim ağlarına sıkışmış, sanatçının gözlerinden kaçacak bir yer yoktur. Bu performansta kendisinin karşısına oturarak katılımcıya dönüşen izleyicilerle sadece kurduğu göz temasıyla sanatçı Abramoviç, bir bakıma katılımcı için ayna konumunda olmuştur. Sanatçı performanslarını genel olarak toplumsal bir eleştiri olarak da ele almaktadır. Bu durum, sadece sanatçının ve katılımcının birbirlerine bakarak iletişim kurması aracılığıyla, günümüzde bir tüketim nesnesine dönüşen bedenlerin birbirleriyle karşılaşması ve yüzleşmesi olarak da değerlendirilebilir. Bu performansında olduğu gibi, diğer performanslarında da sanatçı çoğu kez susmayı tercih eder. Doğal olarak bu bağlamda performanslarında sadece beden diliyle ön plandadır. "Abramoviç 'kendi-bedeninde-oluş'u, öznelliğin dışında, yani dilin olmadığı bir durumu kavramaya çalışmaktadır. 'Bedenini boşaltmak', aklının 'başka bir yer ve zamanda değil', burada ve şimdide olması demektir. Gösterilerinde genellikle susması ve sadece kendini sunması bu yüzdendir." (Yılmaz, 2006, s. 299).

Sanatçı Abramoviç'in diğer performanslarına benzer şekilde "Sanatçı Burada" isimli performansında 1990 sonrası değerlendirilen, izleyiciyi de dahil eden ilişkiyel estetik bağlamında ele aldığı düşünülebilir. Günümüzün önemli küratör ve sanat eleştirmenlerinden Nicolas Bourriat, çağdaş sanatı karşılıklı eylem, bir aradalık ve ilişkiyel olarak tanımlamaktadır (Bourriat, 2005, s.119). Performans sırasında oturma eylemiyle birlikte masa, sanatçının ve katılımcıların oturduğu sandalyeler, bu performans için önemli bir sanatçı ve katılımcılarla birlikte, önemli bir ilişkiyel nesneye dönüşmüştür. "Sanatçı Burada" isimli performansı sadece isim bağlamında değerlendirdiğimizde performans isminden de anlaşıldığı gibi, sanatçı Abramoviç karşımızda estetik alandan çıkan bir imgesel beden olarak değil, performans alanında bir kendi bedeniyle var olan bir bedenle karşımızdadır.



Görsel 7: Marina Abramović, “Sanatçı Burada”, Performans, 2010, New York Modern Sanat Müzesi, MOMA, ABD (“Sanal”, 2023).

3.4. Pablo Reinoso, “Thoneteando Serisinden TH 13”, “Uyum sandalyeleri”

Pablo Reinoso, kendisini “sanatçı-tasarımcı” olarak tanımlamaktadır. Pablo Reinoso diğer oturma birimlerinin yanı sıra sandalyeyi, yapıtlarında kırıcı ve dönüştürücü bir öge olarak kullanmaktadır. Kendisi farklı sanat disiplinlerini keşfederken, çağdaş sanat anlayışını sorgulamayı ve genişletmeyi hedeflemiştir. Sanatçı bu çalışmada örnek olarak ele alınan sanatçılar gibi tüm çalışmalarında genel olarak hem biçimsel hem de kavramsal sınırları zorlamaktadır. Pablo Reinoso, 1970’lerden bu yana ahşap, bronz, mermer, çelik, tekstil, hava gibi geniş bir malzeme yelpazesini ve çeşitli teknikleri ele alarak, maddesellik kavramını sorgulamaktadır. Aynı zamanda yaptığı çalışmalarını, genel olarak nesnelerin ve işlevsellik kavramlarının sürekli olarak sorgulandığı ve yeniden şekillendirildiği ilişkiler aracılığıyla denemelerden oluşmaktadır (Pablo Reinoso, 2023a).

Çağdaş sanat, 1960’lardan günümüze kadar uzanan, geleneksel sanatın kurallarını ve sınırlarını zorlayan, yeni ifade biçimleri geliştiren ve güncel toplumsal ve çevresel sorunlara odaklanan sanattır (Kavrayan, 2019, s. 63). Özellikle çağdaş sanatta çok önemli bir başlangıç olarak değerlendirilen sanatçı Marcel Duchamp’ın hazır-nesneleriyle bu süreç, 1945 sonrasında müzelerdeki, sanat galerindeki biricik olan sanatın dışına çıkmak için önemli bir başlangıç olmuştur. 1960’ların başlarından itibaren de sanatın yenilikçi düşüncelerle geniş bir toplumsal alana yayılmasına yol açan farklı sanatsal ifade biçimleriyle sanatçı kendi bedenini bir bakıma sanat nesnesine dönüştürerek, happenning, beden sanatı, performanslar aracılığıyla izleyiciyle doğrudan etkileşime odaklanmış ve sanatı galeri duvarlarının ötesine taşımıştır. Bu şekilde, sanat sadece estetik bir deneyim olmanın ötesine geçmiş, izleyiciyle birlikte anlam inşa eden ve toplumsal bağlar kuran bir platform haline gelmiştir (Ataseven, 2016, s. 264-265). Dada hareketi gibi bu süreçte bir tepki olarak da ortaya çıkan sanat hareketlerinden birisi de çevresel sanattır. Aynı zamanda, çevresel sanat, "doğada açık alanları kullanmak, doğal materyallerin kullanımına yönelmek, çevresel farkındahğı arttırmak, restorasyon, geri dönüşüm, yenilenme, mekâna özgü projeler yapmak gibi çeşitli uygulamalara" yönelen sanattır. Bu uygulamalar, doğayla yeni bir ilişki kurmak ve çevresel sorunları vurgulamak için yapılır (Mamur, 2017, s. 1002). Bu sanat anlayışıyla Arjantinli sanatçı ve tasarımcı Pablo Reinoso’nun, ahşap, taş ve metal gibi malzemeleri kullanarak oluşturduğu kamusal enstalasyonları ve yaratıcı çalışmalarını dikkat çekicidir. Temel enstrümanı sandalye tasarımı olan sanatçı Pablo Reinoso, etkileyici yapılar inşa etmek için soyut fikirleri birleştirmektedir (Pablo Reinoso, 2023a). Reinoso’nun çevresel bağlamdaki sanat yapıtları, bir galeride sergilenmek için uygun boyutta olabileceği gibi, aynı zamanda yüzlerce metre

karelik bir alanı kaplayacak kadar geniş ölçekli veya sadece doğada yer alabilecek nitelikte de olmuştur (Hizmetli, 2009, s. 23).



Görsel 8: Pablo Reinoso, 2005, Thoneteando Serisi'nden TH 13, 146x45 cm ("Sanal", 2023).

Sanatçı-tasarımcı Pablo Reinoso'nun Thonet'in Model 14 sandalyesini temel alan bir seri üretmiştir. Sanatçı Thoneteando Serisi'nde 19. yüzyılın ortalarında tasarlanan ve üretilen endüstriyel tasarımın ikonu olan 14 numaralı Thonet Sandalye'nin klasik çizgilerinden çıkmadan, sandalye formunu üst üste tekrarlayarak, farklı formlara dönüştürmüştür. Böylece Thonet sandalye, burada tek başına farklı tekrarlarla dizilimi ile de işlevsellikten koparılmış, sanatçının kendi sanatsal formuna, ilişkisel olana dönüşmüştür. Ayrıca Pablo Reinoso'nun sandalyeden hareketle yaptığı Thoneteando Serisi'nde günlük yaşamda statü anlamı dahil, pek çok anlam yüklenen oturma birimi olarak sandalyeyi tüm somut anlam tanımlarından uzaklaştırmış ve bu çalışmada sandalyeyi ele alınan diğer sanatçılar gibi, kırıcı bir ögeye dönüştürmüştür.

Sanatçı Reinoso, heykellerinde de farklı malzemeleri, yapı elemanları ve mevcut nesnelere gibi kullanarak, bu malzemeler aracılığıyla çevresel ortamların temel işlevlerini, mevcut kullanım bağlamlarının ötesinde, yeniden yapılandırmaya katkıda bulunmaktadır. Reinoso'nun genellikle metaforik heykelleri, gerçeküstü öğelerin yanı sıra mizah ve anlamsızlıkla da karakterize edilmiştir. Sanatçının yapıtlarında doğaya saygı önemli bir tema olarak ortaya çıkmaktadır. Reinoso, ahşap, mermer, kum ve arduvaz gibi doğal malzemelerin yanı sıra "*Uyum Sandalyeleri*" serisinde de olduğu gibi geniş ölçüde metalden de faydalanmaktadır. Bu malzemeleri kullanırken, sanatçı, belirli malzemelerin özellikleriyle ilgili beklenen normları manipüle eder ve bu sayede düzenli olarak algılanan sınırları aşar gibi görünür. Bu çalışmada oturma birimi olarak sandalye işlevini tamamen yitirmiş, doğanın bir parçasına dönüşmüştür. Ayrıca, dış mekân da bu çalışmanın bir parçası olmuştur (Lickens, 2021).



Görsel 9: Pablo Reinoso, 2011, *Uyum Sandalyeleri*, 12x5x8 m ("Sanal", 2023).

Pablo Reinoso'nun yapıtlarında mekân kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Sanatçı bu çalışmalarını yerinde oluşturmaktadır. Aynı zamanda sanatçı, yapıtlarının bulunduğu ortamlarla, çevresiyle derin bir etkileşim içindedir. Bu yapıtların hem doğal hem de kentsel ortamlarda yer alması, yapıtlarının çoğunun anıtsal boyutlarda olması nedeniyle izleyicilerin algılarına ve mekânda bulunma biçimlerine bir bakıma meydan okumaktadır. Yerine göre bu interaktif çalışmalar, aynı zamanda kullanıcıları etkileşime teşvik ederek alışverişi, iletişimi ve toplantıları teşvik edecek yeni fırsatlar sunmaktadır (Pablo Reinoso, 2023b).

Reinoso'nun yapıtları, aynı zamanda iklim krizi ve çevre koruma gibi önemli konuları sanat yoluyla gündeme getirmeyi başarmıştır. Sanatçı aynı zamanda, tüketim nesnesine dönüşen insanların doğal dünyayla olan ilişkisini yeniden düşünmeye ve çevreye daha duyarlı bir yaklaşım geliştirmeye davet etmektedir (Pablo Reinoso, 2023b).

4. Sonuç

Oturma birimleri, sanat tarihinin başlangıcından bu yana, farklı sanat disiplinlerindeki birçok sanatçının yapıtında önemli bir imge olarak ele aldığı başlıca günlük yaşam nesnelere birisidir. Aynı zamanda oturma birimleri sanat tarihinin başlangıcından bu yana birçok yapıtta içinde bulunduğu çağ ve dönemini yansıtan sosyolojik bir kimliktir. Bu oturma eyleminin anlamının evrimleşmesi Endüstri Devrimi sonrasıdır. Örneğin seri üretimin bantta hızla yükselişi ile sandalye, nesne olarak evrimleşir.

Çağdaş sanatın gelişiminde günlük yaşam nesnesi olan oturma birimlerinden özellikle sandalye ve taburenin ayrı bir yeri vardır. Bu oturma birimleri, çağdaş sanatta farklı sanatçılar tarafından çağını ve dönemini yansıtan kırıcı bir öğeye dönüştürülmüştür. Bu çalışmada oturma birimleri olarak sandalye ve tabureyi çağdaş sanatın kırıcı bir öğesi olarak ele alan sanatçılardan Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Pablo Reinoso'nun yapıtları ve sanatçı Marina Abramoviç'in performansı incelenmiştir. Çağdaş sanatta aynı zamanda bir tüketim nesnesi olan bu oturma birimleri, örnek olarak ele alınan sanatçıların yapıtlarında görsel bir imge olmanın ötesine geçmiş, kavramsal sanatın bir nesnesi olmuştur. İncelenen tüm yapıtlarda bu oturma birimleri, günlük yaşamdaki işlevlerinin dışında ele alınmıştır. Bu çalışmada çağdaş sanatta bir kırıcı öğe olarak ele alınan oturma birimleri, bir bakıma zamanın bir belleği ve kimliğidir.

Çağdaş sanatın dönüm noktası olan Kübizm'in önemli sanatçılarından Pablo Picasso 1912 yılında yaptığı "Bambu Sandalyeli Ölü Doğa" isimli kolaj tekniğiyle yaptığı yapıtında öncelikle sandalye imgesini üç boyutlu bir nesne olmanın ötesine taşımıştır. Bu Picasso'nun bu yapıtı Kübist anlayışla çağdaş sanatta mekân ve malzeme açısından sınır tanımayan, gerçek mekânın da dahil olduğu, çok farklı sanatsal ifade biçimlerine dönüşmesi açısından önemli başlangıç olmuştur. Daha sonra kavramsal sanatın öncülerinden birisi olan sanatçı Marcel Duchamp'ın geleneksel estetik anlayışına bir tepki olarak da değerlendirebileceğimiz 1913 yılında oturma birimi olan tabure ve bisiklet tekerleğini günlük yaşamdaki işlevlerini değiştirmiş ve "Bisiklet Tekerleği" isimli ilk hazır-yapıtına dönüştürmüştür. Sanatçı-tasarımcı Pablo Reinoso'da genellikle iç mekân nesnesi olan sandalyeyi hem iç mekânda oturma işlevinden uzaklaştırmış ve ilişkisel bağlamda sanat nesnesine, hem de dış mekâna taşımış ve çevresel sanatın bir parçasına dönüştürmüştür. Günümüzün önemli performans sanatçılarından birisi olan Marina Abramoviç'de oturma eyleminin ön planda olduğu "Sanatçı Burada" isimli performansında masayla birlikte, sandalyeyi performansının önemli bir parçası yapmıştır.

Sonuç olarak ele alınan sanatçıların yapıtlarında görüldüğü gibi çağdaş sanatın gelişiminden, günümüze kadar oturma birimleri olarak sandalye ve tabure sanatsal ifade biçimi olarak değişmiş ve görsel algının ötesine geçerek, kavramsal boyuta taşınmıştır. Aynı zamanda 1990 sonrası ilişkisel estetik bağlamında değerlendirildiğinde sandalye, izleyicinin de dâhil olduğu bir performansın parçası olmuştur. Özellikle çağdaş sanatta ilk olarak aynı yüzeyde farklı malzemelerin kullanıldığı kolajlardan, hazır nesnenin başlangıcından ve kavramsal sanat bağlamında oturma birimi olarak tabure ve sandalyenin, diğer günlük yaşam nesnelere daha farklı ve özel bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de günlük yaşamımızın ayrılmaz parçalarından olan bu oturma birimlerinin çağdaş sanatta önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Antmen, A. (2008). *20.YY Batı Sanat Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Antmen, A. (2017). *Sanatçılardan Yazılar ve Açıklamalarla 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. (8. Baskı). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Ataseven, O. (2016). Heykelin Çevresel Serüveni. *SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi, Cilt:9, Sayı:17*ISSN1308-2698, 262-277.
- Baudrillard, J. (2008). *Tüketim Toplumu*. (çev. H. Deliceçaylı, F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bourriaud, N. (2005). *İlişkisel Estetik*. (çev. S. Özen). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Cabenne, P. (2013). *Kübizm*. (çev. I. Ergüden). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Cauquelin A. (2005). *Çağdaş Sanat*. (çev. Ö. Avcı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Danto, A. C. (2013). *Sanat Nedir?* İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Eroğlu, Ö. (2005). *Paris'te Sanat; Tolbiac 81 Notları*. İstanbul: Nelli Sanat Evi Yayınları.
- Gürcan G. A. G. (2015). *Performans Sanatı; Yüzyıllık Tarihine Genel Bakış*. (1. Baskı). İstanbul: Tekhne Yayınları.
- Hizmetli, S. (2009). *Land Art Akımı ve Bir Uygulama Önerisi*. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- İpşiroğlu, N. (2009). *Sanatta Devrim*. İstanbul: Hayalbaz Kitap.
- Kavrayan, S.Ç. (2019). Çağdaş Sanat ve Kimlik: Grayson Perry Eserleri Üzerinden Bir İnceleme. *İnsan&İnsan, Sayı:19, 63-77*. DOI: <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.407617>
- Kurtoğlu, A. (1986). Mobilya Stillерinin Tarihi Gelişimi. *İstanbul Üniversitesi, Orman Fakültesi Dergisi, Seri B, Cilt 36, Sayı 3, 71-91*.

- Lickens, F. (2021) Pablo Reinoso: an artist with a great imagination
<https://galleryviewer.com/en/article/757/pablo-reinosa-an-artist-with-a-great-imagination>
 (Erişim Tarihi: 10.10.2023).
- Lynton, N. (1982). *Modern Sanatın Öyküsü*. (çev. Prof. Dr. C. Çapan, Prof. Dr. S. Çapan). İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Mamur, N. (2017) Ekolojik Sanat: Çevre Eğitimi İle Sanatın Kesişme Noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1000-1016.
- Marshal, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (çev. O. Akınhay, D. Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- O'Doherty B. (2021). *Beyaz Küpün İçinde* Galeri Mekânının İdeolojisi*. (çev. A. Antmen). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Özkahraman Şen M. (2014). *Endüstriyel Ürünleri Biçimlendiren Tasarım Akımları 1850-1950*". İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Pablo Reinoso. (2023a). Erişim adresi: <https://carpentersworkshopgallery.com/artists/pablo-reinosa/> (Erişim Tarihi: 22.08.2023)
- Pablo Reinoso. (2023b). Erişim adresi: <https://www.artnet.com/artists/pablo-reinosa/> (Erişim Tarihi: 13.06.2023)
- San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Saygın, A. (2017). Sümer Medeniyeti Üzerine Bir İnceleme. Erişim Adresi: https://www.academia.edu/32746768/S%C3%BCmer_Medeniyeti_%C3%9Czerine_Bir_%C4%Bonceleme. (Erişim Tarihi: 04.09.2023).
- Turani, A. (1992) "Dünya Sanat Tarihi". İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, B. (2016). "Marcel Duchamp Eserlerinin Yıkıcı Düzlemi ve Ready Made'lerindeki Anti-Topografi", *Art-Sanat Dergisi*, Sayı 6, 133-146. Erişim Adresi: <https://cdn.istanbul.edu.tr/statics/turkiyat.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2013/08/ART-SANAT-6-min.pdf>, Erişim Tarihi: 15.12.2023
- Yılmaz, M. (2006). *Modernizmden Postmodernizme Sanat*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Görsel Kaynakça**
- Görsel 1: Gudea Heykeli, Sümerler.
<http://www.nkfu.com/wp-content/uploads/2013/01/gudea.jpg> , Erişim Tarihi: 06.09.2023
- Görsel 2-3: Yunan Vazosu Üzerinde Klismos Sandalye.
<http://www.buffaloah.com/f/fstyles/emp/klismos/boston/bost.html>, Erişim Tarihi: 07.11.2023
- Görsel 4: Klismos Sandalye.
http://www.buffaloah.com/f/fstyles/emp/klismos/klismos_balt.html, Erişim Tarihi: 16.12.2023
- Görsel 5: Pablo Picasso, Bambu Sandalyeli Ölü Doğa.
<http://art-picasso.com/image/1910/1912%20Still%20life%20with%20the%20caned%20chair.jpg>,
 Erişim Tarihi: 02.10.2023
- Görsel 6: Marcel Duchamp, Tabure Üstünde Bisiklet Tekerleği.
<https://www.peramuzesi.org.tr/blog/marcel-duchamp%E2%80%99in-bisiklet-tekerlegi/1459> , Erişim Tarihi: 02.11.2023
- Görsel 7: Marina Abramoviç, *Sanatçı Burada*.
https://www.e-skop.com/images/UserFiles/images/Editor/abramovi%C3%A7701_430.jpg, Erişim Tarihi: 07.11.2023
- Görsel 8: Pablo Reinoso, 2005, *Thoneteando Serisi'nden TH 13*.

<https://www.pabloreinoso.com/art#/collection/7/photo/14>, Erişim Tarihi: 13.11.2023

Görsel 9: Pablo Reinoso, *Uyum Sandalyeleri*.

<https://www.pabloreinoso.com/art#/collection/1/photo/6>, Erişim Tarihi: 22.11.2023

57. Sanatta Genetik Anomali ve Albino Teması¹

Ayşe AZAMET²

APA: Azamet, A. (2024). Sanatta Genetik Anomali ve Albino Teması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 938-951. DOI: 10.29000/rumelide.1439786.

Öz

Genetik kusurlar çağlar boyu tüm canlı türlerde var olmuştur. Bu evrede konu ile ilgili bilimsel çalışmalar insanlığın gelişimine bağlı olarak ilerlemiştir. Doğada kusurlu bireyler, doğal seçimde güçlülerin hayatta kalması ile sonuçlanırken modern toplumlar da bu yasayı uygulamayı amaçlamıştır. Toplumların bu amaç ve idealleri, sanatta güzel kavramına nasıl yansıdığı araştırmada irdelenmiştir. Modernizmde başlayan dramatik güç ve kendini geçmiş biçimlerden bir kopuş olarak sunması nedeniyle modern sanat, sakat bedenlerin metaforik kullanımlarına sahne olmuştur. Öte yandan normal kabullerin ötesinde olan eserler ve böylesi bir sanatı yozlaşma olarak değerlendiren otoritenin propaganda amacı kıyaslanarak açıklanmıştır. Nihayetinde görülmektedir ki sanatta modern anlayış, iktidarın reklamı ile çok fazla ülkede saygınlığını artırmıştır. İnsanlık tarihinde anomali bireylerin sergileme biçimleri çalışmaya oldukça güçlü bir referans sağlamaktadır. Kusurlu bedenlerin var olduğu toplumla öteki sınırlarındaki yaşamına dair örneklerden bahsedilmiştir. Aslında kusurun hayatta kalma yöntemine dönüşümü oldukça ironiktir. Çünkü anomali bireyler, öteki olarak kabul görürken teşhir geleneğinin sürmesini de sağlamıştır. Bu sergilerde kusurlu bireyler -sanattan yalıtılmış biçimde- toplumlarda fayda ve merak üzerine kullanılmıştır. Toplumların böylesi farklılıkları ırk, etnik, kültürel ve insani değerler açısından nasıl algıladığı incelenmiştir. Sanat ile ilgili olarak değişen yapıyı sergileyen eserler eşliğinde albino bireylerin tasvirlerinden yararlanılmıştır. Seçilen albino eserler, günümüzde geleneksel güzellik sınırlarının ötesinde ulaştığı değerle güçlü bir kaynak sağlamaktadır. Araştırma kronolojisi, genetik kusurların dün ve sanatın güzel kabullerine ulaşılan bugünü kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anomali, öjeni, albinizm, dejenere sanat

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %15

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 04.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439786

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, El Sanatları Bölümü / Dr., Sivas Cumhuriyet University, Sivas Vocational School of Technical Sciences, Department of Handicrafts (Sivas, Türkiye), aazamet@cumhuriyet.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6289-6904, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

Genetic Anomaly and Albino Theme in Art³

Abstract

Genetic defects have existed in all living species throughout the ages. In this phase, scientific studies on the subject have progressed depending on the development of humanity. While flawed individuals in nature result in the survival of the strong in natural selection, modern societies also aim to implement this law. How these goals and ideals of societies are reflected in the concept of beauty in art has been examined in the research. Due to the dramatic power that started in modernism and the fact that it presented itself as a break from past forms, modern art has witnessed the metaphorical use of disabled bodies. On the other hand, works that are beyond normal acceptance and the propaganda purpose of the authority, which considers such art as corruption, are explained by comparison. Ultimately, it can be seen that the modern understanding of art has increased its prestige in many countries with the advertisement of the government. The way abnormal individuals exhibit in human history provides a very strong reference to the study. Examples of life at the borders of society and beyond where imperfect bodies exist are mentioned. In fact, the transformation of flaw into a method of survival is quite ironic. Because while abnormal individuals were accepted as the other, they also ensured the continuation of the tradition of exposure. In these exhibitions, flawed individuals - isolated from art - were used for benefit and curiosity in societies. It has been examined how societies perceive such differences in terms of racial, ethnic, cultural and human values. Depictions of albino individuals were used along with works that exhibited the changing structure regarding art. The selected albino works provide a powerful resource with the value they reach today beyond the limits of traditional beauty. The research chronology covers the past of genetic defects and the present when beautiful acceptances of art have been achieved.

Keywords: Anomaly, eugenics, albinism, degenerate art

Giriş

Sanatta estetik ideali, toplumsal gerçekliği, sanatı yahut tümüyle bireyi merkeze alan mizaçta eserler açığa çıkmıştır. Bu süreçler sanatçı için olağan deneyimler sağlarken insanlığın geçirdiği değişim ve gelişimini anlama açısından önemlidir. Genetik bilimi bu evrede güçlü bir çıkış noktasıdır. Çünkü normal kabullerin organizmadaki varlığını ideale ulaştırma çabası bilimin odağıdır. Doğuştan gelen kusurlar türün devamında doğal seçim yasasına ters düştüğü için toplumlarda öjenik olağan bir proje uzantısı haline gelmiştir. Genetik kusurla doğan bireyler kısırlaştırılmış, hayatı sonlandırılmış, deney koşullarında sınırlı bir yaşam sağlanmış ya da bazı toplumlarda da sirk hayvanı gibi sergilenmiştir. Öte yandan böylesi bir anlayışta ilerleyen insanlık tarihinde ilkel toplumların normal kavramına

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %15

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 04.01.2024-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439786

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

yaklaşımını da bahsetmek gerekmektedir. Çünkü bu toplumlarda, rasyonel kabulleri zorlayan davranışlar, çağlar ötesine taşıdığı geleneklerle bugün bile devam etmektedir. Bilimin genetik anomali olarak ifade ettiği farklılıklar, ilkel toplumlarda ritüel aracı haline gelen bir nesneye, yaşamaması gereken bir ucubeye ya da özel güçleri olduğuna inanılan insanüstü bir kimliğe dönüşmüştür. Orta çağda genetik anomali, günahın bir bedeli olarak da görülmüştür. Mevcut genellemeler eşliğinde bu araştırmada amaç, genetik normal ve anomali hakkında, kültürel ve bilimsel süreçlerin referansıya, geçmişten bugüne nasıl sanatsal temaya dönüştüğünü sergilemektir.

Genetik literatürde 19. yüzyıldan günümüze devam eden araştırmalarda anomaliler yer almaktadır. Sosyolojik ve kültürel araştırma alanlarında ise anomaliler inanç bağlantılı ritüeller merkezindedir. Sanat tartışmalarında ve sanatçı temalarında mevcut literatürde araştırmalar oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle günümüzde araştırmalarda ve sanat tartışmalarında toplumları anlama noktasında farklı disiplinlerin birlikteliği ile hedeflenen bu çalışma önemli bir konuma sahiptir. Araştırma, tarihsel süreçte genetik kusurlu bireylerin toplumlarda nasıl var oldukları hakkında örneklerden oluşan bir evrende incelenmiştir.

Araştırmada canlılarda genetik anomalilerin toplumsal bağlantıda kültür ve bilim kapsamında neye maruz kaldıkları hakkında sorulara cevap aranmaktadır. Bu problem bünyesinde alan taraması gerçekleştirilmiştir. Sanat literatürü dışında olan kavramlarda, biyoloji ve tıp literatüründen destekleyici referanslar sağlanmıştır. Anomali sınırlarını tanımlayan cevaplar eşliğinde, toplumlarda genetik kusurlu bireylerin geçmişten bugüne yaşam süreçleri hakkında sosyolojik faktörler ele alınmıştır. Çalışma evreninde; normal ve anormal standartları, bedensel kusurların teşhir gelenekleri, anomali bedeninin sanatı kapsamında tartışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın sanat ilgisi öncelikle anomalilerin sanatsal amaç taşımayan sergileme mekân ve koşulları, etnik toplumlara özgü davranışların, anomali bireyler yaşamına yansıyan örneklerle araştırmanın genel bağlantıları hakkında veriler sağlamıştır. Anomalilerin sanatsal anlatımla figüre dönüştüğü kareler, özellikle eser incelemeleri, araştırmanın asıl hedefini içermektedir. Böylece çalışmanın verileri işlenirken sistematik açıdan geçerli ve güvenilir sonuca ulaşmak mümkün hale gelecektir. Araştırmada farklı disiplinlerden yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Eser incelemelerinde subjektif yorumlardan ziyade referanslar eşliğinde verilerin sağladığı dayanaklar üzerine aktarılan ifadeler bulunmaktadır. Böylece bilimsel yayın etiği gözetilerek sanat alanına katkı sağlanması hedeflenmiştir. Toplumsal bağlamda anomali algılayışlarının farklı kulvarlarda betimlenmesi, insani yönlerimize projektör olması ve bir sorumluluk içermesi açısından önemlidir.

Normal-Anormal Normları, Dejenere Sanat

Normal ve anormal sınırları, konuya özgü metodolojinin, kavramsal referans noktalarının çeşitliliği nedeniyle belirsiz ve kaotik potansiyel barındırmaktadır. Bu nedenle “disiplinlerarası yaklaşım, kavramsal iyileştirme için verimli bir zemin” sağlar (Ernst, 2006, s. 1). Matematiksel bir ifadeyle normal “ortalama durum, bir eğrinin bir teğetine değme noktasından çizilen dikme” anlamına gelir (Türk Dil Kurumu, t. y.). Bu noktada ölçülebilir bir eylemin sonucu olarak terimin standartlaştırılması, kural veya ilke olarak norma yönelen durumu açığa çıkarır. ‘Doğa’ terimi, bir şeyin özü veya yol gösterici ilkesi; maddi dünyanın bütünlüğü hatta hem zihinleri hem de bedenleri içeren yaratılışın bütünüdür. Victor Hilt’s’in de belirttiği gibi “norm ve normatif terimleri, hem normalin olağan veya istatistiksel olarak anlam ifadesi hem de ideal bir standart olarak -yönlendirici norm- anlamını” içermektedir (1973, s. 206-233). Normal kavramı, doğal kavramıyla evrensel iyiyi ve doğruyu tesis etme, içerme veya dışlamaya dayalı toplumsal hiyerarşiler oluşturma hedefini paylaşırken “19. yüzyılın ortalarında kurulan normal

fikrinin özünde ise ilerleme” kavramı vardır (Turner, 2006, s. 6). Bu evrede neyin normal neyin anormal olduğunu belirlemek, bu normu karşılamayanlara yönelik “ayrımı ortaya koymak için kullanılan bir sosyal yapı”dır (Kline, 2010, s. 520).

Modernizm sık sık normalliğin ideolojisini sorgularken, bazen de modern dünyaya yeni, yetenekli ve uygun biçimler yaratma olarak kendini gösterir. Maren Tova Linett'e göre bu üslupla dönemin egemen öjenik düşüncesi, iç içe geçmiştir (2017, s. 2). Modernizm, normalliği sorgularken, aşmaya çalıştığı varlık durumlarını temsil etmek için sakatlığı kullanır ve normatif olmayan-öjenik kendisini belirgin şekilde modern olarak gösterir (Linett, 2017, s. 3). Francis Galton öjeniyi Charles Darwin'in doğal seçimini manipüle etmenin bir yolu olarak görmektedir. “İlk amacı, çok sayıda insan vaktinden önce yok olmaya mahkûm olsa da onların ortaya çıkmasına izin vermek yerine, uygun olmayanların doğum oranını kontrol etmektir. İkinci amaç ise evlilikler ve çocukların sağlıklı yetiştirilmesi yoluyla verimliliğin artırılması ile ırkın iyileştirilmesidir. Öjeni, dünyaya uygun şekilde bakılabilecek sayıdan fazla birey getirmemek ve yalnızca en iyi soydan olanları dünyaya getirmek üzerinedir” (Galton, 1908, s. 322). Galton, insan yetiştirmenin rasyonel planlaması ve müdahalesi, istatistiksel olasılığa, kalıtım mekanizmalarının anlaşılmasına dayalı ‘seçimin’ insanlara uygulanması olarak öjeniyi ele almıştır. Uygulamada bu durum, bireylerin üremelerini yönetme; insanların üreme yaşamlarına, seçimlerine devlet ve uzmanların müdahalesi olarak hayata geçirilmiştir (Levine ve Bashford, 2010, s. 5). 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında milliyetçi hareketler, modern öjeni ile ilişkilendirilmiştir. İnsan ırkını iyileştirme bilimi olan öjeni, sosyal ilerleme, ulusal kalkınma ve ekonomik verimlilik kavramlarını kapsar. Nüfusların yozlaşmasını tehdit eden tüm ‘istenmeyen’ insan özelliklerini bir araya toplayan öjenistler; suçlu, yoksul ve engellileri de aynı görme eğilimindedirler (Davis, 1995, s. 37). Engelli insanların yaşamlarını temelden değiştiren bir dizi girişimde, Alman Nazi rejimiyle ilişkili olarak, fiziksel ve zihinsel engelli kişilerin zorla kısırlaştırılmasını veya yok edilmesini haklı çıkarmak için öjeni kullanılmıştır (Turner, 2006, s. 7).

Irkların ıslahı olarak hayata geçen öjeni anlayışının sanatla ilişkisi modern üsluba yönelik tavırda göze çarpmaktadır. Bu evrede Nazi Almanya'sında iktidar, modern üslupla yorumlanan eserleri sanatta yozlaşma olarak değerlendirmiştir. Özellikle Adolf Hitler'in 1935'te yaptığı bir konuşmada geçen “Sanatın görevi bu değil. . . pislik uğruna pislüğün içinde yuvarlanmak, insanı yalnızca çürümüş bir halde resmetmek, ahmakları anneliğin sembolleri olarak çizmek veya deforme olmuş aptalları erkeksi gücün temsilcileri olarak sunmak” sözleri bu tepkiyi oldukça net ortaya koymaktadır (Farago, 2014, s. 25). Modern Sanat'ta betimlenenin, Nazi ideolojisinde üstün ırk anlayışına ters düştüğü tüm yönüyle açıktır. Sanat, deforme edilmiş görüntüleriyle toplumu buhrana, kaygıya yönelttiği ve sanatın dejenere olduğu yorumları ile müdahaleye açık hale gelmiştir. Dejenerasyon, modern anlamıyla, 19. yüzyılın ikinci yarısında ‘normal’den ayrılanların durumunu tanımlamak için kullanılan tıbbi bir terimdir (Mosse, 1991, s. 26). Bu terimin Modern Sanat'a yansması yozlaşma olarak karşılık bulmuştur. Temel dayanak olarak yaptılar “Alman duygularına hakaret eden, doğal biçimi yok eden, karıştıran, sadece el ve sanat becerisinin yokluğunu ortaya koyan” şeklinde yorumlanmıştır (Barron, 1991, s. 19). Gazete ve radyolar, Adolf Hitler'in bir konuşması da dahil olmak üzere planlanan sergi açılış etkinlikleri hakkında kapsamlı haberler içermektedir ve çoğunda da modern sanat, sanatçılar, sanat tacirleri, galeri sahipleri, müze müdürleri ve eleştirmenler kınanmıştır (Guenther, 1991, s. 33).

Reich Güzel Sanatlar Odası Başkanı Adolf Ziegler liderliğindeki bir komisyon, Almanya'daki en önemli 32 modern sanat koleksiyonunu (Essen'deki Folkwang Müzesi, Wallraf-Richartz Müzesi dahil) ziyaret etmiştir. Köln'deki müzeden, Mannheim'daki Städtische Kunsthalle ve Münih'teki Städtische Galerie'sinden olan yüzlerce esere, üstünkörü bir incelemenin ardından ve çoğunlukla keyfi olarak el

konulmuştur. Komisyonun 'yozlaşmış' sanattan ne kastedildiği konusunda net bir kriteri olmadığından, 1905'ten başlayarak modern sanatta; Alman İzlenimciliği, Dadaizm, Konstrüktivizm, Bauhaus, Soyut Sanat, Yeni Nesnellik, Sürrealizm, Kübizm, Fovizm, Fütürizm, Ekspresyonizm gibi sanat akımları saldırıların özel hedefi olmuştur. 19 Temmuz 1937'de Ziegler, 'Dejenere Sanat' (Entartete Kunst) sergi açılış konuşmasında bir araya getirilen eserlerin nasıl yorumlanacağı konusunda hiçbir şüpheye yer bırakmamıştır. "Almanya'nın tamamından çok sayıda müzenin Alman halkının birikiminden satın aldığı ve sanat olarak sergilediği eserlerin çok küçük bir kısmını kapsayan bir serginin içinde buluyoruz kendimizi. Etrafımızda bu çılgın, küstah, beceriksiz ve yozlaşmış yaratıkları görüyoruz. Bu gösterinin sunduğu şeyler hepimizi şok ediyor ve tiksindiriyor" (akt. Schuster, 1987, s. 217).

Nazi iktidarı, modern sanatı 'hastalıklı' olarak görürken Tobin Siebers, "Hitler, Modigliani, Klee, Chagall'ın resimlerini sakatların ve aptalların 'aşağı ırklara' mensup kişilerin tasvirleri olarak görürken, dünyanın geri kalanının ise eserlere, modern sanatın başyapıtları olarak saygı duyduğunu" ifade etmiştir (2009, s. 10). Diğer taraftan Paul Schultze-Naumburg'un 1928'de yayınlanan sözde bilimsel broşürü 'Kunst und Race'de (Sanat ve ırk) sanata uyguladığı 'hastalıklı' terimiyle modern sanatı, 'ırksal olarak aşağılık' ile eşanlamli saymıştır. Schultze-Naumburg'un, Ekspresyonist portre eserleri hasta ve geri zekâlı bireylerin fotoğraflarıyla beraber çarpık karşılaştırmalarını konu almaktadır (Görsel 1). Sorumsuz bir kültürel elit tarafından sürdürüldüğü iddia edilen modernizmin, Alman halkının kafasını karıştırmak için hesaplanan gözle görülür bir sahtekarlık olduğu ve bu maskenin düşürülmesi gerektiği mevcut otoritenin çabasıdır. Modernistlerin Avrupalı olmayan kültürlerin ilkel sanatına, spontane çocuk çizimlerine ve akıl hastalarının fantezilerine olan ilgisi, Nazi iktidarına antimodernist propaganda için geniş ve verimli bir alan sunmuştur. Böylece otorite, akademik gelenekten herhangi bir sapmayı 'çılgın bir canavar' olarak reddetmiştir. Adolf Hitler, 'Büyük Alman Sanatı Sergisi' için inşa edilen Alman Sanatı Evi'nde yaptığı açılış konuşmasında, "Geniş ve sağlıklı halk kitlelerinin neşeli, içten onayına dayanamayan, kendi çıkarlarını düşünen küçük zümrelere dayanan sanat, halkın sağlam içgüdüsünü memnuniyetle onaylamak yerine şaşırtmayı amaçlıyor" sözleriyle vurgulamıştır (akt. Lüttichau, 1991, s. 47).

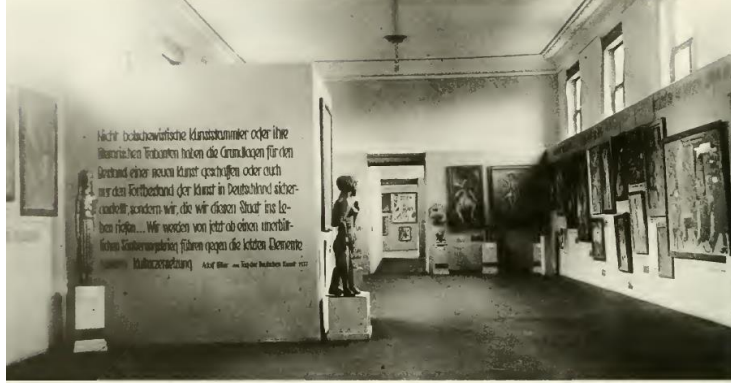


Görsel 1. Karl Schmidt Rottluff ve Amedeo Modigliani'nin "dejenere" olarak görülen eserleri (solda) ile Paul Schultze Naumburg'un deforme yüz fotoğrafları (sağda), *Kunst und Rasse*, 1928 (Barron, 1991, s. 12-13).

Serginin düzeni büyük ölçüde Adolf Ziegler, Wolfgang Willnch ve Walter Hansen tarafından planlanmış, özel bir sunum biçimiyle karakterize edilmiştir (Görsel 2). Sergideki izlenimlerini Christoph Zuschlag, şu sözleriyle açıklamaktadır:

"Nispeten dar olan odalarda duvarlar tek başına çuvalla kaplı kafes yapılar inşa edilmişti. Resimler bölmelere yapıştırılmış, yazılar ise çuval bezi üzerine yazılmıştı. Resimler birbirine yakın

olarak, genellikle üst üste iki sıra halinde asılıydı. Bölmelerin hemen üzerinde yer alan pencereler ve odaların darlığı sergilenen eserlerin görülmesini zorlaştırmaktaydı. Çok sayıda yazı, serginin propaganda amacına hizmet ediyor gibi görünmekteydi. Yol gösterici ilkeler, tek tek odalarda veya duvarların bir bölümünde büyük harflerle yazılıken, bazı bireysel eserlerin üzerine özel başlıklar ekliydi. Çoğu eserde olduğu gibi satın alma fiyatı belirtilmişse söz konusu eserin üzerine ‘Alman emekçi halkının vergileriyle ödenmiştir’ mesajını içeren büyük bir kırmızı etiket yapıştırılmıştı” (1991, s. 87-88).



Görsel 2. Oda 3. Entartete Kunst, Munich, 1937 (Zuschlag, 1991, s. 88).

Modern sanat için ‘yozlaşma’ eleştirisi, bu anlayışın entelektüel boyutlarını sorgulama amacı taşımaktadır. Jörn Merkert’e göre Nazi otoritesinin modernizm hakkındaki görüşü “sanat biçimlerini radikal ve yıkıcı bir şekilde yeniden tanımlamakla kalmayan, aynı zamanda bireyi gerçekliği deneyimlemek için bir standart referans noktası olarak kullanan, dünya için yeni bir liberal plan kuran” şeklindedir (1987, s. 10). Her şeyden önce ifadeyi sanatsal özgürlükte ve üslup çeşitliliğinde bulan bu aşırı öznel tutum, konformist bir ‘blok topluluk’ hedefiyle bağdaştırılmadığı için direnilmelidir. Nazi otorite için, dünyayı yeniden biçimlendirmeye yönelik modernist hareketin görselleştirdiği insanlık imgeleri, radikallikleri ve belirsizlikleri rahatsız edicidir. Bu hal, ‘Yahudi-Bolşevik yıkıcı iradenin’ ürünü olan bir kaos durumunun ifadesinden başka bir şey değildir. Bu iradeyi yenmek, düzenin gözle görülür bir işareti olarak eski açıklığına ulaştırılan ya da belirsizliği yeniden keşfeden bir sanat yaratmakla mümkündür (Zuschlag, 1991, s. 89).

Ucube Gösteriler

Deforme olmuş, sakat veya başka bir şekilde anormal bedenler tarih boyunca çeşitli yorumlara ve tepkilere tabi olmuştur. Bunlar; kehanet, mucize, günah ziyaretleri, ucubelik, merak, alay, utanç, merhamet duygusu hatta kurumsallaşma ve hayırseverlik konularıdır. Farklı toplumların normal ve patolojik olana nasıl kavramsallaştırdığı, bu fikirlerin güç ve otorite sistemlerini destekleyici fizyolojik sapmayı damgalamak için nasıl kullandığı, sosyal tıp tarihçilerinin ve beden tarihi incelemelerinin odağıdır. Erving Goffman ‘Stigma’ (Damga) terimini “son derece itibarsızlaştırıcı bir nitelik” olarak ifade etmektedir (1963, s. 3). Araştırmalar, bedensel göstergelerin bir yurttaşlık veya dışlama aracı olarak görüldüğü sayısız yolu ortaya çıkarmıştır. Sosyal, dini ve etnik farklılıkları ifade etmek ve inandırıcı kılmak için Erken Modern Dönemde günah ile şekil bozukluğu, fiziksel anormallik arasındaki ilişkiler din ve ahlak tarihçileri tarafından incelenirken, ‘canavar’ doğum algıları üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır (Turner, 2006, s. 1). Bu evrede anomali bireyin yaşamının en önemli değişken trafiğini belirleyen damgalanmış canavarlık ile geçecek bir süreç açığa çıkmaktadır.

Canavarların bilimi olan teratoloji⁴ neredeyse kültürümüzün kendisi kadar eskidir ve canavarların incelenmesi sonucunda canavar doğumları alamet veya kehanetler olarak gören kendine özgü bilgiyi üretmiştir. Modernitenin gerilimlerine yanıt olarak, olağanüstü bedenleri yorumlamaya yönelik düşünce dünyevi ve rasyonel olana kaymakla kalmayıp, ucube şovu bayrağı altında kurumsallaşan genişleyen pazarda daha önce hiç olmadığı kadar gelişmiştir. Özellikle Viktorya dönemi Amerika'sında ucubelerin sergilenmesi, 'kollektif izleme' eyleminde parçalanmış bir yönetimi birbirine bağlayan kamusal ritüele dönüşmüştür (Thomson, 1996, s. 4). Amerika'nın tartışmasız en yoğun modernleşme döneminin sosyal, ekonomik, politik ve ideolojik yapıları incelenirken, önce Viktorya döneminde Amerika'nın ünlü ucubelerini yaratan teşhir gelenekleri keşfedilmelidir. İnsan tuhafıklarını tavernalarda sergileyen ve kiralık salonlarda nispeten saygın performanslarıyla ilk gezici canavar tüccarları, 19. yüzyılın ortalarında ucuz müzelerde daha sonra yarı sirk yan gösterilerinde, panayırarda ve eğlence parklarında kurumsallaşmış, kalıcı ucube sergilerine dönüşmüştür. Devam eden yıllarda, sayısız on sentlik müzeyi başlatan Phineas Taylor Barnum'un 1841'de satın alıp yeniden canlandırdığı Amerikan Müzesi, önemlidir. 19. yüzyıl başına kadar, Amerikalıların her sınıfına gösterileri sunan ucuz müzeler çoğalmıştır (Görsel 3 sol). İnsan ucubeler, müzelerin antika salonlarında ve konferans salonlarında ayrıca yan gösterilerin sahne ve platformlarında yer almıştır (Thomson, 1996, s. 5). Şişman kadınlara, yaşayan iskeletlere, yerlilere, albinolara, sakallı kadınlara, siyam ikizlerine, kolsuz-bacaksız mucizelere, devlere, çüce üçüzlere, hermafroditlere, benekli çocuklara ve çok daha fazlası olan, merak uyandıran, şaşırtıcı bir dizi bedensel mucize müzelerine toplanmıştır (Görsel 3 orta ve sağ).



Görsel 3. *Amerikan Müzesi Resimli Rehber Kitabı Kapağı, 1850 (Solda); 241 cm boyuyla, Barnum Amerikan Müzesinde çalışan Anna Haining Bates (Ortada); Barnum Amerikan Müzesinde çalışan siyam ikizler, Chang Bunker ve Eng Bunker (Sağda)*

Anomali bireylerin egzotik, mistik, otantik hikayelerle ilgi çekici hale getirilmesi, gerçekliği olmayan bir kimlikle anlatılması gösterilerin önemli bir parçasıdır. Organizatörler izleyicilere sergilenen kişinin, dünyanın en karanlık Afrika'sının gizemli bir bölgesinden, vahşi doğasından, coğrafi menşeinin ise çoğunlukla Batı dışından olduğunu aktarmaktadır. Sadece Kızılderili köyleri veya vahşi Batı'nın Amerika yerlileri hikayelerin konusunda yer almaktadır. Böylece hikayeler, toplumdaki ucubelerin yaşamı ve gelenekleri hakkında belirli veya kasıtlı olarak çarpıtılmış bilgilerle donatılmıştır. Örneğin bir kâşifin, albino bireyi kurban edileceği kabileden kurtarışı, bir fedakârlık temsildir (Bogdan, 1996, s. 28). Özellikle anomali bireylerin teşhir gelenekleri açısından bakıldığında, tamamıyla toplumun izleme merakı üzerine inşa edilen maksat oldukça açıktır. Öte yandan sanatçı eserlerinde de gerçek anomaliler, mitolojide var olan melez ve-veya fantastik figürler çağlar boyu konu olarak yansıtılmıştır (Semonin, 1996, s. 77). Örneğin Valdimar Jóhannsson, 2021 yapımı 'Kuzu' filminde mitolojik ve melez kavramını işlemektedir. Yazar Derya Aysun Cancan, makalesinde bu eseri "Film mitolojinin dışına taşarak biyolojik

4 Terata; Yunanca 'canavar, mucize' anlamındadır. Doğuştan gelen kusuru ifade eder.

bir dönüşümün ya da genetik bir yapı bozukluğunun niteliklerini sorguladır gibidir” şeklinde ifade etmiştir (2023, s. 900).

Albinizm ve Albino Eserler

Bedensel farklılık açısından albinizm⁵ doğada canlı türlerin çoğunda rastlanan bir durumdur. Bireylerde meydana gelen “melanin pigment sistemindeki genetik bozukluktan” dolayı oluşan albinizm (Robins, 2005, s. 137), tıbbi açıdan “melanositlerin, normal sayı, yapı ve dağılımında doğuştan pigment üretiminin olmaması veya azalması” ile karakterize edilir (Sybert, 2017, s. 209). “Cildi, gözü ve saç etkileyen biyogenetik bozukluk” doğadaki tüm bireyler arasında belirgin ayırt edilebilir görünüm sergilemektedir (Li, 2007, s. 934). Klinik görünümde hastalarda “ten, saç ve vücut kıllarında çok açık renk, retinada solukluk, iriste ise yarı saydam olması” gibi normalden sapmalar vardır (Kaloustian ve Kurban, 1979, s. 65). Derileri güneşe duyarlıdır ve “bronzlaşmaz, gözleri ise genellikle ışığa duyarlıdır, birçoğunun görme sorunu” vardır (Blachford, 2002, s. 44). Tüm canlı türlerini kapsayacak biçimde albino bireylerin yaşam süre/çleri oldukça kritiktir. Tıbbi anlamda albinizm açıklamaları öncülünde bu bölümde ele alınacak olan sanat eserleri, görsel bir belge olması açısından albino bireylerin toplumlarda yer aldığı konumu anlama noktasında önemlidir.

Batı'nın sanat başta olmak üzere pek çok unsuru kullanarak yürüttüğü faaliyetlerle sömürgecilik anlayışını meşrulaştırdığı görüşü postkolonyalizmin temel düşüncesidir.

İktidar sistemleri tarafından kötüye kullanılabilen ten rengine ve yüz şekline odaklanan ırkçılık bir dizi olumsal sosyal yapının sonucudur. Böylesi tutumlar nedeniyle kültüre ve kişiye özgü önem kazanan albinizm gibi tıbbi durumlar, bedenın dış belirtileriyle çağının kurbanı olabilir (Janes, 2007, s. 9). Çağın içinde barındırdığı sömürgecilikle ilgili olarak albino birey görsel bir yanılısma sağlar. Çünkü albino bireyin beyazlığı sömürgeci ile aynı olarak algılanır bu da medeniyeti ima eden bir işarettir. Charles Martin'e göre “sömürgeci arzusunu, sömürgeleştirilmiş halkın geleneklerini ve kültürünü ortadan kaldırarak, onların yerine beyazlatılmış bir yurttaş ortaya koyarak somutlaştırır” (Martin, 2002, s. 6). Yasemin Taşkın, sömürgecilik faaliyetlerinin meşrulaştırılması adına sanatın araç olarak kullanıldığını ifade etmektedir (2023, s. 788). İbery ve Latin Amerika'da, ilk sömürge temaslarını takip eden yıllarla birlikte yerel ve İspanyol sanatçılar tarafından üretilen eserlere imgelerin kalıcı etkisi yansımıştır. Avrupa'nın Hint, Afrika ve Asya toplumlarıyla olan etkileşiminden ilham alan resimler, görsel kültürde yankı bulmuştur (Patton, 2016, s. 8). 18. yüzyılın ilk çeyreğine tarihlenen eserlerde görülen albino kategorisi, açıkça siyah atalarla ilişkilidir (Katzew, 2016, s. 170). Miguel Cabrera'nın otuz tabloda oluşan seriden biri olan “İspanyol ve Morisca'dan Albino Kız” (1763, De Español y Morisca, Albina) adlı tablosunda, gösterişli kıyafetiyle Moriska⁶ kadın ve toplumun sınıf, meslek belirteçlerini kıyafetlerinde taşıyan İspanyol erkeğin bulunduğu kompozisyonda çiftin albino doğan çocuğu tasvirlenmiştir (Görsel 4) (Katzew, 2016, s. 170). Görsel açıdan ayrıntılarda yer alan kıyafet unsurları, toplumda bireylerin hiyerarşisini gösterir. Özellikle albino çocuk, İspanya koloni toplumunda ırklar arasında geçişi, yer aldığı konum nedeniyle ortaya koymaktadır. Eser, ılımlı bir yanılısma ile sanatçının toplumdaki sömürge sistemini açığa çıkardığı bir anlatıma sahiptir.

⁵ Albinizm, antik çağa uzanan bir geçmişi vardır. Albino terimi latince ‘albus’ yani beyaz, anlamına gelir. 17. yüzyılda Afrika'nın batı kıyısında bazı 'beyaz' siyahileri gören Portekizli kâşif Balthazer Tellez tarafından türetilmiş bir kelimedir (Robins, 2005, s. 137).

⁶ Moriska terimi, İspanyol ile melezin karışımını ifade eder.



Görsel 4. Miguel Cabrera, 6. *İspanyol ve Morisca'dan Albino Kız*, 1763, yağlıboya, (Katzew, 2016, s. 153)

İnsan standardizasyonunun tarihi 19. yüzyılın ortalarında istatistiğin ortaya çıkışına ve özellikle de günümüzde geçerli olan ortalama insan ve vücut kitle indeksi kavramlarını geliştiren Adolphe Quetelet'nin (1796-1874) çalışmalarına kadar uzanır (Liebelt, 2019, s. 3). Bilimde istatistik olarak ele alınan insan, normal referansında önemli görülse de bireysel farklılıkları gerçeklik ilgisinde araştıran sanatın referansı farklıdır. 19. yüzyılda kusurlu bedenlerin temsillerine öncelik veren modern sanat, insan farklılığına ve kusuruna yönelerek estetik güzellik duygusunu daha ham bir anlayışa çevirmiştir. Öyle ki bu söylemler kısa sürede toplumun geneline nüfuz eder. Bahçedeki bir papatya fotoğrafı, kirli bir sokakta uçan bir çöp fotoğrafından daha az gerçek görülmüştür. Tobin Siebers, "Mevcut beden teorisinin ana kavramlarının çoğuna yakından bakıldığında; melezlik, heterojenlik ve farklılığın, daha gerçek denilebilecek şeye yönelik bir arzunun gizemi"ni ortaya çıkardığını ifade etmiştir (2011, s. 67). Sanatta genetik anomaliler tema olarak çalışılırken duruma örnek teşkil edecek olan albino bireylerin sanatta var olan tasvirleri, sanat araştırmalarında mevcut gerçeklik içinde farklı bir deneyim sunmaktadır. Antoinette Kelly, genetik bozukluğu olan genç bir kızın bu hassas portresinde albinizmin temel özelliklerini yakalamıştır (Görsel 5). Kızın beyaz saçları, taşıdığı tavşanların beyaz tüyleri, soluk teni, melanin pigmenti üretimini sınırlayan genetik bir bozukluğun sonucudur. Figürün aşağı bakışı, gelişimi anormal olan retina ile ilişkili görme bozukluğunu yansıtmaktadır ve bu da ışığa duyarlılık, bazen de körlükle sonuçlanan bir durumdur (Mackowiak, 2019, s. 189). Eserde albino bireyin yaşamına genetik bozukluğun yansması oldukça açık bir şekilde betimlenmiştir. Bu bağlamda eser, tıbbi literatürde albinizm özelliği taşıyan bireylerin genel karakteristik yönlerini somutlaştırmaktadır.



Görsel 5. Antoinette Kelly, *Albinolar, yağlıboya, 2017*, (Mackowiak, 2019, s. 189)

Claudia Liebelt, “Güzellik normlarının üretilmesine ilişkin, olağanüstü bedenlerin ‘alternatif’ güzellik biçimleri temsiliyle bağlantılı” olarak albinotik bedeni çerçevelemenin göz kamaştırıcı ve olağanüstü güzelliğiyle değerli bir estetik nitelik olarak yeniden kodlandığını ifade etmektedir (2019, s. 11). Öte yandan Dominic Janes, albino bireylerin “ırksallaştırılmış düşünce ve eylem biçimlerine karşı derinden duyarlı hale gelmiş toplumlarda yaşamın ikilemelerinin yürüyen cisimleri haline geldiklerini” söyler (2007, s. 8). Shaun Ross gibi albinizm tanısı olan modeller, moda-güzellik endüstrisi için de bir fırsat oluşturacak şekilde böylesi damgalanmayı aşmaya yönelik bir başarı öyküsü taşımaktadır (Görsel 6). “Albinizm damgasını ‘alternatif güzellik’ olarak temsil ederek” 21. yüzyılın sanatta estetik ideal tanısına gerçekçi bir adım sağlamıştır (Liebelt, 2019, s. 11). İki erkek modeli gösteren bu görüntüde sağda Senegalli Papis Loveday, siyah bir ceketle; solda Afro-Amerikalı Shaun Ross, beyaz bir gömlekle soluk, hipopigmente cildi, beyaz saçlarıyla çerçevelenmiştir. “Her ikisi de koyu-açık ten ve saç, siyah-beyaz giysiler arasında kontrastla oynuyor, aynı zamanda da ırkçı ikiliğin potansiyel ihlalini sergiliyor” (Hohl ve Krings, 2019, s. 75). Janes, bu anlamda “albino bedenin ırkçı varsayımlara meydan okuyacak bir araç olma potansiyelinde güçlendiğini” ileri sürmektedir (2007, s. 9). Bu temsiller, albinotik bedenleri olağanüstü olarak farklılaştırmanın yanı sıra, moda endüstrisiyle ‘albino modelleri’ sanatsal gücün keskin güzelliğine sahip olarak sunmuştur. Albino bedenlerin insanlık tarihi boyunca temsiline yönelik pek çok örnek bulunmaktadır. Ancak bu evrende seçilen üç eser, kültürlerin ve toplumların asırlar boyunca inanç, ırk, ritüel, bilim gibi değişkenler arasında maruz kaldığı durumun etkilerini açıkça yansıtmaktadır. Bu nedenle temel alınan kritik, belirgin bir ayrıcalığa sahiptir. Standart normlarının dışında olan bireylere sanatın projektör olması ve albino bireylerin çağlar arası değişen durumunun eserlerle de açığa çıkarılması önemli bir adımdır.



Görsel 6. *Papis Loveday* (sağda), *Shaun Ross* (solda), *CHAOS Magazine*'in 2011 tarihli bir moda başyazısından fotoğraf (Hohl ve Krings, 2019, s. 77)

Sonuç

Kalıtım tüm canlıların türe özgü fizyolojik bağlantısını taşıyan özellikler bütünü temsil eder. Ancak araştırma da göstermektedir ki her birey genetik açıdan normatif değere ulaşmamıştır. Bu durum tüm canlı türlerin hayatta kalma sürecini etkilemektedir. Bilimsel gelişmelerle genetik biliminin sağladığı veriler, toplumlarda ideal bir ırk oluşturma çabasını artırmış ve böylece toplumların amaçları arasında önem kazanmıştır. Öjeni ile devletlerin kültürel ve siyasi politikaları, bireylerin yaşama sınırlarını ihlale kadar götüren sonuçlarla kusurlu bireyleri karşı karşıya bırakmıştır. Almanya bu konuda en belirgin örnektir. Genetik biliminde öncü çalışmaları ile Almanya, toplum inşa çabasını temel alan üstün bir ırk tasarımıyla özellikle doğal seçilimi yorumlayarak, anomali bireyleri hedef almıştır. Aslında durum bireyin salt biyolojik norma uygunluğundan ibaret olmayıp, mental ve sosyal normların sınırlarında bireylere ulaşmayı hedefleyen bir toplum inşa programıdır. Öte yandan Modern sanatçı, bireyi merkeze alan eserleri ile var olurken Nazi toplumunun hedefi haline gelen eserleri, propaganda amacına dönüşecek kadar aşağılanmıştır. Eserler, güzellik bilimi sınırlarını aşan bir mizaca dönüşürken, deforme gerçekliği inkâr edilmeli, yok edilmelidir çünkü Modern sanat toplum için buhrana teşvik eden bir konumdadır. Yapıtların maruz kaldığı durum, dünya genelinde büyük bir yankı uyandırmıştır. Ancak büyük kitlelere ulaşan sergilerde yüzlerce sanatçının eseriyle alay edilmiş ve Nazi ideolojisinin propagandasına bir araç haline gelmiştir. Toplumda ve sanatta anormal bedenlerin varlığını görmek istemeyen iktidar, gerçekliği bir ütopyada aramıştır.

Viktorya dönemi Amerika toplumunda kusurlu bireylerin ise bedenleri sergilenmeye, hikayelerle, öykülerle dikkat çekici hale getirilmeye bir nevi sömürülmeye başlamıştır. Çünkü toplumda böylesi türde yaratıklar ucuz merakları beslemektedir. Gösterileri izlemeye gelen insanlarda artan ilgi, müze ve sergi mekânlarını doldururken, bedenleri ile kusurlu bireyler ucube ya da mucize olarak varsayılmaya başlamıştır. Barnum müzesinde sürekli çalışan anomali bireylerin toplum içinde ama ironik biçimde toplum dışı varlık olarak izleme aracına dönüşmesi düşündürücüdür. Aslında bu evrede orijini olan toplumda bile dışlanan kusurlu bireylerin teşhir geleneklerini avantaja çevirmesi, insani kabulleri zorlasa da dönem ve koşullar açısından hayatta kalma, türünü devam ettirme formülü olarak anlamlıdır. Yerli toplumun sömürge toplumu ile karşılaşması sonucunda 'ötekinin de ötekisi olan kusurlu bireyin yaşamı' insani açıdan tartışmalıdır. Koloni toplumların sözde değer attığı bu birlikteliğe şahit olduğumuz Casta ressamı Miguel Cabrera'nın eseri ilk bakışta sempatik bir sahne ile karşılar. Figürlerin bedenleri elit ve medeni toplumun sınıf farkını yansıttığı kıyafetlerle süslenerek yerli ırka, örtülü bir

asimile uygulanmıştır. Ötekinin kusurlu doğan Albino çocuğu, elit topluma (beyaz ırka) benzetilerek toplumsal değişim ideali, bu sahnede tamamlanmıştır.

19. yüzyıl ortalarında albino bireylerin farklılıklarına yönelen salt sanat anlayışı, devamındaki yüzyılda Antoinette Kelly eseriyle empati örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Eseri, plastik değerlerin ötesinde sosyal bir ödev niteliğinde olduğunu ifade etmek yerindedir. Çünkü eserde albino bireyin yaşamında bedensel duyarlılığına bağlı yaşadığı çevresel dezavantajları, gözlerinde yansıtılmıştır. Tıbben albinizm tanısının karakteristik özellikleri ile tasvirlenen portre, belki de sanatçı duyarlılığı ile toplumdan beklenen duruma ayna olmaktadır. Shaun Ross ise albinizmin sanatta 21. yüzyıl algılayışının estetik olarak farklılığın, ayırt edilebilirliğin, zıtlıkların birlikteliğinin en güçlü örneği olması açısından seçkin bir konuma ulaşmıştır. Gerçekliğin ötesinde bir güzelliğin kusurla var olması, Ross'un yaşayan bir eser olarak varlığının kabulü anlamındadır.

Kaynakça

- Barnum, P. T. (2023, Kasım 29). *Barnum's American museum*. The lost museum archive: <https://lostmuseum.cuny.edu/archive/american-museum-illustrated-guide-book> adresinden alındı
- Barron, S. (1991). 1937 Modern art and politics in prewar Germany. S. Barron içinde, *Degenerate art: The fate of the avant-garde in Nazi Germany* (s. 9-24). Los Angeles Country Museum of Art, Harry N. Abrams.
- Bates, A. H. (2023, Kasım 29). *Anna Haining Bates*. Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Anna_Haining_Bates adresinden alındı
- Blachford, S. L. (2002). *The gale encyclopedia of genetic disorders*. United States of America: Gale Group.
- Bogdan, R. (1996). The social construction of freaks. R. G. Thomson içinde, *Freakery-cultural spectacles of the extraordinary body* (s. 23-37). New York University Press.
- Bunker, C., & Bunker, E. (2023, Kasım 29). *Chang and Eng Bunker*. Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Chang_and_Eng_Bunker adresinden alındı
- Cancan, D. A. (2023, Ağustos 21). Valdimar Jóhannsson'nın Lamb/Kuzu filminin teolojik, mitolojik ve bilimsel yönlerinin plastik sanatlar kökeninde incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(35), s. 887-906. doi:<https://doi.org/10.29000/rumelide.1346236>
- Davis, L. (1995). *Enforcing normalcy: Disability, deafness and the body*. Verso.
- Ernst, W. (2006). The normal and the abnormal reflections on norms and normativity. W. Ernst içinde, *Histories of the normal and the abnormal social and cultural histories of norms and normativity* (s. 1-25). Routledge.
- Farago, J. (2014, March 13). Degenerate art: The attack on modern art in Nazi Germany, 1937 review – What Hitler dismissed as 'filth'. *The Guardian*.
- Galton, F. (1908). *Memories of my life*. Methuen.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall, Inc.
- Guenther, P. (1991). Three days in Munich, July 1937. S. Barron içinde, *Degenerate art: The fate of the avant-garde in Nazi Germany* (s. 33-44). Los Angeles Country Museum of Art, Harry N. Abrams.
- Hilts, V. (1973). Statistics and social science. R. Giere, & R. Westfall içinde, *In foundations of scientific method: The nineteenth century* (s. 206-233). Indiana University Press.
- Hohl, C., & Krings, M. (2019). Extraordinarily white: The de/spectacularization of the albinotic body and the normalization of its audience. S. B. Claudia Liebelt içinde, *Beauty and the norm: Debating standardization in bodily appearance* (s. 75-103). Palgrave Macmillan.

- Janes, D. (2007). Introduction: back to the future of the body. D. Janes içinde, *Back to the future of the body* (s. 1-16). Cambridge Scholars Publishing.
- Kaloustian, V. M., & Kurban, A. K. (1979). *Genetic diseases of the skin*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Katzew, I. (2016). White or black? Albinism and spotted blacks in the eighteenth-century Atlantic world. P. A. Patton içinde, *Envisioning others, race, color, and the visual in Iberia and Latin America* (s. 142-186). Koninklijke Brill.
- Kline, W. (2010). Eugenics in the United States. A. Bashford, & P. Levine içinde, *The oxford handbook of the history of eugenics* (s. 511-522). Oxford University Press.
- Levine, P., & Bashford, A. (2010). Introduction: Eugenics and the modern world. A. Bashford, & P. Levine içinde, *The oxford handbook of the history of eugenics* (s. 3-26). Oxford University Press.
- Li, W. (2007). Genetics of intracellular traffic jams: Multi-organelle defects. H.-W. Deng, H. Shen, Y.-J. Liu, & H. Hu içinde, *Current topics in human genetics studies in complex diseases* (s. 929-944). World Scientific.
- Liebelt, C. (2019). Beauty and the norm: An introduction. S. B. Claudia Liebelt içinde, *Beauty and the norm, debating standardization in bodily appearance* (s. 1-22). Palgrave Macmillan.
- Linett, M. T. (2017). *Physical disability in transatlantic modernist literature*. University of Michigan Press.
- Lüttichau, M. A. (1991). Entartete kunst, Munich 1937 a reconstruction. S. Barron içinde, *Degenerate art: The fate of the avant-garde in Nazi Germany* (s. 45-82). Los Angeles County Museum of Art, Harry N. Abrams.
- Mackowiak, P. A. (2019). *Patients as art, forty thousand years of medical history in drawings, paintings and sculpture*. Oxford University Press.
- Martin, C. D. (2002). *The white African American body: A cultural and literary exploration*. Rutgers University Press.
- Merkert, J. (1987). Der auftrag heisst gegenwart. A. Kruszynski içinde, *Museum der gegenwart, kunst in öffentlichen sammlungen bis 1937 : 1937, Europa vor dem 2. weltkrieg* (s. 10). Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen.
- Mosse, G. L. (1991). Beauty without sensuality/The exhibition entartete kunst. S. Barron içinde, *Degenerate art: The fate of the avant-garde in Nazi Germany* (s. 25-32). Los Angeles County Museum of Art, Harry N. Abrams.
- Patton, P. A. (2016). Introduction: Race, color and the visual in Iberia and Latin America. P. A. Patton içinde, *Envisioning others: Race, color and the visual in Iberia and Latin America* (s. 1-17). Koninklijke Brill.
- Robins, A. H. (2005). *Biological perspectives on human pigmentation*. Cambridge University Press.
- Schuster, P. K. (1987). Adolf Ziegler'in entartete kunst sergi açılış konuşması. *Nationalsozialismus und entartete kunst. die kunstsstadt münchen 1937* (s. 217). içinde Prestel-Verlag.
- Semonin, P. (1996). Monsters in the marketplace: The exhibition of human oddities in early modern England. R. G. Thomson içinde, *Freakery-cultural spectacles of the extraordinary body* (s. 69-81). New York University Press.
- Siebers, T. (2009). *Zerbrochene schönheit: essays über kunst, ästhetik und behinderung*. Transcript Verlag.
- Siebers, T. (2011). *Disability theory*. The University of Michigan Press.
- Sybert, V. P. (2017). *Genetic skin Disorders*. Oxford University Press.
- Taşkın, Y. (2023, 23 Ekim). Oryantalizm, postkolonyalizm ve Amerikan barış gönüllüleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö13), s. 771-789. doi: <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379220>

- Thomson, R. G. (1996). Introduction: From wonder to error- A genealogy of freak discourse 1. R. G. Thomson içinde, *Freakery-Cultural spectacles of the extraordinary body* (s. 1-22). New York University Press.
- Turner, D. M. (2006). Introduction: Approaching anomalous bodies. D. M. Turner, & K. Stagg içinde, *Social histories of disability* (s. 1-16). Routledge.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Normal. İçinde Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: Ocak 1, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Zuschlag, C. (1991). An educational exhibition the precursors of entartete kunst and its individual venues. S. Barron içinde, *Degenerate art: The fate of the avant-garde in Nazi Germany* (s. 83-104). Los Angeles Country Museum of Art, Harry N. Abrams.

58. Özgün Baskıda Ofset Prova Baskı Makinalarının Kullanımı¹

Alper Raif İPEK²

APA: İpek, A. R. (2024). Özgün Baskıda Ofset Prova Baskı Makinalarının Kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 952-969. DOI: 10.29000/rumelide.1430928.

Öz

15. yüzyılda Johannes Gutenberg'in yazı basmak için hareketli hurufat sistemini ve presini geliştirmesini 18. yüzyılda Alois Senefelder'in daha kolay ve ucuz baskı yapma ihtiyacından geliştirdiği litografi tekniği takip eder. Çok renkli ve görsel baskı yapabilmenin bu yeni yolu ofset baskı matbaacılığının temelini oluşturmuştur. Baskı öncesi, baskı ve baskı sonrası için birçok sistem geliştirilmiş ve yerlerini yenilerine bırakmıştır. Vazgeçilen sistemler özgün baskı yapanlarca sanatsal üretim için sahiplenilmiştir. Bu çeşit sahiplenilmeye örnek olan ofset prova baskı makinaları sınırlı ve değerli özgün baskıda litografi taşı veya matbaa kalıbıyla oldukça çok kullanılmaktadırlar. Nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılan bu çalışmanın amacı ofset prova baskı makinası ile çalışan güncel birçok sanatçının ve sanat ortamının özgün baskı alanındaki çıktılarını araştırarak geçmişten günümüze alan ile ilgili bir inceleme yapmaktır. Tarihsel süreç içerisinde litografi baskının dönüşümü ve ofset prova baskı makinası ile özgün baskı alanında üretim yapan birçok atölye incelenmiş, konuya dair literatür araştırması yapılarak sürecin karşılaştırılması ile bir değerlendirme ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler: Litografi, Özgün Baskı, Prova Baskı, Ofset Baskı, Grafik Tasarım.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1430928

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü / Assoc. Prof., Selçuk University, Faculty of Fine Arts, Department of Graphics (Konya, Türkiye), alperipek@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6842-2478, **ROR ID:** https://ror.org/045hgzm75, **ISNI:** 0000 0001 2308 7215, **Crossreff Funder ID:** 501100007086

Using Offset Proof Press Machines In Print Making³

Abstract

In the 15th century, Johannes Gutenberg's development of the movable type system and press for printing was followed by the lithographic technique developed by Alois Senefelder in the 18th century, out of the need for an easier and cheaper printing. This new way of multi-color and visual printing has formed the basis of today's offset printing press. Many systems have been developed for prepress, printing, and post-press stages, and these systems have been replaced by new ones. These systems, which were abandoned, were adopted by the printmakers. Offset proof presses are an example of this type of ownership. Offset proofing machines are widely used in limited and valuable printmaking, whether with lithography stone or printing plate. The aim of this study, which makes use of qualitative research methods, is to examine the printouts of many contemporary artists working with letterpress machines in the field of printmaking and to make an examination of the field from the past to the present. The transformation of lithographic printing in the historical process and many workshops that produce in the field of printmaking with offset proof machine have been examined, literature research on the subject has been made and an assessment has been revealed by comparing the process.

Keywords: Lithography, Printmaking, Proof press, Offset print, Graphic design.

1. Giriş

En eski baskı yöntemi olan yüksek baskı çeşidi tipo baskıyı, düz baskı çeşidi olan litografiden evrilmiş ofset baskı 5 yüzyıllık tahtından indirmiştir. Böylelikle daha çok yazı basımıyla ilgili olan basımcılığın görsel dönemi başlamıştır. Hurufat ve klişeye gerek olmadan kireç taşı üzerine aktarılan tasarımlar doğrudan basılabilmüş ve çok renkli, katma değeri yüksek, renk derinliğine sahip kaliteli baskılar elde edilebilmiştir. Zaman içinde düz litografi taşı yerini kimyasal metal kalıba bırakmış ve günümüz kalıp kazanlı silindirik ticari ofset baskı makinası geliştirmiştir.

Her tekniğin ve teknolojinin sanat tarafından benimsenmesinde olduğu gibi eski litografi presleri ve makinaları sanatsal üretimde kendilerine yer bulmuştur. Bununla birlikte ticari matbaacılığın baskı öncesi aşamasında kullanılmış ofset prova baskı makinaları, yerlerini sayısal baskı makinalarının almasıyla sanatsal baskıda kendilerine yeni bir yer elde edinmişlerdir. Litografi taşı ve ofset kalıbıyla baskı yapabilen bu silindir kazanlı makinalar, kol gücüyle hareket edebilen basit yapıda olabildikleri gibi çok gelişmiş yapıda motorlu özdevinimsel de olabilmektedirler. Her iki tip ofset prova baskı makinası

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 15.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1430928

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sanatsal baskıda kullanılmakla beraber motorlu makinalar hassasiyetleri nedeniyle artisan üretimlerde daha çok tercih edilmektedirler.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Konuya dair ulusal ve uluslararası yayınlar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan kataloglar ve görseller incelenmiştir. Araştırmada görsel içerik analizi yapılmış ve amaca yönelik örneklem kullanılmıştır. Makalenin amacı; ticari baskıda terk edilen düz baskı çeşidi litografi/ofset baskı tekniğinde kullanılan ofset prova baskı makinalarının sanatsal baskı tarafından sahiplenilmesi ve böylece litografi tekniğinin de korunmasıdır. Bu bağlamda, ofset baskının tarihi ve tekniği, ofset prova baskı makinaları, sanatsal baskıda kullanımı incelenerek örnekler analiz edilmiş bu doğrultuda araştırmanın sonuç ve öneriler bölümü oluşturulmuştur.

2. Ofset Baskı ve Teknik

Alçak baskı çeşidi olan gravür baskı ve yüksek baskı çeşidi olan tipo baskı ile ksilografi baskı tamamen fiziki yapıda baskı türleri olmalarına rağmen düz baskı olarak anılan litografi baskı ve gelişmiş şekli ofset baskı kimyasal yapıda bir baskı türüdür. Litografik baskının temelinde iki farklı kimyasal yapıdaki yağ ve suyun birbirine karışmama özelliği bulunmaktadır.

Litografi baskıda sanatçı, yağlı bir malzemeyle kireçtaşı veya alüminyum kalıp üzerine çizim yapar. Çizim tamamlandığında, baskı ustası görüntüyü baskı için sabitler. Baskı ustası önce çizimi korumak için yüzeye reçine sürer, ardından yüzeye pudra serper, bu da kimyasal sabitlemenin çizimin yağlı parçacıklarına daha iyi tutunmasına yardımcı olur. Kalıp, yağlı çizim malzemesinin yüzeye bağlanmasına yardımcı olan, arap zıncı ve nitrik asitten oluşan ve "aşındırma" olarak bilinen kimyasal bir çözelti ile işlenir. Taş veya alüminyum kalıp daha sonra bir çözücü ile silinerek çizim malzemelerinin çoğu çözülür ve geriye sadece hayalet bir görüntü kalır. Zar zor görünen çizim artık baskı mürekkeplerini kabul edebilir ve boş olan nemli alanlar baskı mürekkeplerini reddedebilir. Taş veya alüminyum kalıp, baskı işlemi boyunca baskı ustası tarafından sulu süngerle nemlendirilir. Yağ bazlı baskı mürekkebi merdane ile sürülür ve kalıbın sadece dolu kısımlarına yapışır, ıslak alanlar tarafındansa itilir. Mürekkeplenmiş kalıbın üstüne bir tabaka kâğıt yerleştirilir ve ardından baskı makinasından geçirilir. Presten gelen basınç görüntüyü kâğıda aktarır (Tamarind Institute: t.y)

Taşa doğrudan çizimin yapılmasıyla veya bir asetat üzerine yapılmış çizimin u.v. ışık altında ofset kalıbına pozlanmasıyla üretilen kalıp tekniklerinin yanında günümüzün en yeni litografi baskı tekniği CtP kalıptır. CtP, İngilizce "computer to plate" teriminin akronimidir. CtP, bilgisayardan kalıba demektir. "Bu yöntemle daha önce kullanılan, bilgisayardan film çıkış, insan eli ile montaj, insan gücü ile kalıp ve pozlama makinalarıyla kalıp safhaları kaldırılmıştır." (Yanık, 2004, s:22). Böylelikle masaüstü yayıncılık programlarında hazırlanan tasarımlar ara uygulamalara ihtiyaç duymadan doğrudan bilgisayara pozlanmaktadır. Ara uygulamalar ortadan kalktığı için tramlarda değer kaybı yaşanmamaktadır ve baskı kalitesi ekran görüntüsüne çok yakın olmaktadır.

CtP sistemleri matbaacılıkta her kâğıt ve boya için ayrı profillere sahip oldukları için ayrı tram değerlerine ve tiplerine sahiptir. Bu tipte üretilmiş kalıpların özelliği rastlantısal nokta dağılımı yapmalarıdır. Bu geleneksel aktarım sistemleriyle karşılaştırıldığında mantıklı bir model gibi görülmemektedir ancak geliştirilmiş ayrıntılı çizim ve neredeyse kesintisiz bir ton değeri spektrumu ile karakterize edilmektedir ve böylece orijinalin özgün bir şekilde yeniden üretilmesini sağlamaktadır (Lithographisches Atelier Leipzig: t.y.).

Litografi baskı tekniği, 18. yüzyılda 1796 ile 1798 yılları arasında Bavyeralı yazar Alois Senefelder tarafından tipo baskıdan daha kolay ve daha ucuz bir baskı yolu aradığı sırada geliştirilmiştir. Senefelder, yeni baskı şekline Yunanca taş anlamına “lithos” ve yazı anlamında “graphein” kelimelerinden yola çıkarak litografi demiştir. 1875 yılında Robert Barclay tarafından patenti alınan ilk silindir kazanlı litografi baskı makinası İngiltere’de üretilmiştir. (Meggs, 2012, s. 162-170).

Ofset baskı, 1905 yılında taş baskıcılık asallarından yola çıkan Alman Caspar Hermann ve Amerikalı J. W. Rubel’in ortaya koydukları dizgedir. Bu baskı makinalarında kalıbın basan ve basmayan bölümleri aynı yüksekliktedir. Baskı kalıplarında özel bir işlem sonucunda baskı yapacak yerler boya alırken, baskı yapamayacak bölümler boyayı iterler. Bu dizgede baskı, tipoda olduğu gibi kalıptan doğrudan kâğıda değil, önce kauçukla kaplanmış bir silindir kazana, oradan da kâğıda yapılır. Böylece baskı kâğıda sert bir metal kalıptan değil, yumuşak kauçuk bir kalıptan aktarılmış olur. İşte ofset baskının en önemli özelliği buradadır. Bu sayede baskı en ince noktasına (tramına) kadar görüldüğünden çok belirgin bir baskı alınmaktadır (Evliyagil, 1985, s.82-83)

Prensipieri aynı olsa da litografi ve ofset baskı farklar içermektedir. Litografi kalıbı ters yüzdür ve bu duruma alışılmış olarak çalışılması gerekirken ofset kalıbında görüntü düz olduğu için böyle bir alışkanlığa gerek bulunmamaktadır. Litografi baskının suyu ve yağı emme kabiliyeti olan ağır taşının hazırlanması ve tekrar baskı için temizliğinin zorluğunun yanında baskı makinası da yavaştır. Ofset baskı ise kalitesi, hızı ve nakil kolaylığı nedeniyle ticari baskıda litografiye egale etmiştir. Diğer taraftan ofset baskının sorunsuz gerçekleşebilmesi için, boya ve su dengesi, kâğıt, kalıp ve makina ayarları mükemmel olmalıdır ve bütün bunları doğru kurgulayabilecek usta bir baskı operatörü gerekmektedir (Yüksel, A. vd., 1984, s. 90).

Basılacak işlerden prova almak matbaacılığın ilk günlerinden bu yana yapılan bir uygulamadır. Prova işlemini müşterinin işini onaylamasına yaradığı gibi baskı anında farkedilebilecek hataların düzeltilmesinin zor ve maliyetli olması nedeniyle matbaacılar tarafından da kabul görmüştür. Tipo baskıdan gelen prova makinası kullanımı ofset baskıya geçişte de devam etmiştir. Baskı provası, verilerin doğrudan bir baskı makinasında yapılan test baskısıdır. Bu, üretim çalışması için baskı makinası veya özellikle prova amacıyla üretilmiş bir baskı makinası kullanılabilir. 50 veya 100 kopyalık kısa tirajlar, diğer renk prova işlemlerinden daha uygun maliyetli olarak üretilebilir. Bununla birlikte, bireysel kanıt, nesnel olarak pek doğrulanamaz (Kipphan, 2001, s. 490-493). Yüksek teknolojinin kullanıldığı ve yüksek maliyetlerin söz konusu olduğu basım endüstrisinde hataya yer yoktur. Bu nedenle bireysel doğrular yaratan ofset prova baskı makinaları yerlerini yüksek teknolojileriyle nesnel çözümler sunan sayısal sistemlere bırakmış veya prova baskılar doğrudan çok renkli üretim makinalarında alınır olmuştur. Baskı öncesi üretim sürecinden çıkarılan ofset prova baskı makinaları bireysel yaklaşım daha önde tutulduğu sanatta kendilerine yeni bir yer bulmuşlardır.

3. Ofset Prova ve Makinalar

Sanatsal baskıda kullanılan ofset prova baskı makinalarının üretiminde üç tip üretici vardır; eski litografi baskı presi üreticileri, eski tipo prova baskı üreticileri ve bağımsız-lisanslı üreticiler. Avrupa’da Alman STEINMESS & STOLLBERG en eski litografi presi ve MAILÄNDER en eski litografi baskı makinası üreticilerindedir. Amerikan VANDERCOOK, İsviçreli F.A.G Form-Test, Alman KORREX ofset prova baskı makinası üretimine geçiş yapmış eski tipo prova baskı makinası üreticileridir. Eski Çekoslovakya döneminde tipo ve ofset baskı makinası üreten ADAŞT, matbaa donanımları üreticisidir. Asya’da Japon DAI NIPPON, SCREEN ve Mailänder lisanslı OKUMA markalarının üretimleri

görülmektedir. Bu firmaların dışında motorlu makina tipi yerine kol gücüyle yol alan ve elle mürekkep tatbik edilen daha basit şekilde ofset prova baskı makinası / litografi baskı presi üretimleri de gerçekleşmiştir (Görsel 1). Ofset baskı makinası üreticisi KOENING & BAUER, M.A.N ROLAND ve HEIDELBERG gibi basım endüstrisinin önder firmaları ofset prova baskı makinaları üretmemiştir. Heidelberg'in 1969 yılındaki bir yayınında prova baskı makinalarının kalıp kazanı, baskı hızı, boya ayarı, su ayarı, kauçuk bezi ve kazan kağıdı bakımından üretim makinasından farklı olduğunu bu tür yapısal farklılardan dolayı prova baskı makinası ve üretim makinasının baskılarının aynı olamayacağını belirtmektedir (Heidelberg,1969, s. 20-21). Heidelberg'in bu yaklaşımı üretim makinası üreticilerinin neden prova makinası da üretmediklerini cevaplar niteliktedir. Heidelberg aynı zamanda prova baskının her işte gerekli olmadığını ve baskı anında düzeltelerin yapılabileceğinin fakat özellikle yüksek trajlı ve yüksek bedelli işlerde mutlaka provanın gerekli olduğunu hatırlatmaktadır yazısında. Prova için tek renk makinalarının yeterli olduğunu işaret ederken bu durum pazar kaygısını da gösterir şeklindedir. Diğer taraftan 1965 yılında "offset trichromy" ilkesine göre çalışan çok renkli baskı makinaları da pazara sunulmuştur (Sarıkavak, 2005, s.43). Tek geçişte bütün CMYK renkleri basan çok üniteli ofset makinalar, kâğıdın defalarca makinaya girmeden baskı yapılmasını sağladıkları gibi zamandan ve maliyetten tasarruf ettirirler, baskı renklerinin aynı anda görülebilmesiyle doğru ve kaliteli baskılar üretirler. Bu nedenle 4 renkli ofset makinalar bulunmaktayken tek renk ofset makinalara ihtiyaç azaldığı gibi tek renk ofset prova baskı makinalarına da ihtiyaç azalmıştır. Bu durum bazı üreticilerin 4 renkli prova baskı makinası üretmelerine neden olmuştur.



Görsel 1. Northamptonshire, 2023, Hunter-Penrose litografi presi / Hunter-Penrose lithography press.

3.1. Vandercook

1909'da Robert Vandercook, matbaa endüstrisine hurufat ve foto gravür klişelerden yüksek kaliteli provalar sağlayabilen dişli, sert yataklı ve silindir kazanlı prova baskı makinası geliştiren ilk kişi olmuştur. Sonraki elli yıl boyunca teknik yenilik ve kalite üzerine inşa edilmiş Vandercook & Sons markası, ABD ve Avrupa'da prova baskı makinası üretiminde standardı belirlemiştir. 1960'larda, ofset baskı önde gelen ticari baskı yöntemi olarak tipo baskıyı gölgede bıraktığında, matbaalar tipo baskı ekipmanlarını kullanımdan çıkarmaya başladılar ve genellikle başkalarına vermişlerdir. Sonuç olarak, Vandercook baskı makinaları, kullanım kolaylıkları nedeniyle sanatçılar ve amatörler tarafından sınırlı sayıda ve az trajlı baskılar için benimsenmiştir (Vandercookpress: t.y.). Vandercook tipo prova baskı makinalarının ilk ve en büyük üreticisi olmasının yanında 1960'larda, ofset baskı öne geçmeye başladığında birkaç model ofset baskı prova makinası da üretmiştir. Bu makinalardan Vandercook RO4-29 Rotary 4-Color Offset Test Press modeli (Görsel 2) 4 renkli ve tek baskı kazanlı bir üretim makinası yapısına sahiptir ve az trajlı baskılarda kullanılmıştır. Vandercook tipo baskı makinalar özellikle özgün

baskı yapmak için aranan makinalar olmasına rağmen ofset prova baskı makinaları için aynı şey söylenememektedir.



Görsel 2. Vandercook RO4-29 Rotary 4-Color Offset Test Press basın ilanı / Vandercook RO4-29 Rotary 4-Color Offset Test Press press ad.

3.2. F.A.G.

Ambalaj endüstrisi makina üreticisi Bobst S.A.'nin kurucusu Henry Bobst'un kardeşi Joseph-Otto Bobst tarafından 1937 yılında Amerikan tarzı prova baskı yöntemini tanıtmak için kalite kontrol sistemleri F.A.G'ı (Fournitures pour les Arts Graphiques) İsviçre'nin Lozan şehrinde kurmuştur. Şirket 1946 yılında Almanya ve Fransa'da ilk makinalarını üretmeye başlamıştır. 1960 yılında üretim Avenches şehrinde tek çatı altında birleştirilmiştir. Şirket beş kıtaya ihraç edilen F.A.G Control ve F.A.G Swissproof'u geliştirmiştir. F.A.G prova baskı makinaları, İsviçre hassasiyeti, güvenilirliği ve sorunsuz çalışma süreçleri ile tanınmıştır. Prova makinaları, bir üretim makinası ile aynı güce ve hassasiyete sahip olmak için büyük ve çok ağır inşa edilmiştir. 1970'lerin başından 1980'lerin ortalarına kadar tipo baskı işleminin ticari olarak ofset baskıyla değiştirilmesi, baskı endüstrilerinde bilinen değişikliklere yol açması ve aynı zamanda prova baskıları için teknik ihtiyaçları da değiştirmesiyle 1972'de tipo prova baskı makinalar üretiminden ofset baskı makinası üretimine geçilmiştir. Günümüzde F.A.G şirketi Lozan şehrinde baskı kalite kontrol sistemleri üzerine çalışmaktadır ve eski F.A.G makinalarının revizyonunu yapmakta, servis ve parça temini sağlamaktadır. (Proofpress: t.y.). F.A.G baskı kalite kontrol sistemleri üreticisi olduğu için ofset prova baskı makinalarına kalite kontrol ekipmanı hassasiyeti ile yaklaşmıştır. F.A.G OFFSETPRESS 104 (Görsel 3) düz yataklı bir baskı makinasıdır ve ofset kalıbı veya lito taşıyla baskıya imkân vermektedir. F.A.G SPEEDPROOF 4C makinasıysa (Görsel

4) tek silindir baskı kazanına sahiptir ve makina kalıp ve skala okuma sistemleriyle modern bir üretim makinası görünümüne sahiptir.



Görsel 3. F.A.G, 1980, F.A.G OFFSETPRESS 104.



Görsel 4. F.A.G, 1987, F.A.G SPEEDPROOF 4C.

3.3. Korrex

1918-77 yılları arasında Almanya'nın Pforzheim şehrinde Max Simmel Maschinenfabrik tarafından üretilen KORREX tipo prova makinaları sabit yatak üzerinde hareket eden baskı kazanlıdır. 2009 yılında Avenches'teki fabrika kapatılarak Almanya'da KORREX prova baskı makinaları üreticisi Max Simmel şirketi F.A.G ile deneyimlerine birleştirerek ortak F.A.G/KORREX 2000 ofset prova baskı makinası üretimine başlanmıştır (Vandercook: t.y.). Max Simmel, KORREX tipo prova baskı makinaları üretiminden sonra B2 format (50 x 70 cm) KORREX 02 (Görsel 5) ve B1 format (70 x 100 cm) KORREX 03 (Görsel 6) ofset prova baskı makinalarının üretimini gerçekleştirmiştir. F.A.G tarafından üretilen F.A.G/KORREX 2000 (Görsel 7) çevrimiçi kalite kontrol sistemleri olan kalıp okuma ve densitometre sistemleriyle çıkarılabilir boya haznesi ve kolay ulaşılabilir merdane sistemleriyle en gelişmiş prova makinasıdır (F.A.G.: t.y.). Max Simmel şirketi basım endüstrisinden başka bir endüstriye geçmiştir ve bir kaç yıl öncesine kadar eski makinalar desteği devam etmesine rağmen yakın zamanda edilgen duruma geçmiştir.



Görsel 5. Max Simmel Maschinenfabrik, KORREX 02, 2020.



Görsel 6. Max Simmel Maschinenfabrik, KORREX 03.



Görsel 7. F.A.G, F.A.G./KORREX 2000.

3.4. Steinmess & Stollberg

Steinmess & Stollberg G.M.B.H. Maschinenfabrik, Nürnberg'te kurulmuş litografi baskı ekipmanları üreten en eski kuruluşlardan biridir. Litografi presleri ve litografi baskı makinaları üretmiştir. (Drukwerk in de Marg: t.y.). Steinmess & Stollberg litografi baskı makinalarının metal kalıpla ofset baskı yapabilmesi için aparat geliştirmiştir (Görsel 8). Steinmess & Stollberg'in taş ve ofset kalıbıyla baskı yapabilen makinası birçok özgün baskı atölyesinde kullanılmaktadır (Görsel 9).



Görsel 8. Steinmess & Stollberg G.M.B.H. Maschinenfabrik, (t.y.).



Görsel 9. Houston Fine Art Press, 2014, Gary Feuge, Steinmesse & Stollberg Dufa 813 ofset prova baskı makinasında David Salle litografisi için kalıbı hazırlıyor / Gary Feuge proofing a panel for one of David Salle's new lithographs on the Steinmesse & Stollberg Dufa 813 flatbed offset proof press.

3.5. Mailänder

Makina üreticisi olan Johann Georg Mailänder (1840-1914), 1876'da Cannstatt'ta Druckmaschinenfabrik Mailänder'i kurmuştur. Mailänder litografi ve teneke baskı için makinalar üretmiştir. 1888'de, Mailänder silindir presler üretmeye başlamıştır (Howard iron Works printing museum: t.y.). 1932 yılında ünlü metal mavi renk Nivea krem kutularının basımı için LTG Lufttechnische GmbH'nin ürettiği kurutma sistemiyle beraber çözüm ortaklığı başlamıştır. 1995 yılında LTG Lufttechnische GmbH ve Mailänder, metal baskı hatları için ilk sistem tedarikçisi olan LTG Mailänder'i oluşturmak için birleşmiştir. 2006 yılında LTG Mailänder, daha sonra KBA MetalPrint olarak yeniden adlandırılan KBA (bugünkü Koenig Bauer) yan kuruluşu Bauer + Kunzi tarafından devralınmıştır. Günümüze kadar sürekli olarak daha da geliştirilen dünyaca ünlü Mailänder baskı makinası, güvenilirlik, sağlam yapı ve tekrarlanabilir baskı sonuçları anlamına gelmektedir (Metalprint.koenig-bauer: t.y.). Mailänder başarılı 122 serisi metal baskı makinasının yanında ofset prova baskı makinası (Görsel 10) üretimi de gerçekleştirmiştir. Litografi taşı ve ofset kalıbyla baskı

yapabilen makinaları hali hazırda Mailänder makinalarıyla metal baskı yapan işletmeler tarafından da kullanılmıştır.



Görsel 10. Vermillion Editions Limited, 2012, Mailänder ofset prova baskı makinaları / Mailäder offset proof presses

3.6. Adast

Çekoslovakya'da 1886'da Josefa Novotna tarafından kurulan eski Dobruşka makina üretim tesisleri 50 yıl boyunca Adamov Machine Works, Dobruşka Machine Works, Grafitec ve şu anda da Koenig & Bauer'in üretim tesisidir. Burada 1970'lerde tipo baskının sonu gelmeye başlamadan çok önce ADAŞT'ın ofset prova baskı makinalarını üretilmiştir. 1956 yılında motorsuz ve boya merdanesiz kol tahrikli ilk Zetaconte, 1958 yılında motorsuz ve boya merdaneli kol tahrikli Zetaconte A, 1959 yılında motorlu ve boya merdaneli Zetaconte B ve sonra Zetaconte B arz edilmiştir. Üretim makinası olmayan bu makinalar prova baskı ve harita basımı için üretilmiştir. 1971'de gelişmiş yeni Zetaconte 601 (66 x 102cm) arz edilmiştir. 1973'te bu makina SSCB Teknik ve Yatırım Bakanlığı tarafından "yılın üstün ürünü" olarak seçilmiştir. 1976'da Zetaconte 501 (52 x 72 cm) ve Zetaconte 701 (72 x 102 cm) arz edilmiştir (Görsel 11). Brno Endüstri Müdürlüğü bu makinaları alanının en iyileri olarak nitelemiştir (Daniel, 2006, s. 5-7). Sosyalist dönem sonrası tesis 1995'te Grafitec'e geçmiştir. 2005 yılında merkezi Dobruşka'da bulunan Çek küçük formatlı baskı makinası üreticisi Grafitec, bir KBA yan kuruluşu haline gelmiştir. Bugün, Koenig & Bauer Grafitec adı altında Koenig & Bauer dijital baskı makinalarının üretimini yapmaktadır (KBA: t.y.). Günümüzde ADAŞT Zetaconte ofset prova baskı makinaları sanatsal baskıda özgün baskı sanatçıları ve atölyeleri tarafından kullanılan makinalardandır.



Görsel 11. Adast, Zetaconte 701.

3.7. Shimogaki

Shimogaki, 1949 yılında II. Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre sonra Yoshio Shimogaki tarafından Japonya'nın Osaka şehrinde kurulmuştur. Aynı yıl kendi tasarımları olan ofset baskı makinasının üretimine başlanmıştır. 1959'da geliştirmeye başlanan ofset baskı makinası 1963'te Japonya'nın ilk otomatik ofset prova baskı makinası olarak arz edilmiştir. Bu çok başarılı bir satış kaydetmiştir. Matbaa ve klişe firmalarının yanında o dönemde Japonya Maliye Bakanlığı Matbaası, Japonya Sahil Güvenlik'i, Japonya Tütün Endüstrisi vb. tarafından da tercih edilmiştir. Shimogaki birçok müşteri tarafından % 50'den fazla iç pazar payına sahip bir "ofset prova baskı makinalarının öncüsü" olarak tercih edilmiştir (Shimogaki: t.y.). Shimogaki ofset prova baskı makinasının basit çalıştırılması, otomasyonu, hız ayarı, büyük mürekkep ezici merdanesi ve dayanıklılığı ana özelliğidir. Shimogaki günümüzde edilgen durumdadır.

3.8. Dai Nippon, Screen ve Okuma

Japon makina üreticilerinden OKUMA, Mailänder'in lisansı ile üretim yapmıştır. DAI NIPPON ve SCREEN (Görsel 12) ise tek renk ofset baskı makinaları üretiminin yanısıra 2 ve 4 renkli makinalar da üretmeyi başarmışlardır. DAI Nippon, Screen ve Okuma günümüzde prova baskı makinası üretimi yapmamaktadır.



Görsel 12. SCREEN, (t.y.), Screen KF 422E 4 renkli ofset prova baskı makinası / Screen KF 422E 4 color offset proof machine.

70lerde ticari baskıda tipo baskının yerini ofset baskının almaya başlamasıyla tipo prova baskı makinası üretiminin sonlandırılarak ofset prova baskı üretimine başlayan üreticiler 80lerde bilgisayar teknolojilerinin gelişmeye başlamasıyla prova baskı ve az trajlı baskıların sayısal baskı makinalarından alınmaya başlamasıyla 90lar ortasında ofset prova baskı makinası üretimini sonlandırmışlardır. Bazı üreticiler basım endüstrisinden tamamen çekilirken bazıları da başka endüstrilere yönelmiştir. Günümüzde ofset prova makina üretimi bulunmamakla beraber ikinci ellerine rastlanmaktadır.

4. Ofset Prova Baskı Makinaları ve Yeniden Kullanım

"Baskı tarihi orijinal olarak ticari ya da diğer amaçlar için geliştirilmiş teknolojilerin sanatsal uyarlamasının örnekleri ile doludur" (Grabowski&Fick, 2012, s. 35). Sanatsal baskı kavramı İngilizce'de "printmaking" terimiyle ifade edilmektedir. "Tasarımının ve üretiminin sanatçı tarafından yapıldığı baskıdır" (Merriam-webster: t.y).

Ticari baskıdan farklı olarak sanatsal anlamda baskı el yordamıyla veya bilgisayar desteğiyle hazırlanmış tasarımların elde hazırlanan veya hazırda olan ahşap, plastik, metal ve taş kalıplar vasıtasıyla ağırlıklı olarak hammaddesi selüloz ve pamuk olan kâğıt ve türevi baskı altı malzemelerine aktararak sınırlı

adetlerde çoğaltılması işidir. Sanatsal baskı yönteminde gravür presleri, litografi presleri, serigrafi tezgâhları, tipo ve ofset prova makinaları, el presleri ve el aletleri kullanılmaktadır (İpek, 2023, s. 21).

Ofset prova baskı makinalarının sanatsal baskıda yeniden kullanımı tipo prova baskı makinaların kullanımından farklılık göstermektedir. Tipo baskı ticari özelliğini kaybettikten sonra kullanım dışı kalan makina ve donanım sanatsal kullanım için sahiplenilmiştir fakat ofset baskının ticari baskıda bugün de liderliği devam etmektedir. Ofset prova baskı makinalarının endüstri tarafından terk edilme nedenleri lazer ve inkjet sayısal baskının ortaya çıkışı ve daha canlı renkler için baskı suyunda izopropil alkol gibi baskıda kimyasalların kullanılmaya başlaması gösterilebilir. Tek renkli ofset prova baskı makinaları sayısal baskı makinalarıyla yarışamayacak kadar yavaş ve alkollü ofset makinalar kadar yüksek kaliteli olmasalar da hem litografi taşıyla hem de ofset kalıbıyla baskı yapabildikleri için özgün baskıya meraklı ve istekli bir grupta sanatsal baskı için değer bulmuşlardır. Tipo prova baskı makinalarının kolay kullanımının yanısıra ofset prova baskı makinaları üstün bir operatör ve baskı bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir. Genellikle biri kalıbı nemiendirmekle görevli biri de boş kâğıdı yerleştirmek ve basılı kâğıdı almakla görevli iki kişi tarafından kumanda edilirler.

F.A.G tanıtım yayınında F.A.G OFFSETPRESS 104 makinasının kullanım alanlarını reproduksiyon atölyeleri, prova baskının gerekli olabileceği yerler, 50x70 ebatla iki renk baskı yapabildiği için hızlı prova gerektiren yerler, renk provası için gravür baskı, harita basımı ve metal basımı olarak sıralamaktadır (F.A.G., 1985, s:6). F.A.G'ın kullanım alanlarını sıralarken sanatsal baskıyı dahil etmemesi hedef pazar noktasında dikkat çekicidir. Bununla beraber 2 metre genişliğe, 4 metre uzunluğa ve 4 ton ağırlığa sahip olmasına rağmen devasa F.A.G OFFSETPRESS 104'ü diğer makinalar gibi sanatsal üretimde özgün baskıda kullanan oldukça fazla sanatçı ve atölye bulunmaktadır. Özgün baskıda ofset prova baskı makinaları ebatları ve teknikleri gereği bireysel kullanımdan çok baskı atölyeleri dahilinde yer almaktadır. İşbirlikçi atölye yapısındaki bu oluşumlar sanatsal basımevleri ve atölyeleri, enstitüler ve eğitim kurumlarıdır. Bununla birlikte sanatçı demirbaşındaki makinaların yine iş birliği içinde kullanılması söz konusudur.

4.1. Universal Limited Art Editions

Universal Limited Art Editions (ULEA), Tatyana Grosman tarafından 1957 yılında New York, ABD'de kurulmuştur. Önceleri "livres d'artistes" baskıları yapan Grosman'ı Modern Sanatlar Müzesi (MoMA)'nde küratör olan William Lieberman'ın ziyareti sırasında sanatçı reproduksiyonları basmak yerine özgünlerini basmak konusunda teşvikiyle sanatçı iş birliği başlamıştır. Böylelikle kurulan Universal Limited Art Editions litografi baskıya başladıktan 7 sene sonra 97 edisyonu MoMA'nın yeni grafik sergisine seçilmiştir (ULEA: t.y.). Jasper Johns'dan Cy Twombly'a bir çok sanatçıyla çalışan atölye başlıca litografi baskıyla ilgilenirse de sanatçı eğilimleri sonrasında gravür ve diğer baskı tekniklerini de dahil olmuştur (Görsel 13). Az sayılı değerli poster basmak için alınan bir ofset makinayla yine sanatçı

edisyonları basılmıştır. Günümüzde ULEA birçok türde özgün baskı yapılan bir işbirlikçi atölyedir ve taş litografinin yanında ofset litografi de yapılabilmektedir (Görsel 14).



Görsel 13. ULEA, 1976, Tatyana Grosman ve Jasper Johns, Johns'un Corps and Mirror baskısının başında / Tatyana Grosman and Jasper Johns' during the printing of Corps and Mirror. F



Görsel 14. ULEA, 2023, Sarah Crowner'ın "Untitled (Blue Clovers)"ın ofset prova baskı makinasında baskı süreci / An action shot of Jason printing on the offset press during the editioning process for Sarah Crowner's latest release "Untitled (Blue Clovers)."

4.2. Edition Copenhagen

Dünyanın önde gelen litografik atölyelerinden biri olan 1959 yılında kurulan Edition Copenhagen, 1000 m²'lik atölye ve galeri alanıyla Kopenhag, Danimarka'dır (Görsel 15). Edition Copenhagen'in üç ortağı vardır; Rasmus Urwald, Dannie Vieten ve Peter Wissing Sørensen (Editioncopenhagen: t.y.). Edition Copenhagen, sanatçıların baskı süreçlerini geliştirmeye devam etmelerini, kendi litografi bilgisini sanatçıların sanatsal ifadelerinin bir aracı olarak sürdürmelerini ve tüm dünyadan sanatçıların atölye bünyesinde orijinal litografileri baskılar yaratmalarını amaçlamaktadır. Edition Copenhagen, sadece kendi atölye ortamında hazırlanmış çalışmaların baskısını yaparken sanatçıyla üç uzman işbirliği yapmaktadır ayrıca atölyenin özgün baskıya yaklaşımı nedeniyle sadece litografi taşıyla baskı yapılmaktadır (Görsel 16). Taşa doğrudan çizim yapıldığı ve bu taşla baskı yapıldığı için çıktılarını "orijinal" eser olduğu "reproduksiyon" olmadığı görüşüne sahiptirler.



Görsel 15. Edition Copenhagen, 2010, 3 adet ofset prova baskı makinasını gösteren ayrıntı.



Görsel 16. Edition Copenhagen, (t.y.), Sanatçı Mamma Andersson ve usta baskıcı Rasmus Urwald ile taş üzerinde çalışıyor / Mamma Andersson is working on the stone with Master Printer Rasmus Urwald Kopenhag.

4.3. Tamarind Institute

Tamarind Institute 1960 yılında June Wayne tarafından Los Angeles, ABD’de kurulmuştur. Sanatsal anlamda da litografinin bittiği düşünüldüğü dönemde ortaklar Clinton Adams ve Garo Antreasian öncülüğünde Josef Albers, Ruth Asawa, Louise Nevelson ve Ed Ruscha gibi sanatçılarla iş birliği yapılarak, aynı zamanda Amerika Birleşik Devletleri’nde ve yurtdışında litografinin geleceğini garantileyecek kapsamlı belgeler ve bir eğitim programı geliştirmiştir (Tamarind: t.y). Tamarind Institute’ün yayınları ve teknik kaynakları, baskı resmin öğretildiği her yerde bulunmaktadır. Mezunları dünyanın her yerindeki atölyelerin ve sanat bölümlerinin yönetimindedir. İşbirlikçi bir atölye olarak çalışmaya devam eden Ford Vakfı tarafından desteklenen atölye 1970’lerden sonra New Mexico Üniversitesi’ne bağlı bir yapı olmuştur. Tamarind Institute, baskı atölyesi (Görsel 17) ve sanat galerisinden oluşmaktadır. Sanatçı iş birliğinin (Görsel 18) yanısıra baskı eğitimi, yüksek lisans eğitim programlarını yürütmektedir ve yaz dönemi kursları düzenlemektedir.



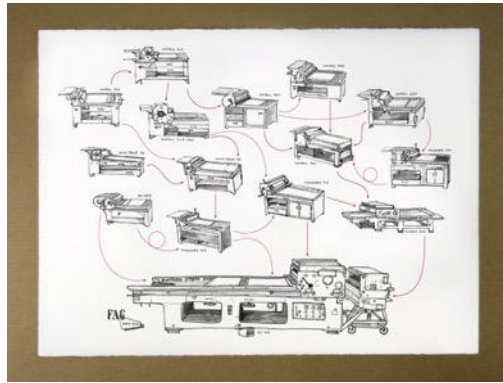
Görsel 17. Tamarind Institute, 2023, Sanatçı Matt Shlian için prova baskı makinasında zemin baskısı / Still thinking about these ink blends for Matt Shlian.



Görsel 18. Aaron Noble, 2018, Chanticleer, Litografi, 1/10, 41 x 35 inç, Tamarind Institute.

4.4. Big FAG Press

Atölye adında devasa makinalarının ismine ve cismine gönderme yapan Big Fag Press, Sidney, Avustralya'da sanatçı tarafından yönetilen bir baskı kolektifidir. Şu anda aktif üyeleri Eloise Lindeback, Rhonda Murray, Marnee Foxx, Lucas Ihlein, April Boughton'dır. 2004 yılında dijital baskının prova baskılarında baskın olmaya başladığını öngöremeyerek batmış bir matbaanın açık artırmasından edindikleri F.A.G OFFSETPRESS 104 ofset prova baskı makinasıyla yola çıkmışlardır (Görsel 19) (Bigfagpres: t.y.). Deneyimli sanatçılar ve tasarımcıların yanı sıra gelişmekte olan yaratıcı üreticilerden oluşan Big Fag Press'in atölye yeri belediye tarafından tahsis edilmiştir ve kapıları üretim yapmak isteyen sanatçı ve aktivistler için açıktır ancak artisan baskısının ucuz olmadığı konusunda özel uyarıyı da ihmal etmemektedirler. Big Fag Press'te ayrıca sınırlı baskılarını çevrimiçi olarak satış yapmaktadır (Görsel 20).



Görsel 19. Big Fag Press, (t.y.), Tanıtım görseli /Self-promotion, Avustralya.



Görsel 20. Zoe Sadokierski, 2013, BIG FAG DANCE, iki renk ofset litografi, Avustralya.

Türkiye’de basım endüstrisinde tipo prova tezgâhları ve makinaları kullanılmış olmasına rağmen reproduksiyon atölyelerinde ve matbaalarda ofset prova baskı makinaları kullanılmamıştır. Bununla birlikte ofset prova baskı makinalarının kullanılmamış olması prova alınmadığı anlamına gelmemektedir. Endüstri, ofset provayı baskı anında veya öncesinde üretim makinasında yaparak gerçekleştirmiştir veya ozalit, kromolin, inkjet ve lazer çıktılarla prova gereğini giderme yolunu izlemiştir. Türkiye’ye hiçbir ofset prova makinası girişi olmadığı için bu makinaların sanatsal anlamda sahiplenilmesi de gerçekleşmemiştir. Bu nedenle ofset prova baskı makinası ile sanatsal baskı yapan bir atölye veya girişim bulunmamaktadır.

Sonuç

Eski tekniklerin sanat tarafından sahiplenilmesi yaşatılmaları için değer arz etmektedir. 1957’de Tatyana Grosman’ın litografinin unutulmaya başladığı bir dönemde tekrar bir sanat formu olarak diriltmiştir. Bu iş birliğiyle birçok sanatçı ifade biçimi için bir yeni yol daha bulabilmiştir ve birçok eser doğabilmiştir.

Litografinin sanat üretimine dahil olması beraberinde ofset litografi tekniğinin de dahil olmasını sağlamıştır. Bu noktada litografik özgün baskıya iki farklı yaklaşım olduğu görülmektedir; ofset prova baskı makinalarını, el preslerinde olduğu gibi taş ile litografik baskı yapmak için kullanan daha geleneksel bir yaklaşım sergileyen baskıcılar ve asetat-astrolon gibi saydam malzemeler üzerine yaptıkları çalışmaları ofset kalıbı üzerine pozlayarak ve/veya bilgisayar ortamında yapılan çalışmaları doğrudan CtP kalıp olarak daha çağdaş bir yaklaşım sergileyen baskıcılar. İlk grubun yaklaşımında “orijinal” baskılar ürettikleri tezine karşılık ikinci grubun çalışmaları daha deneysel, teknolojik ve sayısal ortamı litho baskıya taşıyabilmiş görünümündedir. Yaklaşımlar ne olursa olsun bütün eserler ofset prova baskı makinalarının özgün baskıda kullanılabilmesi ile gerçekleşebilmektedir. Bu noktada ofset prova baskı makinalarının özgün baskıya yeni bir soluk getirdiği yadsınamaz nitelik taşımaktadır.

Türkiye’de basım endüstrisi baskı öncesi sürecinde ofset prova baskı makinaları kullanmamıştır. Bu nedenle bu makinaları kullanabilecek bilgi birikimine sahip operatör olmadığı gibi sanat için sahiplenilmesi de gerçekleşmemiştir. Bu türde özgün baskı yapmak isteyen sanatçılar için yurtdışındaki baskı atölyeleri portfolyo kabul etmekte, açık çağrılar yapmakta ve işbirlikçi yaklaşım göstermektedirler. Diğer taraftan taş litografi baskı için olmasa da ofset litografi için matbaalarla iş birliği gerçekleştirebilmenin önü açıktır.

20 yıl önce üretimleri biten ofset prova baskı makinaları teknolojiye geride bırakılan bir yolun artizan üretimde değerlendirilmesini örnekler. Günümüzün zirvedeki ticari baskı yöntemi ofset baskının yeri sayısal baskı tarafından zorlanmaktadır. Sayısal baskının, tipo baskının ofset baskının yerini aldığındaki

gibi bir durumla karşılaşıldığında âtil ofset baskı üretim makinalarının tıpkı tipo baskı makinalarının olduğu gibi özgün baskı tarafından sahiplenilecek olması da kuvvetli bir ihtimaldir.

Kaynakça

- Daniel, J. (2006). *50 Years of Printing Machines Production in Dobruška*. Prag: KBA-GRAFITEC
- Evliyagil, Ş. (1985). *Basım Sanayii'nin Temel Kavramları*. Ankara: Ajans-Türk Bilim Yayınları Serisi No:3.
- F.A.G. (1985). *F.A.G OFFSETPRESS 104 katalog*. Lozan: F.A.G.
- Grabowski, S.E. & Fick, B. (2012). *Baskıresim: Kapsamlı Materyaller ve Teknikler Rehberi. Printmaking: Complete Guide to Materials and Processes*. (Çev: S. A. Eskier & A. Z. Tunç). İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları. ISBN:9786054146086
- Heidelberg Havadisleri (1969). *Prova baskının ofset ile yapılıp yapılmaması-tartışmalara yol açan bir soru*. Sayı 1/27. Heidelberg: İstanbul
- İpek, A.R. (2023). Masaüstü yayıncılıkta baskı öncesi ve baskı sonrası. S. Südor (Editör), *Masaüstü Yayıncılık içinde* (s. 19-40). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. ISBN:978-605-136-632-6
- Kipphan, H. (2001). *Handbook of Print Media*. Berlin: Heidelberg
- Meggs, P. B. (2012). *Meggs' History of Graphic Design 5th Edition*. ABD: Wiley
- Sarıkavak, N.K. (2005). *Sayısal Tipografi :1 Basımcılık ve Yayıncılıkta Aygıt, Donanım ve Yazılım Teknolojisinin Gelişimi*. ANKARA: Başkent Üniversitesi Yayınları. ISBN: 9758571044
- Yanık, H. (2004). *Masaüstü Yayıncılık*. İstanbul: Dönence. ISBN: 9757054-33
- Yüksel, A., Özbay, İ., Çakır, A.E. (1984). *Ofset Montaj-Kopya ve Baskı Teknolojisi*. İstanbul: MEB

İnternet Kaynakları

- Tamarind Institute. (t.y.) <https://tamarind.unm.edu/about/process/#> (Erişim: 01.06.2023)
- Lithographisches Atelier Leipzig. (t.y.) <https://www.litho-leipzig.de/das-atelier/unsere-leistungen> (Erişim: 01.06.2023)
- Vandercookpress. (t.y.) <https://vandercookpress.info/timeline/> (Erişim: 23.04.2023)
- Proofpress. (t.y.) <https://proofpress.ch/about-fag-history/> (Erişim: 23.04.2023)
- Vandercook. (t.y.) <https://vandercookpress.info/korrex/> (Erişim: 23.04.2023)
- F.A.G. (t.y.) <http://www.fag.ch/products/korrex2000.htm> (Erişim: 28.07.2020)
- Howardironworksprintingmuseum. (t.y.) <https://www.instagram.com/howardironworksprintingmuseum/> (Erişim: 28.07.2020)
- Drukwerk in de Marg. (t.y.) <https://drukwerkindemarge.org/technisch/steinmesse-stollberg/> (Erişim: 01.06.2023).
- Metalprint.koenig-bauer. (t.y.) <https://metalprint.koenig-bauer.com/en/metalprint/history/> (Erişim: 01.06.2023).
- KBA. (t.y.) <https://kba-grafitec.cz/en/homepage/> (Erişim: 01.06.2023).
- Shimogaki. (t.y.) <http://www.shimogaki.biz-web.jp/> (Erişim: 01.06.2023).
- ULAE. (t.y.) <https://www.ulae.com/history/> (Erişim: 01.06.2023).
- Editioncopenhagen. (t.y.) <https://www.editioncopenhagen.com/1016/story> (Erişim: 23.04.2023).
- Tamarind. (t.y.) <https://tamarind.unm.edu/about/process/> (Erişim: 23.04.2023).
- Bigfagpres. <https://www.bigfagpress.org/about> (Erişim: 23.04.2023).

Görsel Kaynaklar

- Görsel 1.** [https://www.art-equipment.co.uk/restoration-of-printing-presses/#iLightbox\[gallery_image_1\]/5](https://www.art-equipment.co.uk/restoration-of-printing-presses/#iLightbox[gallery_image_1]/5) (Erişim Tarihi: 01.06.2023).
- Görsel 2.** <https://vandercookpress.info/timeline/> (Erişim Tarihi: 01.06.2023).
- Görsel 3.** F.A.G OFFSETPRESS 104 katalog, Lozan, s.2-3.
- Görsel 4.** F.A.G OFFSETPRESS 104 katalog, Lozan, s.3.
- Görsel 5.** <https://archiwum.allegro.pl/listing?string=maszynny%20offsetowe> (Erişim Tarihi: 28.07.2020).
- Görsel 6.** <https://www.cazander.com/products/4575-max-simmel-korrex-03-proof-printing-press> (Erişim Tarihi: 28.07.2020).
- Görsel 7.** http://www.feiservice.com/eng/vm_varios.htm (Erişim Tarihi: 28.07.2020).
- Görsel 8.** <https://drukwerkindemarge.org/download/documentatie/Steinmesse-und-Stollberg.pdf> Steinmess & Stollberg kataloğu, s.9-10. (Erişim Tarihi: 28.07.2020).
- Görsel 9.** <https://www.facebook.com/284139925083122/photos/a.286585114838603/286584378172010/?type> (Erişim Tarihi: 28.07.2020).
- Görsel 10.** Foto: Marcus Melton. https://adrianeherman.typepad.com/files/the_mid_america_print_council_journal_re_print.pdf (Erişim Tarihi: 28.07.2020).
- Görsel 11.** <https://stroje.bazos.cz/inzerat/167314443/ofsetovy-adast-zetaconte-703-1.php> (Erişim Tarihi: 01.06.2023).
- Görsel 12.** <https://www.pressxchange.com/cn/category/proofers/screen/1999/japan/marketbox%20co.,ltd/kf%20422%20e/machineid/102239/> (Erişim Tarihi: 28.07.2020).
- Görsel 13.** Foto: Iris Schneider. <https://www.ulae.com/history/> (Erişim: 01.06.2023).
- Görsel 14.** <https://www.instagram.com/p/Cs3kJ8KxwtI/> (Erişim: 01.06.2023).
- Görsel 15.** <https://blog.vandalog.com/wp-content/uploads/2010/03/overall.jpg> (Erişim: 01.06.2023).
- Görsel 16.** <https://www.editioncopenhagen.com/1016/story> (Erişim: 01.06.2023).
- Görsel 17.** https://www.instagram.com/p/Cp0K_LJ0HG7/ (Erişim: 01.06.2023).
- Görsel 18.** <https://tamarind.unm.edu/the-view-from-here/> (Erişim: 01.06.2023).
- Görsel 19.** <https://www.bigfagpress.org/about> (Erişim Tarihi: 28.07.2020).
- Görsel 20.** <https://www.bigfagpress.org/buy-prints/big-fag-dance> (Erişim Tarihi: 28.07.2020).

59. Güzel sanatlar lisesi vurmali sazlar eğitim programına yönelik hazırlanan bendir öğretim modeli önerisinin çeşitli yönlerden etkisi (Sivas ili örneği)¹

Kamil KARAOĞLU²

Özlem ÖZALTUNOĞLU³

APA: Karaoğlu, K. & Özaltunoğlu, Ö. (2024). Güzel sanatlar lisesi vurmali sazlar eğitim programına yönelik hazırlanan bendir öğretim modeli önerisinin çeşitli yönlerden etkisi (Sivas ili örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 970-986. DOI: 10.29000/rumelide.1439793.

Öz

Güzel sanatlar liselerinin vurmali çalgı öğretim programları incelendiğinde bendir çalgısına yönelik herhangi bir öğretim modelinin olmadığı gözlemlenmiştir. Şüphesiz mesleki müzik eğitimi veren bu kurumlarda Türk müziği icralarında aktif olarak kullanılan bendir çalgısının eğitiminin belirli bir sistem dahilinde verilmiyor olması, önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla hizmet eden bu çalışmada güzel sanatlar lisesi vurmali sazlar öğretim programına yönelik uzman görüşü alınarak 8 haftalık başlangıç düzeyi bendir öğretim modeli hazırlanmış ve hazırlanan bu modelin deneysel uygulamadaki görünümünü değerlendirilmiştir. “Güzel sanatlar lisesi vurmali sazlar eğitim programı için hazırlanan bendir çalgısı öğretim modeli uygulamalarının ritmik hafıza (ritim tekrarı) ve bendir icra becerisine etkisi ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranan bu çalışmada nicel yöntemlerden ön test ve son testli tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda veriler uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Bendir İcra Becerisi Değerlendirme Formu” ve “Ritmik Hafıza Ölçme Aracı” ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Sivas Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatlar Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasından “amaçlı örnekleme” yöntemiyle seçilmiş (n=19) öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna bendir çalgısı öğretim modeli haftada 2 ders saati olmak üzere 8 hafta uygulanmıştır. Çalışma grubunun ön test ve son test performansları video kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar uzmanlar tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Uzman değerlendirmeleriyle elde edilen ön test- son test puanları arasındaki farklılığı ölçmek için Wilcoxon Rank testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışma grubunun

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünde hazırlanmakta olan “Güzel Sanatlar Lisesi Vurmali Sazlar Eğitim Programına Yönelik Bendir Çalgısı Öğretim Modeli Önerisi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 28.06.2022 tarihli, 16 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %15

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 11.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439793

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Doktora, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı / PhD, Sivas Cumhuriyet University, Institute of Educational Sciences, Department of Fine Arts Education, Division of Music Education (Sivas, Türkiye), kamilkaraoglu89@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0004-5745-2929, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966.

³ Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD / Assoc. Prof., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education (Sivas, Türkiye), ozoaltun@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5802-5428, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966.

bendir icra becerisi ve ritmik hafıza (ritim tekrarı) ön test- son test puanları arasında anlamlı düzeyde olumlu bir fark olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle araştırmanın sonucunda çalışma grubuna uygulanan bendir öğretim modeli önerisinin, grupta yer alan katılımcıların bendir icra becerilerine ve ritim tekrar edebilme düzeylerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bendir, vurmali çalgı, metot, öğretim programı

The effect of the bendir teaching model proposal prepared for the percussion instruments education program of the fine arts high school in various aspects (Sivas province example) ⁴

Abstract

When the percussion instrument teaching programs of fine arts high schools were examined, it was observed that there was no teaching model for the bendir instrument. Undoubtedly, the fact that the education of the bendir instrument, which is actively used in Turkish music performances in these institutions providing vocational music education, is not given within a certain system is an important problem. In this study, which serves the purpose of eliminating this deficiency, an 8-week beginner level bendir teaching model was prepared by taking expert opinion for the fine arts high school percussion instruments curriculum and the appearance of this model in the experimental application was evaluated. In this study, in which the question "What is the effect of the bendir instrument teaching model applications prepared for the percussion instruments education program of fine arts high school on rhythmic memory (rhythm repetition) and bendir performance skills?" was sought to be answered, a one-group quasi-experimental design with pre-test and post-test from quantitative methods was used. In line with this method, data were collected with the "Bendir Performance Skill Evaluation Form" and "Rhythmic Memory Measurement Tool" prepared by the researcher by taking expert opinion. The study group of the research consists of (n=19) students selected by "purposive sampling" method among the students studying at Sivas Muzaffer Sarısözen Fine Arts High School in the 2022-2023 academic year. The bendir instrument teaching model was applied to the study group for 8 weeks, 2 lesson hours a week. The pre-test and post-test performances of the study group were recorded with a video recorder and these recordings were monitored and evaluated by experts. Wilcoxon Rank test was used to measure the difference between pre-test and post-test scores obtained through expert evaluations. As a result of the research, it was seen that there was a significant positive difference between the bendir performance skill and rhythmic memory (rhythm repetition) pre-test and post-test scores of the study group. In other words, as a result of the research,

⁴ **Statement (Thesis/Paper):** This study was produced from the doctoral dissertation titled "Bendir Instrument Teaching Model Proposal for Fine Arts High School Percussion Instruments Education Program" which is being prepared at Sivas Cumhuriyet University Institute of Educational Sciences.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %15

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 11.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439793

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

it was determined that the bendir teaching model proposal applied to the study group made positive contributions to the study group's bendir performance skills and rhythm repetition levels.

Keywords: Bendir, percussion instrument, method, curriculum

Giriş

Ritmin tabiatın oluş döngüsüne yön vermesinin yanı sıra, insan ve topluma dönük işlevsel rolüyle de biyolojik ve kültürel temelde insan yaşamına yön verdiği söylenebilir. Günay' a göre eski çağlarda insanların haberleşmek için boş ağaç kütüklerine vurarak çıkardıkları sesler, bu seslerin eşliğinde yaktıkları ateşlerden çıkan dumanlara çeşitli araçlar kullanarak şekil vermeleri ve bu dumanların devinimleri ile elde edilen ritmik yapılar oldukça anlamlıdır (2021: 17). Hayatımızın içerisinde çok işlevli bir kavram olarak öne çıkan ritim, kuşkusuz ki tarihsel süreç içerisinde müzik alanında icranın ve teknolojinin gelişmesine paralel olarak kendisini vurmali çalgı veya ritim sazı olarak adlandırdığımız enstrümanlarda göstermeye başlamıştır. Sachs' a göre evrimsel ilkenin sonucu olarak basitten karmaşığa doğru giden insan benzer biçimde çalgı üretiminde de basitten karmaşığa doğru gitmiştir. Curt Sachs'ın teorilerinden yola çıkıldığında üretilen ilk çalgılar hem basit üretilmesi hem de müziğin temelinde ritim olması sebebiyle vurmali çalgılardır (Akt: Mustan, 2015: 51).

Elle veya başka bir cisimle vurularak, sallanarak veya birbirine çarparak ses elde edilen ve en eski çalgı türü olarak kabul gören vurmali çalgıların öğretiminin özellikle notanın kullanılmadığı dönemlerde temelde usta-çırak ilişkisine dayanan, ustanın çırağa kendi icra tekniklerini dinleterek ve izleterek aktardığı “meşk” yöntemiyle gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Meşk yöntemini Demirgen ve Sazak “bir üstat tarafından musiki parçasının tek olarak çalınması ve okunması suretiyle talebe öğretilmesi ve talebe tarafından öğrenilmesi demektir” (2013:30) biçiminde tanımlamışlardır.

Behar, Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşanan modernleşme ve Batılılaşma sürecinin tesiriyle nota yazısının yaygınlaştığını ifade etmektedir. Bu duruma paralel olarak meşk yönteminin müzik eserlerini gelecek kuşaklara aktarımdaki önemli rolü ortadan kalkmaya başlamıştır. Aynı zamanda yazara göre ses ve görüntü kayıt cihazlarının yaygınlaşmasıyla birlikte bu cihazlarla alınan kayıtlar internet aracılığıyla geniş kitlelerle paylaşılabilir dolayısıyla öğreticinin kendisi yerini ses ve görüntü kayıtlarına bırakabilir (2023: 213, 225, 229). Gelişen teknolojiyle birlikte müzik üretimi, aktarımı ve dağıtımının önemli ölçüde değişim gösterdiği görülmektedir. Bu değişimle birlikte müzik üretim, aktarım ve erişiminin daha kolay hale geldiğini söyleyebiliriz. Aynı zamanda günümüz çalgı eğitimlerinin teknolojiden bağımsız sadece meşk yöntemiyle sürdürülemeyeceği ve bu öğretim yönteminin tamamen izole edilemeyeceği görülmektedir.

Behar, 20. Yüzyılda Türk müziğinde nota yazısının yaygınlaştığını ve çağdaş eğitim yöntemlerine daha fazla yer verildiğini ifade etmektedir (1992: 75). Yazarın bu yaklaşımından da hareketle bugün özellikle mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitiminin, belirli bir sistemle hazırlanan metotlar aracılığıyla sağlandığını söylemek mümkündür. Bu çalgıların içinde kullanım alanının genişliği ve tarihsel süreç içerisindeki işleviyle öne çıkan vurmali çalgıların eğitime yönelik hazırlanan metotların, mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda kısmen kullanıldığı söylenebilir. Bu kurumlardan birisi olan ve ortaöğretim düzeyinde mesleki öğretim yapan güzel sanatlar liseleri müzik, Türk halk müziği ve Türk sanat müziği gibi bölümler kapsamında kurumsallaşmıştır. Güzel sanatlar liselerinin misyon yönünden çeşitli temsiliyetler taşıdığı ve çalgı eğitime ilişkin amaçlarını kurumsal hedef kapsamında ele aldığı bilinmektedir. Ağustos 2016 tarihli 2707 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan Milli Eğitim

Bakanlığının Onuncu Kalkınma Planı Öncelikli Dönüşüm Programları kapsamında, güzel sanatlar liselerindeki çalgı ders saatlerinin dokuzuncu sınıflardan başlayarak kademeli bir şekilde artırılmasına karar verilmiştir. Bu derslerde öğrencilerin tercih edebileceği çalgılar içinde vurmali çalgıların da yer aldığı düşünüldüğünde güzel sanatlar liselerinde uygulanan çalgı eğitimi kapsamındaki öğretim programlarının incelenmesi gerektiği ve bilhassa Türk müziği geleneğinde kendine yer edinen vurmali çalgılara yönelik bir öğretim modeli gereksiniminin ortaya çıktığı aşikardır.

Problem durumu

Günümüzde Türk müziği geleneğinde kullanılan vurmali çalgıların bir kısmı Türk müziğine özgü tek bir türle özdeşleşip neredeyse sadece o türde kullanılmaktayken bazı vurmali çalgılar birden fazla türde kullanılmaktadır. Örneğin “kudüm” çalgısı günümüzde Türk din müziği ve kısmen Türk sanat müziğinde icra edilmekteyken bendir çalgısının Türk halk müziği, Türk sanat müziği, Türk din müziği ve popüler müzik gibi birçok türde icra edildiği görülmektedir. Bu durumun temelinde çalgıya ait özelliklerin yanı sıra, çalgının tarihi gibi değişkenlerin de etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bendir çalgısı, kullanım alanının fazlalığı, icra kapasitesinin genişliği ve kolay taşınabilmesi gibi özellikleriyle vurmali sazlar arasında sıklıkla tercih edilen bir çalgı konumundadır. Redmon’a göre eski kutsal ritüel çalgılarından olan bendirin görseline ilk olarak M.Ö. 5600 yılında yapıldığı düşünülen Anadolu’da bir tapınak duvarında yer alan figürde karşılaşılmıştır (1997: 3). Bir kasnağa deri germe suretiyle oluşan bendirin topluluklarda def, daf, erbane gibi farklı isimler alarak farklı medeniyetlerde insanoğluna eşlik ettiği ve vurmali çalgıların atası olduğu düşünülmektedir (Öztuna 2000: 78). Bendir eğitimine yönelik güncel ihtiyaçları karşılayabilen, tutarlı, ölçülebilir, değerlendirilebilir ve herkes tarafından kullanılabilir bir öğretim programının bulunmaması, Türk müziği icralarında aktif olarak kullanılan bendir çalgısının eğitiminin bir sistem dahilinde verilmesinin önündeki en büyük engeldir. Özellikle lisans düzeyinde çalgı eğitimi vermekte olan eğitim kurumlarına temel oluşturan güzel sanatlar liselerinde, bendir çalgısına yönelik çalgısal pratik içeren ve Türk müziği usullerinin bendir ile icra edilmesine yönelik bir öğretim programının bulunmaması çalışmamızın temel bir problemi olarak öne çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmada “Güzel sanatlar lisesi vurmali sazlar eğitim programı için hazırlanan bendir çalgısı öğretim modeli uygulamalarının ritmik hafıza (ritim tekrarı) ve bendir icra becerisine etkisi ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yanıt aramak amacıyla oluşturulan alt problemler şu şekildedir:

1. Çalışma grubunun bendir icra becerisi alt boyutlarını oluşturan; uygun oturuş ve tutuş tekniği, ilgili usulde sağ elin kullanımı, ilgili usulde sol elin kullanımı, bendir ses alanlarını doğru kullanabilme, ritim kalıplarını doğru çalabilme, ilgili usulde belirtilen özel vuruşları sergileyebilme, başlangıç metronomu ile devam edebilme, çalış akıcılığı ve uyumu, pozisyonlar arası geçişte ajilite becerisi, ve bendiri istekli bir şekilde çalabilme becerilerine ilişkin ön test-son test puanlarında anlamlı fark var mıdır?
2. Çalışma grubunun ritim tekrar edebilme düzeylerine ilişkin, basit ve aksak ritim tekrar edebilme ön test-son test puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

Geleneksel Türk müziğinde usul kavramı

Asıllar, esaslar anlamı taşıyan usul; Türk müziğini oluşturan en spesifik bileşenlerden bir tanesidir. Usul, Türk müziği geleneğine ait sözler ve makamların ana tamamlayıcısı olmakla birlikte çeşitlilik ve

kombinasyon zenginliğiyle ön plana çıkmaktadır. Öztürk' e göre nakre, darp, ika vezin ve hız bileşenlerinden oluşan usul "belli bir sayıya/ölçüye/ vezne tabi kılınmış (izometrik), kendine özgü darp ve vurgu düzeniyle tanınabilen bir ritmik devirdir" (2022: 13,27). Özkan'ın usul tanımlaması ise şu şekildedir: "Vuruşlarının kıymetleri birbirine eşit veya eşit olmayan, fakat mutlaka muhtelif kuvvetli, yarı kuvvetli ve zayıf zamanların belli bir şekilde sıralanmasından meydana gelen belirli kalıplar halindeki sayı veya vuruş gruplarına usul denir" (2021: 606).

"Her bir usul, sahip olduğu darp düzenlenişi bakımından -oluşumu gereği- benzersiz durumdadır. Aynı vezinde olmalarına rağmen darp düzenlenişleri birbirinden bütünüyle farklı usullerin mevcudiyeti, bu temel özelliğin en somut göstergesini teşkil eder. Ancak hatırlatılmalıdır ki usullerin teorik tarifleri ile icra edilişleri arasında çeşitlilik arz eden bir ilişki vardır. İcraçılar, temelde bağlı kaldıkları usul darplarında, icra boyunca, muhtelif çeşitlemeler yapabilmektedir. Vurgu, ritim ve süsleme temelinde gerçekleşen bu çeşitlemeler, her durumda, usulün temel yapısıyla uyum içerisinde" (Öztürk 2022: 27).

Aynı zamanda sağlam bir temel oluşturma bağlamında icracının Türk müziği usul yapısını doğru bir şekilde kavradıktan sonra kendi karakteristik tavrını oluşturması ve çeşitlemeler yapmasının daha yerinde olacağı söylenebilir.

Önerilen bendir öğretim modeline ilişkin bazı bilgiler

Araştırmacı tarafından hazırlanan bendir öğretim modeli geleneksel yöntemlerden olan meşk yöntemi (usta-çırak) ve evrensel çalgı eğitimi yöntemlerinin ortaklaşa uygulandığı öğretim yaklaşımları ile ele alınmıştır. Önerilen bendir öğretim modelinin hedefi öğrencilerin bendir çalgısını tanınması, Türk müziği usullerini öğrenmesi, usulleri bendir çalgısıyla icra edebilmesi ve solo ya da toplu icrada bendir çalgısını kullanabilmesidir. Bu hedef kapsamında araştırmanın deneysel olarak ele alınması ve uygulama süresinin 8 hafta olarak planlanması sebebiyle bendir öğretim modelinde yapılan birkaç önemli sınırlandırmadan bahsedilmesi gerekir. Bu çalışma bendir çalım tekniği açısından başlangıç seviye diz üstü fiske çalım tekniği ile Türk müziği küçük usullerinden "nim sofyan, semai, sofyan, Türk aksağı, yürük semai, devr-i hindi, devr-i turan, müsemmen, düyek, aksak, evfer, raks aksağı, aksak semai, ceng-i harbi, lenk fahte ve bu usullerin velveleli halleri ile sınırlı tutulmuştur. Bendir çalgısı öğretim modeli uygulamaları ile kazandırılması beklenen beceriler ise şu şekildedir:

- ✓ Bendirde oturuş ve tutuş pozisyonunu uygulama,
- ✓ Bendir ses alanlarını doğru bir şekilde kullanma,
- ✓ İlgili usulleri bendir çalgısıyla icra etme,
- ✓ Bendir ile Türk müziği sazlarına uyumlu bir şekilde eşlik etme,
- ✓ Sahne ve performans yeteneği geliştirme.

Güzel sanatlar liselerine yönelik hazırlanan bendir öğretim modeli önerisi aşağıda belirtilen aşamalar takip edilerek hazırlanmıştır.

1. Türk müziği geleneğinde usulün önemine değinilmesi, bendir çalgısının tanıtılması,
2. Diz üstü fiske çalım tekniğine yönelik tutuş ve oturuş pozisyonunun öğretilmesi,

Diz üstü fiske çalım tekniği ile bendir icrasına yönelik yazar tarafından ideal olduğu düşünölen oturuş ve tutuş pozisyonu aşağıdaki görselde sunulmuştur.



Görsel 1. Tutuş ve oturuş pozisyonu

Bendir çalgısı icra edilirken mümkün olduğunca dik oturulmalıdır. Bu çalgı icracının sağlak ve solak olma durumuna göre vücuda paralel olacak şekilde her iki bacak üzerine sabitlenebilir. Bendirin sabitlendiğı bacak ile aynı bölgedeki elin avuç içi kasnağına yerleştirilerek tutulur.

3. Bendir icrası için belirlenen parmak numaralarının ve ritim nota yazısının öğretilmesi,

Bendir öğretimi için uygun olduğu düşünölen çalgıya yönelik parmak numaraları, el işaretleri ve anlamları, ritim nota yazısı aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1. Parmak isimleri ve anlamları

Parmak İsimleri	Parmak Numaraları
Baş parmak	5
İşaret parmağı	1
Orta parmak	2
Yüzük parmağı	3
Serçe parmak	4

Tablo 2. El işaretleri ve anlamları

El işaretleri	Anlamları
R	Sağ El
L	Sol El
F	Fiske Vuruşu (Bu vuruş sağlak icracılar tarafından sol, solak icracılar tarafından ise sağ el ile uygulanır)

Sağ el için “**R**” (Right) sol el için “**L**” (Left) harfi kullanılmıştır. Geleneksel icrada önemli bir yeri olan fiske diye adlandırdığımız tek vuruşu “**F**” harfiyle gösterilmiştir. Bu kısaltmaların yanına konulacak rakamlar parmak numaralarını göstermektedir (R3 sağ el yüzük parmağı). Aynı zamanda kısaltmaların yanında birden fazla rakam var ise tercihen iki parmaktan birisinin kullanılabilceği anlamı taşımaktadır (F2-3). Sağ el için eğer herhangi bir parmak numarası yazılmamış ise “Düm” vurulacak anlamı taşımaktadır ve açıkladığımız iki icra şekli de öğrencinin tercihine göre kullanılabilir.

Öğretim modelinde kullanılmak üzere porte olarak üst çizgiye kuvvetli darpların alt çizgiye ise zayıf darpların yazıldığı iki çizgili porte, anahtar olarak ise iki çizgili ritim anahtarı tercih edilmiştir. Ancak Özkan’ında belirttiği üzere düm’ün zayıf tek’in kuvvetli darp olarak kullanıldığı istisnai usuller de mevcuttur” (2021: 608). Bu durumda olan usuller ile karşılaşıldığında gerekli açıklama öğrencilere iletilmiştir.



Şekil 1. Porte ve anahtar

4. Bendir ses alanlarının (düm, tek) öğretilmesi,

Düm sesinin en sağlıklı duyumu sağ elin 1, 2, 3 ve 4. parmakları birbirine bitişik şekilde veya 2. parmağımızın uç kısmıyla bendirin merkez bölgesi ve kenar bölgesinin ortasına vurularak elde edilir.



Görsel 2. Sağ el 1, 2, 3 ve 4. parmak ile düm vuruşu



Görsel 3. Sağ el 2. parmak ile düm vuruşu

Tek sesinin en sağlıklı duyumu “fiske” olarak adlandırdığımız sol el başparmaktan destek alınarak sol el 2. veya 3. parmağın iç kısmı ile bendirin kenar kısmına vurularak elde edilir.



Görsel 4. Sol el 2. parmak fiske tekniği ile tek vuruşu

Aynı zamanda sağ el 1. veya 3. parmağın iç kısmı ile bendirin kenar kısmına vurularak da tek sesi elde edilebilir.



Görsel 5. Sağ el 1. parmak ile tek vuruşu

Önerilen bu öğretim modeli çerçevesinde, Türk müziği usullerinde yer alan te, ke, ka, me, hek gibi darpların bendirde gösterilen tek darbu ile icra edileceğini söylemek yerinde olacaktır. Başka bir ifadeyle bu darplar bendirde gösterdiğimiz tek darbının farklı heceler ile kullanılmasından başka bir şey değildir.

5. Bendirde darp organizasyonlarının öğretilmesi,

Bu hususta Öztürk'ün kaleme aldığı “Türk Müziğinin Temeli Olarak Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması I” isimli kitabında yer alan aşağıdaki tablodan faydalanılmıştır (Öztürk 2022: 44). Yazar tarafından bu tablonun sağlak icracılara yönelik hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca tablonun altında yer alan açıklamalar da sağlak icracılara yöneliktir. Bu durumda solak icracıların hangi darbu hangi el ile vuracakları hususunda aşağıdaki tablonun tam zıddını ve yine tabloda yer alan çalgısal pozisyon başka bir ifadeyle hangi darbu bendir çalgısının neresine vuracakları hususunda ise sadece sağ kenar yerine sol kenar olarak düşünmeleri yeterli olacaktır.

Tablo 3. Çalgısal pratik ve darp organizasyonu açısından bendirde temel pozisyonlar

Darp	El	Çalgısal Pozisyon
<i>düm</i>	<i>sağ</i>	<i>orta</i>
<i>tek</i>	<i>sol veya sağ</i>	<i>üst kenar veya sağ kenar</i>
<i>düme</i>	<i>sağ ve sol</i>	<i>orta ve üst kenar</i>
<i>teke</i>	<i>sağ ve sol</i>	<i>sağ kenar ve üst kenar</i>
<i>teka</i>	<i>sağ ve sol</i>	<i>sağ kenar ve üst kenar</i>

Türk müziği usullerinde yer alan hek darbının bendir çalgısında üst kenar veya sağ kenara vurularak elde edildiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla tabloya göre bu darbın tek darbına karşılık geldiği görülmektedir. Ancak hek darbının sağ el ile sağ kenara vurulması önerilir. Ayrıca art arda gelen darplardan “tek” darbının bendir çalgısında sağ el ile sağ kenara, “ka” darbının ise sol el ile üst kenara ve yine art arda gelen darplardan “ta” darbının sağ el ile sağ kenara, “hek” darbının ise sol el ile üst kenara vurulması önerilir.

6. Yukarıdaki maddeler dikkate alınarak küçük usullerden “nim sofyan, semai, sofyan, Türk aksağı, yürük semai, devr-i hindi, devr-i turan, müsemmen, düyek, aksak, evfer, raks aksağı, aksak semai, ceng-i harbi, lenk fahte ve bu usullerin velveleli hallerinin bendir çalgısı ile icrasının öğretilmesi.

Önerilen öğretim modelinde dersler 8 hafta boyunca haftada 2 saat olarak planlanmış ve bu şekilde uygulanmıştır. Ders işleniş 1. ders 40 dakika, 10 dakika ara ve ikinci ders 40 dakika şeklinde gerçekleştirilmiştir. Önerilen öğretim modelinin 8 haftalık ders planı tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Önerilen öğretim modelinin haftalık ders planı

Hafta	Saat	Öğrenme Alanları	Alt Öğrenme Alanları	Öğretim Stratejisi ve Yöntemleri	Araç ve Gereçler
1. Hafta	1. Ders	Bendiri tanıma	Bendirin tarihçesi	Sunuş yoluyla öğretim	Bendir, Nota yazısı, Nota sehпасı
			Türk müziğinde usulün önemi		
	2. Ders	Bendir icra tekniği	Bendirde doğru oturuş ve tutuş tekniği	Anlatma, Örnekleme, Gösterip yaptırma	
			Bendir icrasında kullanılan parmak numaraları		
2. Hafta	1. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Bendir icrasında kullanılan el işaretleri ve anlamları,	Sunuş yoluyla öğretim	Bendir, Nota yazısı, Nota sehпасı, Metronom, Bilgisayar
			Bendir icrasında kullanılan nota yazısı ve darp organizasyonları		
	2. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Bendir icrasında kullanılan vuruş teknikleri	Anlatma, Örnekleme, Gösterip yaptırma	
			Bendirde temel seslendirme çalışmaları		
3. Hafta	1. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Türk aksağı usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Sunuş yoluyla öğretim	Bendir, Nota yazısı, Nota sehпасı, Metronom, Bilgisayar
			Türk aksağı usulü ana kalıbı ve velvelelisi		
	2. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Yürük semai usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Anlatma, Örnekleme, Gösterip yaptırma	
			Yürük semai usulü ana kalıbı ve velvelelisi		

The effect of the bendir teaching model proposal prepared for the percussion instruments education program of the fine arts high school in various aspects (Sivas province example) / Karaoğlu, K. & Özaltunoğlu, Ö.

4. Hafta	1. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Devr-i hindi usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Sunuş yoluyla öğretim	Bendir, Nota yazısı, Nota sehпасı, Metronom, Bilgisayar
	2. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Devr-i turan usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Anlatma, Örneklemе, Gösterip yaptırma	
5. Hafta	1. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Müsemmen usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Sunuş yoluyla öğretim	Bendir, Nota yazısı, Nota sehпасı, Metronom, Bilgisayar
	2. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Düyek usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Anlatma, Örneklemе, Gösterip yaptırma	
6. Hafta	1. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Aksak usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Sunuş yoluyla öğretim	Bendir, Nota yazısı, Nota sehпасı, Metronom, Bilgisayar
	2. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Evfer usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Anlatma, Örneklemе, Gösterip yaptırma	
7. Hafta	1. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Raks aksağı usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Sunuş yoluyla öğretim	Bendir, Nota yazısı, Nota sehпасı, Metronom, Bilgisayar
	2. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Aksak semai usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Anlatma, Örneklemе, Gösterip yaptırma	
8. Hafta	1. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Ceng-i harbi usulü ana kalıbı	Sunuş yoluyla öğretim	Bendir, Nota yazısı, Nota sehпасı, Metronom, Bilgisayar
	2. Ders	Bendir ile usul ve eşlikli icra çalışmaları	Lenk fahte usulü ana kalıbı ve velvelelisi	Anlatma, Örneklemе, Gösterip yaptırma	

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test- son test yarı deneysel desen ile ele alınmıştır. Bu desende çalışma grubuna “ön-test uygulandığını daha sonra müdahale uygulandığını ve testin bir daha uygulandığını ifade eden Robson’ a göre ön testli ve son testli tek gruplu desen kullanımı oldukça yaygındır. Bu deseni kullanmamızdaki amaç deneysel işlem sonrası çalışma grubunda performans artışı olup olmadığını gözlemlemektir. Robson’ a göre bu yaklaşım ile ele alınan çalışmalarda tek gruplu ön test-son test deseninden kaynaklanan bir problem yaşanmaz (2017:129).

Tablo 5. Tek grup ön test-son test desen

Grup	Ön test	İşlem	Son test
G ₁	O ₁	X	O ₂

Araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan bendir çalgısı öğretim programı ile hedeflenen başlangıç seviye bendir çalabilme ve Türk müziği usul yapılarının bu çalgıyla öğretilmesine yönelik çalışma grubuna 8 haftalık uygulama yapılmıştır. Bu uygulama için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma, Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulundan (28/6/2022) etik izin, Milli Eğitim Bakanlığından ise (26/7/2022) uygulama izni alınmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Sivas Muzaffer Sarısözen Güzel Sanatları Lisesinde öğrenim gören ve “Veli Onam Formu” ile velisinden izin alınan 19 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada amaçlı örneklem deseni kullanılmıştır. “Amaçlı örneklemin seçimindeki ilke, tipiklik ya da ilgilenilen konuya göre araştırmacının karar vermesidir. Örneklem, araştırmacının projedeki belirli bir amacı gerçekleştirme ihtiyacı karşılmasına olanak vermek için arttırılır” (Robson 2017: 318). Çalışmada bendir öğretim modeli uygulamaları için öğrencide bulunması gereken hazırbulunuşluk özellikleri belirlenmiş, çalışma grubunda bu özelliklere sahip öğrencilerin yer almasını sağlamak amacıyla ilgili okul öğretmenlerinin görüşleri alınarak çalışma grubu katılımcıları belirlenmiştir. Belirlenen katılımcıların öğretim modeli uygulamalarına ilişkin hazırbulunuşluk seviyesini arttırmak amacıyla ise 2 hafta içerisinde 4 saat ön çalışma yapılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Bendir İcra Becerisi Değerlendirme Formu” ve “Ritmik Hafıza Ölçme Aracı” olarak belirlenmiştir. Bu veri toplama araçları bendir öğretim modelinin içeriği göz önünde bulundurularak, öğretim modelinin amaç ve hedefleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarına yönelik ilgili alanda uzman dört öğretim üyesinin görüşleri alınmış, veri toplama araçlarının kapsam geçerliliği uzmanlar tarafından onaylanmıştır.

Çalışma grubuna uygulanmış olan “Bendir İcra Becerisi Değerlendirme Formu” verileri semai, devr-i hindi, aksak semai usulleri ve bu usullerin vevleli hallerinin icra edilmesiyle toplanmıştır. Diğer uygulanan “Ritmik Hafıza Ölçme Aracı” verileri ise basit tartım kapsamında 2/4, 3/4 ve 4/4’lük beşer soru, aksak tartım kapsamında 5/8, 7/8 ve 9/8’lik beşer soru olmak üzere toplam 30 soru ile toplanmıştır.

Verilerin analizi

Bendir İcra Becerisi Değerlendirme formu ve Ritmik Hafıza (ritim tekrarı) Ölçme aracı ile elde edilen veriler SPSS v23.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Çalışma grubunun bendir icra becerilerinin değerlendirilmesi aşamasında 4, ritmik hafıza (ritim tekrarı) düzeylerinin değerlendirilmesinde 3 uzmanın çalışma grubuna verdiği puanların ortalama değerleri tespit edilmiştir. Çalışma grubunun n<30 koşuluna sahip olması dolayısıyla nonparametric test tekniklerinden Wilcoxon Rank Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci alt probleme yönelik bulgular

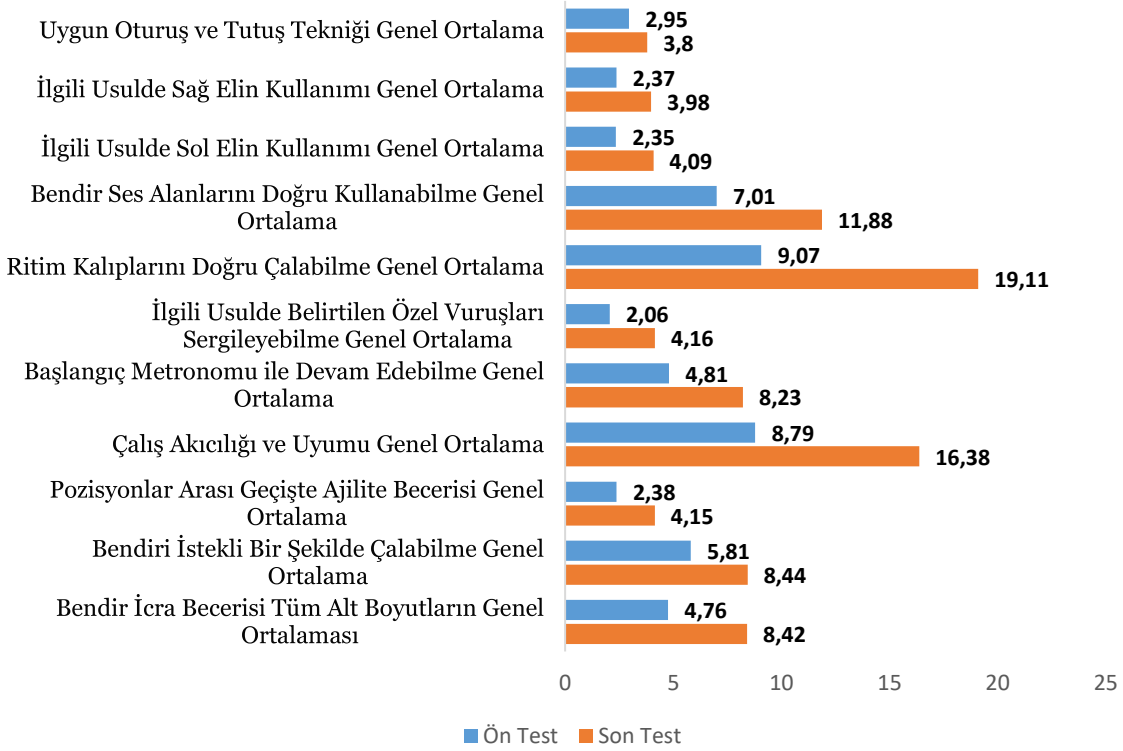
Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda çalışma grubunun ön test ve son testte aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları, en küçük ve en büyük değerleri aşağıdaki tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 6. Bendir icra becerisi tanımlayıcı değerleri ve fark analizleri sonuçları

Bendir İcra Becerisi Alt Boyutları	Öntest Ort.±SS. (Min.- Maks.)	Sontest Ort.±SS. (Min.- Maks.)	p (Wilcoxon)
Uygun Oturuş ve Tutuş Tekniği Genel Ortalama	2,95±0,60 (1,50- 4,75)	3,80±0,45 (2,75- 4,75)	<0,001
İlgili Usulde Sağ Elin Kullanımı Genel Ortalama	2,37±0,83 (0,75- 4,75)	3,98±0,53 (2,25- 5,00)	<0,001
İlgili Usulde Sol Elin Kullanımı Genel Ortalama	2,35±0,88 (0,00- 4,75)	4,09±0,50 (2,75- 5,00)	<0,001
Bendir Ses Alanlarını Doğru Kullanabilme Genel Ortalama	7,01±2,17 (3,00- 13,50)	11,88±1,28 (9,75- 15,00)	<0,001
Ritim Kalıplarını Doğru Çalabilme Genel Ortalama	9,07±6,46 (0,00- 20,00)	19,11±1,43 (14,00- 20,00)	<0,001
İlgili Usulde Belirtilen Özel Vuruşları Sergileyebilme Genel Ortalama	2,06±1,22 (0,00- 4,75)	4,16±0,44 (3,00- 5,00)	<0,001
Başlangıç Metronomu ile Devam Edebilme Genel Ortalama	4,81±2,05 (0,50- 9,00)	8,23±0,69 (6,50- 9,50)	<0,001
Çalış Akıcılığı ve Uyumu Genel Ortalama	8,79±4,54 (0,00- 20,00)	16,38±1,71 (12,00- 20,00)	<0,001
Pozisyonlar Arası Geçişte Ajilite Becerisi Genel Ortalama	2,38±1,04 (0-5)	4,15±0,41 (2,75-5)	<0,001
Bendiri İstekli Bir Şekilde Çalabilme Genel Ortalama	5,81±0,98 (2,50- 9,00)	8,44±0,82 (6,50- 10,00)	<0,001
Bendir İcra Becerisi Tüm Alt Boyutların Genel Ortalaması	4,76±3,81 (0,00- 20,00)	8,42±5,43 (2,25- 20,00)	<0,001

Tablo 6’da yer alan bulgulara dayalı olarak çalışma grubunun uygun oturuş ve tutuş tekniği, ilgili usulde sağ elin kullanımı, ilgili usulde sol elin kullanımı, bendir ses alanlarını doğru kullanabilme, ritim kalıplarını doğru çalabilme, ilgili usulde belirtilen özel vuruşları sergileyebilme, başlangıç metronomu ile devam edebilme, çalış akıcılığı ve uyumu, pozisyonlar arası geçişte ajilite becerisi, bendiri istekli bir şekilde çalabilme gibi bendir icra becerisi alt boyutlarının son test ortalamalarının ön test ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu hesaplanmıştır ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle çalışma grubunun bendir icra becerilerini ölçen tüm bu boyutlarda pozitif bir artış olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2’ deki ortalamalara bakıldığında en az artış gösteren boyut 0,85 puanla “uygun oturuş ve tutuş tekniği” iken en fazla artış gösteren boyut 10,04 puanla “ritim kalıplarını doğru çalabilme boyutudur. Aynı zamanda çalışma grubunun tüm alt boyutları kapsayan “bendir icra becerisi” genel ortalaması eğitimden önce 4,76±3,81 olarak hesaplanmışken eğitim sonrasında bu değer 8,42±5,43 seviyesine çıkmıştır. Dolayısıyla bu sonuç istatistiksel olarak olumlu yönde anlamlı bir farkı göstermektedir ($p<0,05$). Bu bulgulara göre, bendir öğretim modeli uygulamalarının ardından çalışma grubunun bendir icra

becerilerinde olumlu yönde değişim olduğu söylenebilir. Bendir icra becerisi alt boyutlarına ait ayrı ayrı ve toplam olarak hesaplanmış ön test-son test değerleri Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Bendir icra becerisi ön test son test ortalamaları

İkinci alt probleme yönelik bulgular

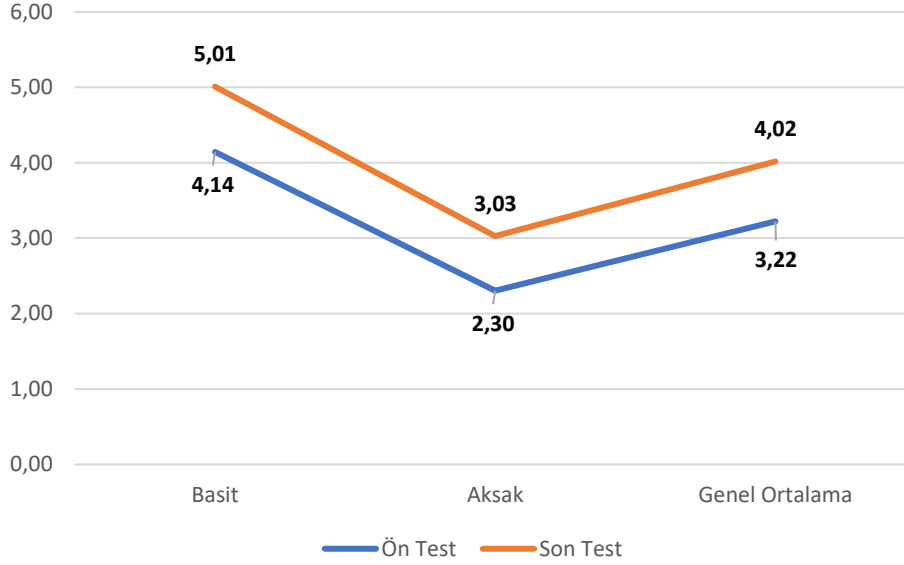
Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda çalışma grubunun ön test ve son testte aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları, en küçük ve en büyük değerleri aşağıdaki tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 7. Ritim tekrarı tanımlayıcı değerleri ve fark analizleri sonuçları

Tartım	Ön Test	Son Test	p (Wilcoxon)
	Ort.±SS. (Min.-Maks.)	Ort.±SS. (Min.-Maks.)	
Basit	4,14±1,77 (0-8)	5,01±2,15 (0-10)	0,001
Aksak	2,30±1,00 (0-4)	3,03±1,27 (0-5)	0,002
Genel	3,22±1,70 (0-8)	4,02±2,02 (0-10)	<0,001

Yukarıda yer alan Tablo 7 çalışma grubuna verilen eğitim sonucunda basit, aksak ve genel ritim tekrarı edebilme gelişimini göstermektedir. Çalışma grubunun ön test (4,14±1,77) basit tartım tekrarı değerlendirmeleri ile son test (5,01±2,15) basit tartım tekrarı değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı artış hesaplanmıştır (p=0,001). Çalışma grubunun ön test (2,30±1,00) aksak tartım tekrarı değerlendirmeleri ile son test (3,03±1,27) aksak tartım tekrarı değerlendirmeleri arasında da

istatistiksel olarak anlamlı artış hesaplanmıştır ($p=0,002$). Aynı zamanda çalışma grubunun ritim tekrar edebilme düzeyleri genel ortalaması (basit + aksak) ön testte $3,22\pm 1,70$ olarak hesaplanmışken son testte bu değer $4,02\pm 2,02$ seviyesine çıkmıştır. Elde edilen sonuç istatistiksel olarak anlamlı bir farkı göstermektedir ($p<0,001$). Başka bir ifadeyle çalışma grubunun genel ritim tekrarı düzeylerinin yaklaşık %24,8 oranında arttığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle bendir çalgısı öğretim modeli uygulamalarının ardından çalışma grubunun ritim tekrar edebilme düzeylerinde olumlu bir artış olduğu söylenebilir. Basit ve aksak ritim tekrarlarına ait ön test ve son test ortalama puanları ile genel (basit + aksak) ritim tekrarı ortalama puanları Grafik 3’de görselleştirilmiştir.



Grafik 3. Ritim tekrarı ön test-son test ortalamaları

Sonuç

Çalışma grubunun bendir icra becerisi ön test- son test puanlarına yönelik sonuçlar

Çalışma grubunun bendir icra becerisi alt boyutları içerisinde yer alan uygun oturuş ve tutuş tekniği, ilgili usulde sağ elin kullanımı, ilgili usulde sol elin kullanımı, bendir ses alanlarını doğru kullanabilme, ritim kalıplarını doğru çalabilme, ilgili usulde belirtilen özel vuruşları sergileyebilme, başlangıç metronomu ile devam edebilme, çalış akıcılığı ve uyumu, pozisyonlar arası geçişte ajilite becerisi ve bendiri istekli bir şekilde çalabilme becerilerine ilişkin ön test-son test puanlarına teker teker bakıldığında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Özellikle bendir icra becerisi alt boyutlarının toplam puanlarına bakıldığında ön testte 4,76 olan toplam puanın son testte 8,42’ye yükseldiği, %76,9 oranında bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla çalışma grubuna uygulanan bendir öğretim modelinin çalışma grubunun bendir icra becerilerine olumlu katkılar sağladığı ve tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde araştırmanın amacına ulaştığı söylenebilir.

Bu çalışmanın deneysel boyutundan elde edilen sonuçların dışında vurmali çalgı eğitiminde, icracının Türk müziği usul yapısını doğru bir şekilde kavradıktan sonra kendi karakteristik tavrını oluşturması gerektiğini söylemek yerinde olacaktır. Özellikle vurmali çalgılara yönelik süsleme tekniklerinin icrada karakteristik tavrı öne çıkardığı ve bu özelliğin tecrübeyle kazanılabileceği düşünülmektedir.

Çalışma grubunun ritmik hafıza (ritim tekrarı) düzeyi ön test- son test puanlarına yönelik sonuçlar

Ritmik hafıza (ritim tekrarı) kapsamında yer alan basit tartım ön test ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ritmik hafıza (ritim tekrarı) kapsamında yer alan “aksak tartım” ön test ve son test sonuçları arasındaki fark incelendiğinde de ön test ve son test puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Son olarak basit ve aksak tartım toplam ön test ve son test sonuçları arasındaki farka bakıldığında son test lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle deney öncesi çalışma grubunun ritim tekrar edebilme düzeyleri düşük bir seviyede iken deney sonrası bu düzeylerinin ortalama bir seviyeye yükseldiği söylenebilir. Bu bağlamda ritmik hafıza (ritim tekrarı) kapsamında yer alan basit ve aksak ritim tekrarının ayrı ayrı ve toplam ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılık incelendiğinde bendir öğretim modelinde yer alan farklı usullerin, bu usullerin içerisinde yer alan farklı düzum ve darpların icra edilmesi etkinliklerinin çalışma grubunun tartım tekrar edebilme düzeylerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmadan yola çıkarak geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- ✓ Önerilen öğretim modeli, güzel sanatlar liselerinde bulunan vurmali sazlar ve ritim öğretim programlarına ünite olarak eklenebilir.
- ✓ Bendir çalgısına yönelik egzersiz, alıştırma ve etüt üretilebilir.
- ✓ Bu öğretim modeli Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde belirlenen pilot okullarda uygulanabilir.
- ✓ Araştırmacılar teşvik edilerek vurmali çalgılara yönelik deneysel çalışmaların sayısı artırılabilir.
- ✓ Bu araştırmanın örnekleme dışında kalan icra tekniklerine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Önerilen bendir öğretim modeli konservatuarların müzik bölümü öğrencileri üzerinde uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- ✓ Vurmali çalgı eğitimi hususunda icracı ve eğitimcilerin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunması sağlanabilir.
- ✓ Bütün geleneksel vurmali çalgılarımıza yönelik program geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Behar, C. (2023). Aşk Olmayınca Meşk Olmaz. YKY, İstanbul.
- Behar, C. (1992). Zaman, Mekân, Müzik. Afa Yayınları, İstanbul.
- Demirgen, E. & Sazak, N. (2013). III. Selim Dönemi'nde Enderun-i Hümayun Mekteplerinde Okutulan Müzik Risalesinin Meşk Yöntemi Açısından İncelenmesi. İdil Dergisi, Cilt 3, Sayı 11.
- Dönmez, B. M. (2015). Müziğin kökeni üzerine: Müziğin etimolojisi, ontolojisi, tanımı, oluşumu, bağlamları ve işlevleri üzerine bir değerlendirme. Gece Kitaplığı.
- Günay, E. (2021). Müzik sosyolojisi: sosyolojiden müzik kültürüne bir bakış. Bağlam Yayıncılık.

The effect of the bendir teaching model proposal prepared for the percussion instruments education program of the fine arts high school in various aspects (Sivas province example) / Karaoğlu, K. & Öztunoğlu, Ö.

Özkan, İ. H. (2021). *Türk Mûsikîsi Nazariyatı ve Usûlleri*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Öztuna, Y. (2000). *Türk Musikisi Kavram ve Terimler Ansiklopedisi*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

Öztürk, O. (2022). *Türk Müziğinin Temeli Olarak Halk Müziği Teorisi ve Uygulaması I. Müzik Eğitim Yayınları*, Ankara.

Redmond, L. (1997). *When the Drummers were Women*. New York: 1 edition, Three Rivers Press.

Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. Çınkır Ş. ve Demirköseoğlu, N. (Editörler). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

60. Osmanlı Dönemi Kültür Hayatı Çerçevesinde Ermeni Sanatçılar ve Kültürleşme Sürecinde Opera Sanatı¹

Hilmi YAZICI²

APA: Yazıcı, H. (2024). Osmanlı Dönemi Kültür Hayatı Çerçevesinde Ermeni Sanatçılar ve Kültürleşme Sürecinde Opera Sanatı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 987-999. DOI: 10.29000/rumelide.1439797.

Öz

Kültürleşmenin öne çıkan bir görünümü olarak opera sanatı belirgin ve anlamlı bir yer edinmiştir. Batı'nın sosyal yaşantısı ve kültürel birikimi içinde ortak bir zeminde ele alınabilecek bir sanat dalı olan Opera, Doğu toplumlarının sosyal yaşantısı içinde de yer edinmiş, kültürleşme süreci için önemli bir araç ve malzeme olarak öne çıkmıştır. Opera sanatı doğası gereği pek çok farklı disiplinle ilişkili ve iç içedir ki bu durum opera sanatının etkisi ve yaygınlaşma süreci ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle müzik ve tiyatro alanlarında belirgin öğeler barındıran opera sanatı, bu yönü ile farklı toplumlara ve kitlelere ulaşabilmiştir. Osmanlı'nın kültür yaşantısı içinde de yer bulan opera sanatı, Batılılaşma hareketleri çerçevesinde atılan adımlar açısından bir araç teşkil ederken kültürleşme başlığı altında toplumun tercihlerine de yön vermiştir. Bu süreçte, Osmanlı toplumunu oluşturan azınlıklar öne çıkan katkılar sağlamış, Batı kültürüne dayanan sanat formlarının Osmanlı'ya geçişinde rol oynamışlardır. Bu anlamda, opera sanatının bir kültürleşme aracı olarak ele alınması Osmanlı'da kültürel ve sanatsal hayata dair fikir vererek toplumun hangi çerçevede kültürleşme sürecine maruz kaldığı açısından da bilgi sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kültürleşme, Opera, Batılılaşma, Kültür, Osmanlı sanat politikaları

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %14

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439797

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı, Sahne Sanatları Bölümü / Dr., Selçuk University, Dilek Sabancı State Conservatory, Department of Performing Arts (Konya, Türkiye), yzchlm@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3958-857X, **ROR ID:** https://ror.org/045hgzm75, **ISNI:** 0000 0001 2308 7215, **Crossreff Funder ID:** 501100007086

The Art of Opera in the Acculturation Process and Armenian Artists in the Context of Ottoman Cultural Life³

Abstract

The art of opera has a distinct and significant place as a prominent form of acculturation. The opera, as a branch of art that can be evaluated on common ground for Western social and cultural life, comes forward as an important tool and material for eastern societies and their social life as part of acculturation process. The art of opera is related and associated with lots of other disciplines and branches of art that its essential for its effect and growing period. The art of opera, embracing components from both music and theatre in particular, could reach various societies and masses with this feature. Taking part in Ottoman cultural life, the art of opera becomes a tool as part of the steps taken during the period of Westernization and shapes the choices of the society under the title of acculturation. In this period, the minorities that forms the Ottoman society contributes and takes significant roles passing the western art forms to the Ottoman society. In this context, to evaluate the art of opera as a tool of acculturation will provide information by giving idea about the cultural and social life in Ottoman society and in which aspect the society effected the acculturation process.

Keywords: Acculturation, Opera, Westernization, Culture, Ottoman art policies

Giriş

Uygarlık, toplumların yüzyıllar içinde geçtiği pek çok aşamanın sonucu olan birikimlerin bir getirisi olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Bu getiriler, ulaşılan yaşam koşullarının kalitesinin arttığı bir süreç insanlığı taşımıştır. Uygarlık olarak tanımlanan bu ilerleme sürecinin ayrılmaz bir parçası kültürdür. “Kültür, bilgileri, inançları, sanatı, hukuku, ahlakı, töreleri ve kişinin toplumun bir üyesi olarak, edindiği tüm yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir üründür” (Perin, 1987: 22). Bu çerçevede kültür, bir milletin yarattığı dil, ilim, sanat, felsefe, örf ve adetler ve bunlara bağlı oluşan bütün unsurların toplamıdır (Ülken, 1976: 22). Toplumlar, aralarındaki mesafeler, coğrafi nedenler ve iletişim kısıtlılığı gibi nedenlerle farklı farklı kültürler oluşturmuş ve geliştirmişlerdir.

Osmanlı toplumu gibi pek çok farklı milletin öğelerini barındıran toplumlar farklı kültürlerin harmanlandığı, birbirini etkileyip şekillendirdiği bir ortam oluşturmaktadır. Çok kültürlü bir toplum olarak ele alındığında Osmanlı toplumu, barındırdığı azınlıklar aracılığıyla farklı öğelerden farklı renkleri Türk toplumuna da uyarlayan bir süreç imkân sağlamıştır. Azınlık toplumları içinde Ermeni nüfusunun sanatsal faaliyetlerde ve kültür hayatındaki katkıları ise önemli ölçüde belirleyici ve etkili olmuştur. Ermeni toplumu ile ilişkiler Osmanlı'nın kuruluş aşamasından itibaren mevcuttur. Bu

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %14

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 12.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439797

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

aşamada Ermenilerin Doğu Anadolu, Kafkasya ve Çukurova civarında beylikler ve küçük prenslikler halinde dağınık bir şekilde yaşadıkları bilinmektedir. Yine eldeki bilgilere göre Osmanlı devletinin kurucusu Osman Gazi, Ermeni ruhani reisliğini Bursa'ya naklettirmiştir (Anadol, 2007).

Anadol (2007), Ermenice de konuşabilen Fatih Sultan Mehmed'in İstanbul'un fethinden sonra Bursa'da bulunan Ermeni ruhani lider Hovakim'i İstanbul'a getirttiğini ve 1461 tarihli fermanla Ermeni Patrikliğinin kurulduğunu belirtir. İstanbul Ermeni Patrikliğinin kuruluşu şu şekilde ifade edilmektedir: "Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u fethinden sekiz yıl sonra, 1461'de Batı Anadolu'daki Ermeni piskoposluğunu, çıkardığı bir fermanla İstanbul Patrikliği'ne dönüştürmesi, Fatih'in ve Osmanlı Sultanlarının gelecek vizyonu ve diğer dinlere gösterdiği hoşgörünün çok açık bir örneğidir. Tarihte bir dine mensup bir hükümdarın başka bir dinin üyeleri için ruhani riyaset makamı tesis etmesi ne Fatih'ten önce ne de sonra görüldü". Yavuz Sultan Selim de 1514-1516 yıllarında Güney Kafkasya ve Doğu Anadolu'yu fethetmiş, buradaki Ermenileri de aynı cemaat bünyesinde toplayarak İstanbul Patrikliği'ne bağlamıştır.

Din ve sosyal yaşamlarında özgürlükleri net biçimde tanımlanan Ermeniler Fatih Sultan Mehmet döneminden 19. yüzyıl sonlarına kadar İstanbul, Erzurum, Sivas, Konya, Antep, İzmit, Adapazarı, Trabzon, Bilecik, Amasya, Merzifon gibi şehirlerde yerleşik ve düzenli bir şekilde yaşamışlardır. Osmanlı'nın her vatandaşına sağladığı imkanlardan eşit şekilde yararlanmışlar, üretkenlik ve dürüstlük esasına dayanan sistem içinde aynı haklarla var olmuş ve destek görmüşlerdir. Askerlikten ve bazı vergilerden muaf tutulan Ermeniler, ticaret, zanaat, çiftçilik, idari işler, sağlık ve sanat alanlarında yükselerek önemli görevler üstlenmişlerdir.

İyi şekilde Türkçe konuşan, dini törenlerini Türkçe yapan Ermeniler devlet bünyesinde Bayındırlık, Bahriye, Hariciye, Maliye, Hazine, Posta-Telgraf, Darphane Bakanlığı ve Müsteşarlık gibi önemli görevler almışlardır. "Amira" adıyla devlet bünyesinde çalışan Ermeniler birçok okul, hastane, matbaa ve kütüphane faaliyete geçirmiş, sağlık alanında, sosyal ve kültürel alanlarda katkılar sağlamışlardır. Fatih Sultan Mehmet döneminden itibaren II. Mahmud dönemine kadar yaklaşık 350 yıllık süre içinde Ermeniler dini ve toplumsal hayatlarında özgür olmuşlar, Osmanlı'nın zayıfladığı dönemde ilişkiler bozulmaya başlamıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, alan yazın taraması yapılmıştır. Bu çerçevede, konuya ilişkin yapılmış önceki çalışmalar ve kaynaklar kapsamında amaçlı bir şekilde yapılan inceleme ve değerlendirmeler yolu ile sonuç ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu bağlamda, çok kültürlü bir toplum olan Osmanlı'da Ermeni azınlığın kültürel temelde etki ve katkılarına yönelik incelemelere yer verilmiş, buna yönelik olarak kültürleşme kavramı çerçevesinde bir tespit yapmak amaçlanmıştır.

Osmanlı'da Yenilenme Adımları

Cumhuriyet dönemi ile başlayan modernleşme sürecine kadar uzanan yenilenme girişimleri Osmanlı'da 18. yüzyıl sonlarında III. Selim tarafından atılan adımlarla başlamaktadır ve bu girişimler Tanzimat ile reformlara dönüşür. Bu süreçte modernleşme kavramı temel anlamı ile Batılılaşma ile bir tutulmaktadır (Açıksöz, 2009). Shaw (1976) Selim'in, 18. Yüzyılın reformcu sultanlarının, çoğunlukla askeri alanda yeniliklere odaklanan, gerçek bir varisi olduğunu belirtmektedir. Ancak III. Selim ve çevresindekiler Avrupa'nın bu alandaki teknolojik yeniliklerinin, "Reform"dan beri süren sosyal, ekonomik ve politik

reformların sonuçları olduğunu anlamamışlardı ve yönetsel, ekonomik ve sosyal modernleşmeye yönelik genel çabalar yerine, eski sorunları yine eski yöntemlerle aşmak için ufak tefek girişimlerde bulunuluyordu. Hem şehirlerde hem de kırsal alanlarda, problemlerin sadece ciddi sonuçlarını bastırmaya yönelik düzenlemeler yapılıyordu. Bu ortamda, Selim döneminde yenilenmeye yönelik en önemli adım olarak ise “Nizam-ı Cedîd”den bahsedilebilir.

III. Selim döneminde atılan her adım tam anlamıyla başarıya ulaşmamış olsa da daha sonra girilecek işler için bir yol çizmiştir. Batı ile kısmen de olsa yenilenme çerçevesinde bağlar kurulmuş, Avrupa'nın askeri ve teknik alandaki gelişimine temel olan kavram ve fikirler Osmanlı'ya ulaşmıştır. Geçmiş ve gelenekler konusunda tutucu bir toplum için çok büyük bir adım olarak ortaya çıkmaya da bu süreçte sağlanan kazanımlar modern Türkiye için sonraki yıllarda atılacak daha kapsamlı adımlara temel sağlamıştır (Shaw, 1976).

Osmanlı'nın modernleşme adımları esas itibarı ile 19. yüzyıl öncesinde de devam etmekteydi ve bu durum çoğunlukla Osmanlı ve Avrupa toplumlarının karşılaşmasının bir sonucu olarak görülebilir. Artan sosyal hareketlilik, siyasi iktidarın zayıflaması, piyasa ekonomisine yönelik hareketler ve diğer benzer gelişmelerin kaynağı, 19. yüzyıl öncesinde gelişmekte olan sosyal ve ekonomik dinamikler olarak görülebilir (Rubin, 2011). Toplumsal yaşantının hemen her kademesinde beliren yenilenme yaklaşımı sanat hayatı açısından da Avrupa etkileri ile şekillenmekteydi. Bu etki en açık hali ile saray ve çevresinin bazı yeni eğlence araçlarına açılmış olması ile görülmektedir. Örneğin henüz Osmanlı'da opera sanatına yönelik herhangi bir bilgiye ulaşılmadan önce ilk olarak 16. yüzyılda, dikkat çeken Avrupa kaynaklı bir oyun sergilendiği bilinmektedir. Sevengil (1969) bu oyunun 1582 yılında Padişah III. Murat tarafından düzenlenen bir şölende sahnelendiğini aktarmaktadır.

Reform süreci ve atılan adımlarla Batı etkisine açılan kültür yaşantısında 19. yüzyılda İstanbul'daki elçilik çalışanları ve onların sosyal yaşantılarının da etkisi ile Batı temelli etkinlikler ve sanatsal faaliyetlerin yaygınlaştığı görülmektedir. Çoğunlukla Pera'da (bugünkü Beyoğlu) yaygınlaşan tiyatro ve opera gösterileri dönemin sosyal yaşantısını şekillendirmiş, özellikle varlıklı ailelerin Batılı yaşam tarzına yönelmeleri paralelinde piyano ya da diğer Batı müziği enstrümanlarını öğrenmeye yönelik bir ilgi de oluşmuştur. Ancak, İstanbul'da bu alanda eğitim veren kurumların eksikliğinin yabancı müzikçilerin özel dersler vermesi ile giderilmeye çalışıldığı da görülmektedir ki Avrupa'dan pek çok müzikçinin İstanbul'a gelmiş olması da yine bu dönemde Avrupa ile artan ilişkilere işaret eder (Özcengiz, 2006).

Opera sanatına olan ilgini de bu dönemde arttığı görülmektedir ki sarayda İtalyan opera repertuarından eser çalan bandoların varlığı, saraya Viyana yapımı piyanolar getirildiği, eğlence tertiplerinde opera eserlerine yer verildiği, buna yönelik eğitim alma eğiliminin artmış olduğu ve Pera'da yeni bir Tiyatro sahnesi inşa edildiği görülmektedir.

Opera Sanatına Yaklaşım

16. yüzyılın başlarında İtalya'da henüz Opera sanatına temel teşkil edecek nitelikte bir müzikli sahne sanatına rastlanmamaktadır. Bu yönde atılan ilk adımlar ve opera sanatına temel teşkil edecek nitelikte ilk faaliyetler Ferrara kentinde “camerata” adlı aydınlar topluluğunun öncülüğünde gerçekleşecektir (Altar, 2000). 17. yüzyıl başlarında ise atılan adımlar ve her alanda gerçekleşen yenilikler daha ileri denilebilecek bir dünyanın temeli olacak bir eşik niteliğinde görülmektedir. Bu süreçte Orta çağ karanlığından çıkmış, Papa ve Kutsal Roma İmparatorluğunun egemenliği sarsılmış, ulusalcılık akımı

ile ulus devletlere giden yolda önemli gelişmeler yaşanmıştır (Mimaroglu, 1999). Bu dönemin sanatsal ve sosyal hayatına bakıldığında toplumsal gelişme ve değişmelerin kültürden ayrı değerlendirilemeyeceği de görülmektedir. Nitekim o dönem sanat hayatı ve verilen eserlerin, dönemin düşünsel altyapısını hem destekler nitelikte hem de ondan etkilenir nitelikte olduğu açıktır. Bu çerçevede, toplum-sanat ilişkisinin karşılıklı etkileşimi ve bir döngü halinde ilerleyen yapısı dikkat çekmektedir.

Avrupa'da 17. yüzyılda opera sanatının hızla yayıldığı, İtalyan operasının baskın olduğu görülmektedir. Ancak özellikle Almanya ve Fransa gibi ülkelerde, İtalyan operasıyla karşılaşmanın hemen ardından ulusal operayı kurma düşüncesinin oluştuğu ve bu doğrultuda, bestecilerin 'kendi'lerine (uluslarına) ait hikâyelerden, kendi dillerinde eserler verme çabasında oldukları görülmektedir. Bu noktada, Almanya'da Staden'in Seelewig operasının Almanca olması ya da Fransa'da Lully'nin, eserleri 'Fransızlaştırma' çabası, ulusal operanın kurulması anlamında dikkat çekmektedir. Elbette yalnızca bu döneme bakıldığında, Avrupa'da tam anlamıyla ulusal denebilecek bir yapının oluştuğu ya da tam anlamıyla ulusal eserlerin verildiği söylenemez. Nitekim Avrupa'da daha sonraki dönemlere bakıldığında, sadece dil ve biçimsel farklar değil, eserlerde halk kültürünün ve halk ezgilerinin de belirgin biçimde kullanıldığı görülür.

Osmanlı'da opera sanatının varlığına yönelik ilk bilgiler ise 17. yüzyıla kadar uzanmaktadır. IV. Mehmet'in küçük oğlunun sünnet töreni ve kızı Hatice Sultan'ın II. Vezir Mustafa Paşa ile evlendirilmesi münasebetiyle planlanan etkinlikler çerçevesinde Edirne'de yapılması planlanan eğlencede Sadrazam Köprülü Fazıl Ahmet Paşa bir opera temsilinin yer almasını istemiştir. Oyuncular, müzisyenler, dekor ve diğer bütün gereçlerin dahil olduğu tam bir opera topluluğunun getirilmesine çalışılmış ancak zaman yetersiz olduğu için bu sağlanamamıştır. Dönemin Fransız elçisi Marquie de Nointel, hazırladığı raporlarda Fazıl Ahmet Paşa'nın bu isteğine değinmiştir. Fransa'ya iletilen bu raporlarda yer alan ifadeler o dönemde Osmanlı'da opera'ya yönelik bir bilginin mevcut olduğuna da işaret etmektedir (Sevengil, 1959).

Osmanlı elçilerinin de yurtdışına gerçekleştirdikleri ziyaretlerde kimi zaman opera temsilleri izledikleri ve hazırladıkları raporlarda (sefaretname) bu temsillere yönelik detaylı bilgiler aktardıkları ve "opera" ya da "opare" sözcüğünü kullandıkları görülmektedir. Yirmisekiz Mehmet Çelebi, Paris seyahati sonrasında sunduğu sefaretnamede burada izlediği temsil ile ilgili şu bilgileri aktarmıştır: "Paris şehrine mahsûs bir oyun varmış ki, opera derlermiş. Anı seyredecek olduk... Bizi kralın oturduğu yere götürdüler... O mahal-i mahsûs opera için yapılmış... Herkesin oturacağı yeri var... Bizi kralın oturduğu yere götürdüler... Kırmızı kadife ile döşenmiş idi... Ve yüzden mütecâviz (yüzü aşan) envâ-ı (çeşit) saz var idi... Bir miktar raks olunup (dans edilip) sonra da operaya başladılar. Bunun konusu bir hikâye-i mücessem (göze görünür) göstermek. Her hikâyeye bir kitap edip basmışlar. Ceman (toptan) otuz kitap (libretto) olmuş. Her birinin adı var... Bir pâdişâh var imiş. Bir gayr-ı pâdişâhın (padişah olmayanın) kızına âşık olmuş ve talebkâr olmuş (evlenmesine izin verilmesini istemiş). Amma kız dahi bir gayr-ı pâdişâhın oğluna âşık imiş. Beyinlerinde (aralarında) geçen sergüzeştileri (serüvenleri) aynı ile (olduğu gibi) gösterdiler... Meselâ pâdişâh kızın bahçesine varacak oldu, nazargahımızda (gözümüzün önünde) olan saray ân-ı vahidde (bir anda) gâip olup (kaybolup) yerinde bir bahçe zuhûr etti ki (ortaya çıkıverdi ki) limon ve turunç ağaçlarıyla dolu idi" (Altar, 2000).

Tuğrakeş Mustafa Hattı Efendi'nin de Alman İmparatorluğu ziyareti ardından sunmuş olduğu sefaretnamede, izlemiş olduğu bir müzikli temsil üzerine İmparatoriçe'nin bir başka temsile daveti hususunda "Bu bizim küçük operamızdır, işbu cihârîşembah (Çarşamba) gecesi hem büyük hem yeni bir

opera icâd olunmuştur (yaratılmıştır), ol gece için mahsûs kendilerini davet eylediğimi söyle” sözlerini aktarmaktadır (Altar, 2000).

Osmanlı – Rus savaşı sonrasında imzalanan barış antlaşmasının ardından Petersburg’a gönderilen Sefir Rasih’in sefaretnamesinde de izlemiş olduğu bir eser hakkında detaylı bilgiler verilmektedir. Kendisi de bir müzisyen olan III. Selim’in, elçilerin sefaretnamelerini detaylı şekilde incelediği, bu opera temsilleri ile ilgili aktarılan bilgilere önem verdiği bilinmektedir (Sevengil, 1959).

Osmanlı’da çoğunlukla 19. yüzyılın ortalarında başlanan yenilenme hareketlerine müzik alanında yenilenme anlayışı da eşlik etmiştir. Bu süreçte, İtalyan operası ve İtalyan müzisyenlerin öncülüğü ve katkısı öne çıkmaktadır ve bu anlamda en belirgin örnek Tanzimat’tan sonra önemli İtalyan besteci Giuseppe Verdi’nin Ernani operasının Beyoğlu’nda bir İtalyan topluluk tarafından sahnelenmesidir. Bunu takip eden yıllarda yine çoğunlukla Verdi’nin pek çok eseri İstanbul’da sahnelenmeye devam etmiştir. Bu temsillerin ilk sahnelenişleri ile İstanbul’da ilk sahneleniş tarihlerine bakıldığında o dönem için operaya yönelik ilginin önemli boyutta olduğu anlaşılmaktadır.

	<i>Dünya Prömiyeri</i>		<i>Türkiye Prömiyeri</i>
Ernani	Venedik	1844	1846
Nabucco	Milano	1842	1846
Macbeth	Floransa	1847	1848
I Lombardi	Milano	1843	1850
I Masnadieri	Londra	1847	1851
Il Trovatore	Roma	1853	1853
Rigoletto	Venedik	1851	1854
La Traviata	Venedik	1853	1856
I Vespri Siciliani	Paris	1855	1860
Un Ballo in Maschera	Roma	1858	1862
La Forza Del Destino	St. Petersburg	1862	1876
Aida	Kahire	1871	1885

Tablo 1 (Altar, 2000)

Osmanlı’da başlayan yenilenme hareketi içinde atılan önemli adımlardan biri de önemli sanatçıların ve müzisyenlerin İstanbul’a davet edilmeleri ve süreçte yeniye yönelik kurumsallaşma ve eğitim çabalarında bu kişilere yer verilmesidir. Bu kişilerden belki de en önemlisi II. Mahmut tarafından İstanbul’a davet edilen İtalyan müzik adamı Giuseppe Donizetti’dir. Donizetti 1828 yılında İstanbul’a gelmiş, bundan sonra 28 yıl sarayda çalışmıştır. Sarayda yürüttüğü görevlerden biri de II. Mahmut’un

kurduğu ilk düzenli müzik topluluğu Muzika-i Hümayun'un yöneticiliğini yapmak olmuştur. Muzika-i Hümayun bir anlamda Türkiye'de kurulan ilk konservatuvar olma özelliğini taşımaktadır ve çok sesli müziğin resmi anlamda ülkeye girişini de sağlayan bir kurum olmuştur (Kolçak, 2005). Osmanlı'da başlayan yenilenme hareketleri içinde devletin Batı müziğini resmen kabul etmesi anlamında gelen Muzika-i Hümayun'un kurulması, kurum içinde tercih edilen öğretim yöntemleri, kullanılan enstrümanlar öncelikle askeri müzik, ardından da bando müziği ve sivil müzik üzerinde etkili olmuştur (Küçüköncü, 2004). Muzika-i Hümayun Cumhuriyet dönemine geçildiğinde 1924 yılında Atatürk'ün isteği ile Ankara'ya taşınarak "Riyaset-i Cumhur Musiki Heyeti" adını alır (Özcengiz, 2006).

Yenilenme adımları çerçevesinde öne çıkan bir diğer girişim de Türk müziği ve Batı müziğinin birlikte yürütüldüğü ülkenin tek müzik kurumu olan Darülelhan'ın 1917 yılında kurulmasıdır (Mimaroğlu, 1999). Dikkate değer bir diğer adım ise Muzika-i Hümayun'da yetişen öğrencilerden seçilerek Donizetti tarafından saray bünyesinde faaliyete geçirilen senfoni orkestrasıdır (Say, 2001).

Osmanlı'nın son dönemine rastlayan yenilenme sürecinde ve bu çerçevede atılan adımlar içerisinde saray çevresi ve Pera gibi semtlerde yer alan faaliyetlerde Batılı müzikçilerin yanı sıra Rum ve Ermeni azınlıkların etkileri de dikkat çeker. Özellikle Pera'da gerçekleşen etkinlikler ve bu semtin kültürel yaşantısında bölgenin yerlileri niteliğinde olan azınlıkların hakimiyeti öne çıkar. Bu çerçevede, opera gibi temeli tam anlamıyla Batı'ya dayanan bir sanat biçiminin sahnelenmesi ve buna yönelik tüm çabalarda azınlıkların girişimleri ve özellikle Bosco ve Naum tiyatroları öne çıkmaktadır. Bu dönem için kültürel yaşantının önemli bir unsuru ve aracı olarak Naum Tiyatrosu'ndan bahsetmek gerekir. Tiyatro'nun sahibi ve bu faaliyetlerde aktif ve girişimci olarak rol alan kişi Michel Naum'dur. Adı geçen her iki tiyatro sahnesi de o dönemde opera sahneleme hususunda çok önemli bir alt yapı ve imkân sağlamışlardır ancak Naum Tiyatrosu'nun İtalyan Operasının İstanbul'a gelmesi açısından katkısı çok önemlidir. Bu iki sahnenin süreçteki katkılarının yanı sıra Azınlıklar içinden bireysel olarak önemli olduğu değerlendirilen pek çok müzik insanı da bulunmaktadır.

Bosco Tiyatrosu

İtalyan bir sanatçı olan Giovanni Bartolomeo Bosco Tanzimat-ı Hayriye'nin ilanının ardından Osmanlı'ya gelmiştir. Bosco, 1840 yılında dönemin padişahı Abdülmecid'den Pera'da bir sahne ve etkinlikler için izin istemiştir. Bina için bir süre uygun bir alan arayan Bosco "Galata'da kain mekteb-i adliye-i tıbbiye karşısında cadde yol üzerinde" şeklinde ifade ettiği bir yerde binayı yaptırarak temsillere yer vermiştir (Sevengil, 1959). 21 Mayıs 1840 tarihinde yayınlanan bir ferman ile izin alan Bosco bugünkü İstiklal caddesi üzerinde yer alan Galatasaray Lisesi'nin karşısında ahşap bir binada sahnesini kurmuştur. Yeni tiyatro binasına yönelik bilgiler içeren, tiyatro'nun ağustos ayında açılacağını belirten el ilanları, Türkçe, Fransızca, Rumca ve Ermenice olarak basılmış olup bu tiyatroya yönelik önemli bir belge niteliğindedir (Aracı, 2010). Tiyatro izleme adabı açısından genel bilgilere de yer verilen bu ilanda halka tiyatroya yönelik bilgiler aktarılmıştır. "Seyircilerin oturduğu yerler iki türlü oluyor; biri aşağı tabaka, ötekisi üst tabaka. Demek Parter ve Balkon... Seyircilerin yer seçerken birbirleriyle ihtilafa düşmemeleri için yerlere numara konulmuştur. Seyircilerin ellerine birer numaralı girme kâğıdı verilir, herkes bahtına talihine göre bu numara nereye gelirse o iskemleye oturur, başka yere gitmemek lazımdır, bu girme kâğıtları ancak bir gecelikdir, başka vakitte işe yaramaz. Birinci sınıf yer yirmi kuruş, ikinci sınıf on kuruştur. Aşağı katın birinci, ikinci sıra sandalyaları hükümet adamları için ayrılmıştır. Tiyatroda yiyecek içeceklerle donatılmış çeşitli sofralar da vardır, isteyenler fasıllar arasında burada beğendiklerini parasını verip yiyebilirler. Yer beğenmek isteyenler her gün oyun zamanından evvel tiyatroya gelip istediği yerin numarası yazılı girme kâğıdını seçsin..." (Sevengil, 1959).

Tiyatro sahnesinde yer alan ilk etkinlikler bir takım illüzyon gösterileri olmuş daha sonra Avrupa'dan getirilen grupların sahnelediği tiyatrolar, pandomimler, komediler ve vodvillere yer verilmiştir. O dönemde İstanbul'da William Churchill adlı bir İngiliz tarafından yayınlanan *Ceride-i Havadis* gazetesinde aktarıldığı üzere 1841 Ekim ayında bir opera sahnelenmiştir. Bu eserin Bellini'ye ait olan *Norma* operası olduğu bilinmektedir (Aracı, 2010). *Bosco Tiyatrosu*'nda 1842'nin haziran ayına kadar eserlerin sahnelenmeye devam ettiği, Türkçeye çevrilen ilk sahne eseri olarak Gaetano Donizetti'nin *Belisario* operasının bu sezon içinde sahnelendiği ifade edilmektedir. Bu sezon sonunda Tiyatro sezonunun kapanması ile sahne etkinlikleri de durmuş, Tiyatro yeniden açılmamıştır (Sevengil, 1959).

Naum Tiyatrosu

1842 yılında kapanan ve tekrar açılmayan *Bosco Tiyatrosu*'nun ardından 1844 yılında faaliyete başlayan *Naum Tiyatrosu* 25 yıl aktif bulunarak opera sanatının tanınmasına büyük etki yapmış, yaygınlaşmasını sağlamıştır. *Bosco*'nun tiyatro binası 1844 yılında Mihail Naum adında bir Ermeni tarafından alınmış, tamir edilerek faaliyete geçirilmiştir. Yine ahşap olarak hizmet veren bina 1846 yılına kadar çalışmış ancak çıkan bir yangında harap olmuştur. Bu yangından sonra Naum 1848 yılında aynı yerde bir taş bina inşa ederek tiyatro sahnesini tekrar açmıştır. 1869 – 1870 yıllarında sahne etkinlikleri *Naum Tiyatrosu* öncülüğünde devam etmiş, Avrupa'dan opera temsilleri için ekipler getirilmiş, İtalyan operaları sık olarak sahnelenmiştir.

*Naum Tiyatrosu*nda sahnelenen ilk eser, sarayda hizmet veren Giusappe Donizetti'nin kardeşi olan ünlü İtalyan besteci Gaetano Donizetti'nin "*Lucrezia Borgia*" adlı operasıdır. Bu eser Naum'un İtalya'dan getirttiği bir ekip tarafından 1844 Aralık ayında sahnelenmiştir (Sevengil, 1959). Bu etkinliğin ardından yine bir İtalyan besteci olan Gioachino Rossini'nin "*Sevil Berberi (Il barbiere di Siviglia)*" adlı operası 1845 Ocak ayında sahnelenmiştir. Burada sahnelenen üçüncü eser ise yine Gaetano Donizetti'nin "*Parisina*" adlı eseridir. Bu eserin ardından Rossini'nin "*La Gazza Ladra*" ve "*Corradino*" adlı eserleri sahnelenmiş, böylece 1844-1845 sezonunda *Naum Tiyatrosu*nda beş opera temsili yer almıştır.

Mihail Naum tiyatrosunda etkinliklerin devamlılığını sağlayabilmek adına dönemin şartlarına uygun kimi adımlar da atmıştır. Dönemin İstanbul'u açısından bakıldığında vasıtaların azlığı, geniş bir alana yayılmış şehirleşme durumu göz önüne alındığında İstanbul ve çevresinden dinleyicilere ulaşmak isteyen Naum, gece temsillerine ek olarak gündüz saatleri için de bir program hazırlamıştır. Yine bu çerçevede, yabancı dilde sahnelenen eserlerin anlaşılabilirliği ve halkın ilgisini çekmesi için eserin konusunu anlatan kitapçıklar hazırlatarak temsillerde dağıtmıştır.

1846 yılında yaşanan Beyoğlu yangınında *Naum Tiyatrosu* ahşap olduğu için büyük hasar görmüş, devam eden sezona ve temsillere ara verilmiş ve bu sezon tamamlanamamıştır. Hasar gören bina Osmanlı hükümeti ve yabancı elçiliklerin katkı ve destekleri ile tadilata alınmış, yine aynı yerde bu defa bir taş bina inşa edilerek hizmete açılmıştır. İngiliz mimar William James Smith tarafından yapılan binada sahneye Padişah locası da eklenmiştir (Aracı, 2010). 4 Ekim 1848 günü "*Macbeth*" operası ile yeni binada etkinliklere yeniden başlanmış, bundan birkaç gün sonraki temsile dönemin padişahı Abdülmecid de kendi isteği ile katılmıştır. Bu ziyaretin ardından Naum, Padişaha teşekkürlerini bildiren bir mektup sunmuştur (Sevengil, 1959). *Naum Tiyatrosu*'nun başarı ile geçirdiği süreç ve opera sanatına katkıları nedeni ile Osmanlı hükümeti tarafından 1851 – 1852 sezonunun ardından opera sahneleme hakkı on yıl için Mihail Naum'a verilmiştir. Bu sezon içinde İtalya'dan pek çok sanatçı İstanbul'a getirilmiştir ve İtalyan besteci Giuseppe Verdi'nin pek çok eseri sahnelenmiştir (Altar, 2000).

Ceride-i Havadis gazetesinde yer alan bir haberde Verdi'nin "Il Trovatore" adlı operasının 13 Kasım 1853 tarihinde Naum Tiyatrosunda sahnelendiği, Abdülmecid'in de bu temsilde izleyici olarak bulunduğu ifade edilmektedir. Bu eserin Roma'da ilk olarak 19 Ocak 1853 tarihinde sahnelendiği düşünüldüğünde 10 ay gibi kısa bir süre içinde Türkiye'de sahnelenmiş olması o dönemde opera sanatına olan ilginin ve bakışın tespiti açısından önemli bir bilgi sağlamaktadır. Bu eser Paris, Viyana ve Varşova'da 1854 yılında, St. Petersburg, Londra ve New York'ta 1855 yılında, Brüksel ve Prag'da 1856 yılında, Berlin'de 1857 yılında ve Kahire'de 1870 yılında sahnelenmiştir (Altar, 2000). Eserin bu büyük şehirlerde dahi İstanbul'dan sonra sahnelenme fırsatı bulması da bu konudaki girişimlerin ve verilen önemin bir göstergesidir.

Naum Tiyatrosunda eser sahneleme hakkı ve buna yönelik sözleşme süresi 1862 yılında sona erdiğinde Mihail Naum yeni başvuru ile 10 yıllık bir sözleşme daha talep etmiştir. Bu talebi sonucunda İtalyan ve Fransız bestecilerin eserlerini sahneleme hakkı 5 yıllığına yeniden kendisine verilmiştir. Bunun ardından 1865 – 1870 yıllarında Verdi'nin "Atilla", "Rigoletto", "Un Balo in Maschera", "Ernani", "La Traviata" ve "Nabucco" adlı altı eseri sahneye koyulmuş, sarayda görev alan İtalyan Guatelli Paşa bu eserleri yönetmiştir. Bu sürecin ardından 5 Haziran 1870 tarihinde çıkan yangında Tiyatro binası yine büyük hasar almış, bu olayın ardından Mihail Naum etkinliklerine son vererek yeniden bir tiyatro işletme adımı atmamıştır. Bu yangının ardından opera sanatı adına önemli bir faaliyete rastlanmamış, sonraki 50 yıl içinde bu konuda bir hareket gerçekleşmemiş, tam anlamıyla bir duraklama dönemi yaşanmıştır.

Osmanlı Döneminde Ermeni Sanatçıların Etkileri

Osmanlı toplumunun bir parçası olan Ermeni topluluğu Türk toplumu ile neredeyse her konuda bütünleşmiş, sosyal ve ekonomik hayat açısından paylaşımların yanı sıra kültür ve sanat alanında da üst düzeyde iletişim ve etkileşim söz konusu olmuştur. Opera sanatı ve Tiyatro açısından öne çıkan birtakım faaliyetlerden bu anlamda söz etmek mümkündür.

Dönemin şehirleşme şekli ve azınlıkların etkin olduğu bölgeler temelinde, 1859-1862 tarihleri arasında Ortaköy ve Hasköy'de kimi okullarda ve günlük hayatın içinde başlayan tiyatro etkinlikleri Sırabiyon Hekimyan tarafından Naum Tiyatrosu'na da taşınmış, Türkiye'de Ermeni tiyatrosu açısından önemli oyuncular olarak bilinen Eşkiyan, Fasulyacıyan, Manıkyan, Bengliyan, Tıryants, Acemyan, Arusyak gibi sanatçılar bu tiyatrodaki yetiştirilmiştir (Tütüncüyan, 2008).

Güllü Agop olarak da tanınmış olan Hagop Güllüyan (Vartovyan) kurduğu tiyatro ile 1867 – 1878 yılları arasında önemli katkılar sunmuş, Türk-Ermeni tiyatrosu için verimli bir süreç sağlamıştır. Bu girişim Türk Tiyatrosu için de önemli bir başlangıca vesile olmuş, temellerinin atılması ve gelişmesinde önem kazanmıştır. Süreçte Vartovyan dışında Türkçe etkinlik gerçekleştirmeyi planlayan ya da bu yönde düşüncesi olan başka kimsenin bulunmadığı görülmektedir (Tütüncüyan, 2008).

Bu dönemde Mağakyan tarafından 1872 – 1873 yılları arasında kurulan tiyatro bünyesinde Atamyan, Sisak, Mınakyan, Tıryantis Hıraçya, Siranuş, Asdğik gibi oyuncular sahne almış, bütün eserler Ermeni dilinde oynanmıştır.

Süreçte faaliyet gösteren bir diğer sahne Bengliyan Tiyatrosu'dur. 1877 – 1887 yılları arasında etkin olan tiyatro bünyesinde operetler sahnelenmiştir. Bu topluluktan önce ya da sonra operet sahnelenmesine yönelik girişimi bulunan bir başka tiyatro grubu olmadığı için Bengliyan Tiyatrosu sağladığı katkı

bakımından önemli bir yere sahiptir. Tütüncüyan'ın (2008) aktardığı üzere, Bengliyan Tiyatrosu her ne kadar İstanbul'da kurulmuş olsa da en önemli faaliyetlerini ve en başarılı sürecini Edirne, Yunanistan, İzmir ve Mısır'da geçirmiştir. Tiyatronun repertuarı içinde Offenbach ve Donizetti gibi önemli bestecilerin eserlerinin yanı sıra Çuhacıyan'ın "Leblebici Horhor Ağa", "Köse Kâhya" ve "Arif'in Hilesi" gibi operetleri de yer almaktadır ki Çuhacıyan'ın müziği tiyatronun üne kavuşmasında da önemli bir unsurdur.

Bursa'da 1880 – 1885 yılları arasında faaliyet gösteren bir diğer tiyatro ise Fasulyacıyan tarafından kurulmuştur. Dönemin Bursa valisi olan Ahmet Vefik Paşa'nın da destek verdiği tiyatro çoğunlukla Türkçe eserlere yer vermiştir.

Yine 1885 – 1908 yılları arasında faaliyet gösteren bir diğer tiyatro ise kendisi de bir oyuncu ve yönetmen olan Manıkyan tarafından kurulmuştur.

Öne Çıkan Ermeni Sanatçılar

Osmanlı'nın son döneminde atılan adımlar içerisinde devletin ilk opera kurumunun kurucusu olarak Dikran Çuhacıyan öne çıkmaktadır. Çuhacıyan 1859 yılında Hasköy Mahalle Tiyatrosu'nun müzik yöneticiliğini yapmış, tiyatronun açılışında K. Çaprasçıyan'ın metni üzerine kendisinin müziklerini yaptığı "Haydi Eski Çağlara" adlı eser sahnelenmiştir. Müzik eğitimi için 1864 yılına kadar Milano'da bulunmuş, İstanbul'a döndüğünde müzik dersleri vermeye başlamıştır. İtalya'da geçirdiği süreçte dönemin önemli bestecilerinden Giuseppe Verdi'den etkilenmiş, bu etki ile dört perdelik "II. Arşak" adlı opera eserini bestelemiştir. Operet türüne de yönelen Çuhacıyan 1872 yılında "Arif'in Hilesi" ve 1876 yılında "Leblebici Horhor Ağa" adlı eserleri sahnelemiştir (And, 1976).

1837 yılında Hasköy'de doğan Mardiros Mınakyan dönemin önemli ve ün kazanmış oyuncularından biri olarak öne çıkmaktadır. Özellikle 1873 – 1878 tarihleri arasında pek çok önemli tiyatro eserinde rol alan oyuncu, "Leblebici Horhor Ağa", "Güzel Helen", "Girofle, Girofla", "Les Brigands", II. Arşak", "Arif'in Hilesi", "Köse Kahya" gibi operetlerde de görev almıştır.

1835 yılında Beyoğlu'nda doğan Serovpe Bengliyan solo ve koro eserleri üzerinde çalışmış, Avrupa sahnelerinde yer alan bazı operetleri sahnelemek için çaba göstermiştir. Tiyatro girişimleri ile önemli müzik adamı Dikran Çuhacıyan'ın sanat tarihine kazandırılmasına öncülük etmiştir. Birlikte çalıştığı Vartovyan Tiyatrosu ile "Bir Tel Saç", "Çengiler", "Pamela", "Telemak", "Arif'in Hilesi", "Bohemya Eşkiyalı" gibi oyunları sahnelemişlerdir.

1840 yılında Beyoğlu'nda doğan Tavit Tıryants 1878 yılından itibaren Bengliyan Tiyatrosu ile etkinliklere katılmış, pek çok turnede yer almıştır. Moliere oyunlarının çoğunda başrol üstlenmiş, bunun dışında da "Leblebici Horhor Ağa", "Köse Kâhya", "Arif'in Hilesi", "Girofle-Girofla", "Madam Angot'nun Kızı" gibi operetlerde başrol komedi erkek oyuncusu olarak görev almıştır.

1848 yılına Üsküdar'da doğan Yeranuhi Karakaşyan dönemin ün kazanan tiyatro oyuncularından biri olmuştur. Özellikle erkek rollerini başarıyla temsil etmiş, 1878 ve 1881 yıllarında Bengliyan ekibi ile turnelere katılmış, özellikle "Girofle-Girofla" ve "Güzel Helen" operetlerindeki üstün başarısı sonucu "Usta Solist" sıfatını almıştır (Tütüncüyan, 2008).

1843 yılında Hasköy'de doğan Takvor Nalyan, Vartovyan'ın repertuarında yer alan eserlerin büyük bölümünü tercüme ederek Türkçe'ye çevirmiştir. Türkiye'de Ermeni tiyatrosu açısından en önemli

eserlerden biri olan, Dikran Çuhacıyan'ın bestelediği “Lelebici Horhor Ağa” adlı komediyi Takvor Nalyan yazmıştır.

1845 yılında Balat'ta doğan Haçik Papazyan müzikli eserlerde tenor rollerini üstlenmiş, iyi bir trajedi sanatçısı olarak ün kazanmıştır. “Güzel Helen”de Paris ve “Lelebici Horhor Ağa”da Hürşit Bey karakterlerini temsil etmiştir.

1852 yılında Üsküdar'da doğan Dikran Tosbatyan, Moliere oyunlarında uygun karakterlerde roller üstlenmiş ve kendini kanıtlamıştır. Oyunculğunun yanında ses rengi ile de öne çıkan Tosbatyan “Güzel Helen” ve “Madam Angot'nun Kızı” gibi operetlerde roller almıştır (Tütüncüyan, 2008).

1848 yılında Bükreş'te doğan Mikayel Çaprast pek çok farklı rol ile sahneye çıkmış, oyunculğunun yanı sıra ileri düzeyde dans yeteneği ile de tanınmıştır. Hem Avrupa'ya hem de Doğu'ya özgü pek çok farklı dans türü ile ilgilenmiştir. Kariyerinin en önemli sürecini Bengliyan ile çalıştığı süreçte yaşamıştır ve pek çok operette yer almıştır.

1856 yılında Üsküdar'da doğan Verkine Karakaşyan, Yeranuhi Karakaşyan'ın kız kardeşidir. Üsküdar Aziziye Tiyatrosunda şarkılar söyleyerek sahne çalışmalarına başlayan Karakaşyan ilerleyen süreçte Bengliyan tiyatrosuna dahil olmuştur. Dönemin ün kazanan ses sanatçılarından biri olan Verkine Karakaşyan pek çok farklı eserde roller üstlenmiştir.

1852 yılında Pera'da doğan Asdğik (Amber Kantarcıyan) farklı tiyatro toplulukları ile sahneye çıkmıştır. Bengliyan Tiyatrosu ile katıldığı pek çok etkinlikte öne çıkmış, özellikle İzmir, Yunanistan ve Selanik sahnelerinde üstlendiği kontralto roller ile başarılar elde etmiştir. Bengliyan dışında Tiyatro-i Osmani Kumpanyası, Vartovyan Tiyatrosu ve Ortaköy Sahnesi'nde de roller almıştır.

1857 yılında Beyoğlu'nda doğan Merope Kantarcıyan Ermeni kadın operet sanatçıları arasında en ünlü sanatçı anlamındaki “Siranuş” adıyla anılmaktadır (Tütüncüyan, 2008). Bengliyan Operet Kumpanyasında başarılı bir süreç geçiren Kantarcıyan “Güzel Helen'de Helene”, “Madam Angot'nun Kızı'nda Lange”, “Orphee'de Euridis”, “Les Brigands'da Frangoletto”, “Girofle-Girofla'da Marascenne”, “Lelebici Horhor Ağa'da Fatma”, “Arif'in Hilesi'nde Meryem”, “Köse Kahya'da Gül” ve “Pembe Kız” gibi rolleri üstlenmiştir. 1897 yılından sonra ise Rusya Ermeni tiyatrosunda çalışmaya başlamıştır.

1854 yılında Pera'da doğan Şazik Köylüyan Vartovyan Tiyatrosu'nda sahne çalışmalarına başlamış ve ilk olarak “Arif'in Hilesi” adlı eserde rol almıştır. Bu süreçte Dikran Çuhacıyan ile müzik çalışmıştır. Avrupa'da müzik eğitimi almış olan ilk Türkiye'li Ermeni Hoyhannes Acemyan'ın eşi olan Köylüyan o dönemde pek çok müzikli eserde önemli roller alarak ün kazanmıştır (Tütüncüyan, 2008).

1860 yılında İstanbul'da doğan Koharik Şirinyan Bengliyan Tiyatrosunun en önemli sanatçıları arasında yer almaktadır. Tiyatronun repertuarındaki neredeyse bütün trajedilerde önemli roller üstlenmiştir ve en ünlü müzikal oyuncularından olmuştur.

1857 yılında Bursa'da doğan Harutyun Aleksanyan küçük yaşta rol aldığı “II Arşak” adlı eserde Nerses karakteri ile sahne hayatına adım atmıştır. Vartovan Tiyatrosu ile çeşitli faaliyetlerde yer alarak sahne çalışmalarına devam etmiştir.

1845 yılında doğan Dikran Sancakçıyan 1864 – 1865 yıllarında Şark Tiyatrosu ile sahne çalışmalarına ve sanat hayatına başlamış, daha sonraki süreçte Bengliyan Operet Kumpanyası ile sahne etkinliklerin katılmış ve pek çok eserde rol almıştır.

1852 yılında doğan Bisdos Araksiya 1878 yılından itibaren Bengliyan Operet Kumpanyasında sahne almıştır. Ses kalitesi ve ifade becerisi ile ün kazanmış dramatik bir oyuncu olarak öne çıkmıştır.

1850 yılında doğan Dikran Matteosyan, Vartovyan Tiyatrosu ile 1872 yılında sahne hayatına adım atmış, daha sonra Bengliyan Operet Kumpanyası ve Mınakyan Tiyatrosunda birtakım roller almıştır.

Adı geçen sanatçıların yanı sıra Zabel Hekimyan, Annik Çuhacıyan ve Rupen Binemeciyan gibi isimler de Türk-Ermeni sanat etkinlikleri içerisinde yer almış, pek çok eserde sahneye çıkmışlardır.

Sonuç

Toplumları şekillendiren, kimi zaman önemli toplumsal ve düşünsel hareketlere ortam hazırlayan ve insan yaşantısı üzerinde somut etkilere neden olan bir unsur olarak sanat, tarihsel süreç içinde her aşamada öne çıkan bir kavram olmuştur. Kültür başlığı çerçevesinde ele alındığında farklı toplumların birbirine olan etkileri “kültürleşme” kavramı ile somut bir temele oturtulmuş, sanat kavramı bu etkileşimin en önemli ayaklarından birini teşkil etmiştir. Kültürleşme süreçleri tarihin farklı dönemlerinde, farklı toplumlarda, farklı etkiler oluşturmuş, kimi zaman gelenekselden rasyonele, kimi zaman ise rasyonelden geleneksele doğru oluşan bir değişime zemin hazırlamıştır.

Bu anlamda, Osmanlı'nın son döneminde devlet eli ile şekillendirilen ve yönlendirilen “Batılılaşma” hareketleri kültürel alanda çoğunlukla azınlık toplumlarının katkıları ile belirgin bir fark oluşturmuş, Osmanlı'nın geleneksel kültürel yaşantısı Batılılaşma kavramı çerçevesinde Rasyonelleşme yoluna girmiştir. Azınlık toplumlarının Batı toplumu ile yakın ilişkisi sanatsal faaliyetler ile Osmanlı'ya taşınmış, yenilenme sürecinin önemli bir aşamasını ortaya çıkarmıştır. Özellikle batı müziğinin ve opera sanatının Osmanlı'ya gelişi sürecinde azınlıkların önemli katkıları görülmektedir. Ermeni girişimcilerin ve sanatçıların bu çerçevede attığı adımlar ve sağladıkları katkılar Cumhuriyete giden yolda adeta bir hazırlık sürecine dönüşmüş, Osmanlı'nın ardından tesis edilecek yeni kültür-sanat politikalarına geçişi kolaylaştırmıştır. Opera sanatı açısından atılan adımlar yine bu süreçte belirgin şekilde öne çıkmış, Batı'ya özgü bir sanatın Osmanlı'ya gelişinde azınlıkların girişimleri önem kazanmıştır. Bu yönde sağlanan zemin Türkiye'de opera sanatının sunulması ve kabul görmesi açısından önemli görülmektedir ve sonuç olarak azınlıkların ve özellikle Ermeni sanatçıların katkıları bu anlamda sürece yönelik önemli bilgiler sağlamaktadır.

Kaynakça

- Açıksöz, F. (2009). “Türkiye’de Ulus-Devlet Modeli ve Müzik Üzerine Etkileri”. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu.
- Altar, C. M. (2000). “The history of opera (vol. 4)”. Pan yayınları.
- Anadol, C. (2007). “Ermeni Dosyası, Tarih Boyunca Türk-Ermeni Meselesi”, Bilge Karınca Yayınları,
- And, M. (1976). “Osmanlı Tiyatrosu – Kuruluşu - Gelişimi – Katkısı”, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Aracı, E. (2010). “Naum Tiyatrosu”, Yapı Kredi Yayınları
- Kolçak, O. “A. Adnan Saygun”. Kastaş yayınevi.

- Küçüköncü, Y. (2004) “Türkiye’de Genel Müzik Kültürüne Etkileri Bakımından Cumhuriyet Döneminde Müzik Eğitimi Ve Müzik Öğretmenleri”. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu.
- Mimaroğlu, İ. (1998). “Müzik Tarihi” (6. Baskı). Varlık Yayınları.
- Özcengiz, Z. (2006). “Kuruluş Döneminde Türk Operası - 19. Yüzyıl Ortasından 1950'ye Kadar” (Doktora Tezi), T.C. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Sanatı Anabilim Dalı.
- Perin, C. (1987). “Atatürk Kültür Devrimi”. Anka Ofset.
- Rubin, A. (2011). “Ottoman Nizamiye courts : Law and modernity”. Palgrave Macmillan.
- Say, A. (2001). “Müzik Ansiklopedisi Cilt I”, Pan Yayıncılık.
- Sevengil, R. A. (1969). “Opera Sanatı ile İlk Temaslarımız” Devlet Konservatuvarı Yayınları.
- Shaw, S. (1976). “History Of The Ottoman Empire And Modern Turkey, Volume I: Empire Of the Gazis, The Rise And Decline Of The Ottoman Empire 1280-1808”. Cambridge University Press.
- Tütüncüyan, Ş. (2008). “Türkiye Ermenileri Sahnesi ve Çalışanları”, bgst yayınları.
- Ülken, H. Z. (1976). “Millet ve Tarih Şuuru”. Dergâh Yayınları.

61. Hitit tabletleri ışığında Hititlerin etkileşimde bulunduğu eski Anadolu dilleri¹

Laleş USLU AZARAK²

APA: Uslu Azarak, L. (2024). Hitit tabletleri ışığında Hititlerin etkileşimde bulunduğu eski Anadolu dilleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1000-1015. DOI: 10.29000/rumelide.1439802.

Öz

Tarih yazıyla başlar. Din, siyaset, ekonomi ve daha birçok alanın anlaşılmasında ve bunların kuşaktan kuşağa aktarılmasında yazının büyük bir etkisinin olduğu görülmektedir. Yazı, aynı zamanda askeri zaferlerin, dini seremonilerin, ticari kayıtların tutulmasını sağlayarak sonraki zamanlarda tekrar kullanılmasına imkan tanıyan “toplumsal hafıza”nın oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan Anadolu’nun, Mezopotamya ve Mısır gibi komşu kültürlerle ticaret yoluyla etkileşimde bulunduğu arkeolojik kazılardan ele geçen tabletler yoluyla bilinmektedir. Mezopotamya, Mısır ve Anadolu gibi kadim uygarlıklar yazıya önem vermişler ve bu yazıları arşivleyerek kütüphaneleri oluşturmuşlardır. Anadolu’da bilinen en eski arşiv ve kütüphanelerinin ise Hititler tarafından oluşturulduğu kazılar aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Anadolu uygarlıklarından ve dönemin “süper güçlerinden” biri olarak nitelendirilebilecek olan Hititlerin tarih yazıcılığı konusunda da eşsiz bir beceriye sahip olduğu görülmektedir. Anadolu’daki ilk yazılı belgelerin ortaya çıkışı ise Hititlerin Mezopotamya uygarlıklarıyla ticari münasebetleri sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Asurlu tüccarların Kaneş’teki (Neşa) ticari faaliyetlerini sürdürmeleri ve buradaki ekonomik icraatları kayıt altına almalarıyla özel arşivlerin oluştuğu görülmektedir. Bu arşivler sayesinde Hititlerin ekonomik faaliyetleri hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Hititlerin Boğazköy’de yapılan kazılarla ortaya çıkarılan arşiv ve kütüphanelerdeki tabletler sayesinde direkt bilgiye sahip olunduğu bundan dolayı Hititlerde kullanılan diller ve yazı türleri hakkında kesin bilgiye ulaşıldığı görülmektedir. Hititlerin Anadolu’daki halklarla birlikte yaşamaları sonucu dil ve kültürel açıdan zengin bir mozaik sahibi olduğu; ele geçen tabletlerde Hititçe dışında Hattice, Palaca, Luwice, Hurrice, Kalaşma dillerini; diplomaside, uluslararası arenada ise Akadca’yı kullandıkları bilinmektedir. Ayrıca çivi yazısı ve hiyeroglif olarak iki yazı türünü de kullandıkları anlaşılmaktadır. Çalışmada Hitit kazılarına değinilerek Hititlerin Anadolu’da kullanılan dillerle etkileşimi ve yazı türleri irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hitit, Çivi Yazısı, Hiyeroglif, Tablet, Kültürel Etkileşim

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Ahındı – Turnitin, Oran: %15

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 29.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439802

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü / Dr., Dicle University, Faculty of Letters, Department of Archeology (Diyarbakır, Türkiye), lalesuslu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1429-4364, **ROR ID:** https://ror.org/0257dtg16, **ISNI:** 0000 0001 1456 5625, **Crossreff Funder ID:** 501100005719

Ancient Anatolian languages interacted by Hittites in the light of Hittite tablets³

Abstract

History begins with writing. It is seen that writing has a great effect on understanding religion, politics, economy and many other fields and transferring them from generation to generation. Writing also contributes to the formation of "social memory", which allows military victories, religious ceremonies, and commercial records to be kept and reused in later times. It is known through tablets from archaeological excavations that Anatolia, which has hosted many civilizations throughout history, interacts with neighboring cultures such as Mesopotamia and Egypt through trade. It is known that ancient civilizations such as Mesopotamia, Egypt and Anatolia attached importance to writing and created libraries by archiving these writings; the oldest known archives and libraries in Anatolia were created by the Hittites. It is seen that the Hittites, who can be described as one of the Anatolian civilizations and one of the "superpowers" of the period, also had a unique skill in historiography. It is understood that the emergence of the first written documents in Anatolia was the result of the commercial relations of the Hittites with the Mesopotamian civilizations. It is seen that private archives were formed when Assyrian merchants continued their commercial activities in Kanesh (Neşa) and recorded the economic activities there. Thanks to these archives, information about the economic activities of the Hittites is obtained. It is seen that the Hittites had direct information thanks to the tablets in the archives and libraries unearthed by the excavations in Boğazköy, therefore, precise information was obtained about the languages and writing types used in the Hittites. It is understood that the Hittites had a mosaic rich in language and culture as a result of living together with the peoples in Anatolia. It is known that Hattice, Palaca, Luwice, Hurrice, Kalaşma languages are used in the tablets in addition to Hittite, and they also use Akkadian in the international arena in diplomacy. It is also understood that they used both types of writing as cuneiform and hieroglyph. In the study, the interaction of the Hittites with the languages used in Anatolia and the types of writing were examined by referring to the Hittite excavations.

Keywords: Hittite, Cuneiform, Hieroglyphics, Tablet, Cultural Interaction

Giriş

Düşüncenin belli işaretlerle yazılması anlamına gelen yazı, (TDK 2023) tarihi tarih öncesi ve sonrası çağlara bölerek bir milat oluşturmuştur. Yazının icadıyla tarihin yeni bir boyut kazandığı görülmektedir, ayrıca yazı bu döneme ait bulguların kalıcılığını sağlamasıyla "toplumsal hafızaya" da katkı sunmuştur. Kavramsal düşüncenin ifade aracı olarak yazı mitolojik, dinsel, felsefi ve bilimsel bilginin de ifade

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %15

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 29.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439802

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

edilmesini, korunup saklanmasını ve iletilmesini mümkün kılmıştır. Söz konusu bilgilerin saklanması ve korunması kütüphanelerin oluşmasını sağlamıştır (Çelebi, 2020; Jean, 2002, s. 13).

Tarih boyunca birçok medeniyete kucak açmış Anadolu'nun, Mezopotamya ve Mısır gibi komşu kültürlerle tarih boyunca birtakım etkileşimlerde bulunduğu arkeolojik kazılardan ele geçen tabletler sayesinde bilinmektedir (Albayrak, 2006, s. 1). Aynı zamanda bu uygarlıklar yazıya önem vermiş olup arşivler oluşturmuşlardır. Anadolu'daki en eski kütüphane ve arşivlere sahip olan kültür Hititlerdir (Koç, 2021, s. 237-254).

Anadolu'da ilk yazılı belgelerin ortaya çıkışı Hititlerin Mezopotamya uygarlıklarıyla ticari münasebetleri sonucu olduğu anlaşılmaktadır (Sever, 2002, s. 452). Asurlu tüccarlar, ticari faaliyetlerini sürdürdükleri şehirlerde ekonomik etkinlikleri kayıt altına almışlardır. Bundan dolayı Mezopotamya ile yapılan ticaret birçok tüccarın kendi özel arşivini oluşturmasına katkı sağlamıştır. Kayseri yakınlarında bulunan Kaneş/Neşa kenti, Asurlu tüccarların uğrak yeri olmuştur (Özgüç, 1959, s. 10). Hititlerdeki ilk yazılı tabletler, Kaneş'te yapılan kazılarda gün yüzüne çıkarılmıştır (Göterbock, 1958, s. 46-50). Anadolu'ya Asur tüccarları tarafından ticaret yoluyla getirilen yazıyı ilk kullanan kişilerin ise katiplerin olduğu düşünülmektedir. Ticari sözleşmeler, barış antlaşmaları, toplumsal, hukuki vb. kuralların kaydını tutan yazı, sonraları edebi türleri de kapsamıştır. Anadolu'daki uygarlıklardan biri olan Hititlerden birçok tablet miras kalmıştır (Karauğuz, 2002, s. 228-231; Koç, 2021, s. 237-254). Hititlerin Anadolu'da arkeolojik kazılar başlamadan önce de çeşitli kaynaklarda, özellikle Mısır'daki kaynaklarda, sözünün geçtiği bilinmektedir. İbranice "Het oğulları" veya dişil anlamda "Hitti(m)" olarak Tevrat'ta ve İncil'de de Hititlerden söz edilmiştir. Hititlerin Anadolu'daki arkeolojik kazılarda ele geçen tabletlerden MÖ 2. binlerde Anadolu'daki yerel halklarla birlikte yaşamayı başarmış büyük bir uygarlık olduğu anlaşılmaktadır (Karasu, 2006, s. 6; Hardy, 1941, s. 58-177).

Hattuşaş ve Alishar'da yapılan arkeolojik kazılarda çok sayıda tablet ele geçmiştir (Bittel, 1970, s. 192-193). Asurlu tüccarların özel arşivlerinde ele geçen kil tabletler vasıtasıyla Asurca olmayan kelimelerin incelenmesiyle Anadolu'daki Hitit varlığı tespit edilmiştir (Koç, 2021, s. 237-254). Kazılardaki buluntulara göre Hititlerin hem çivi yazısı hem de hiyeroglifi kullandıkları anlaşılmıştır. Hititler, Asurca yerine Eski Babil yazısını dillerine uyarlamayı tercih etmişlerdir (Rüster ve Neu, 1989, s. 18, Koç, 2021, s.237-254). Hititler, tarihin bilinen en eski dini metinleri, siyasi anlaşmaları (Fot. 1) tahta yazı takımları ve kütüphane kataloglarıyla tanınmaktadırlar (Bossert, 1952, s. 1-8; Koç, 2021, s. 237-254).



Fot. 1. Bronz tablet, Boğazköy. MÖ 13. yy. Hitit Kralı IV. Tuthalia ile Tarhuntaşa Kralı Kurunta arasında yapılan bir sınır anlaşmasının metni (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, s. 133, şekil 212).

Hititler, yazıya ve yazının kalıcılığına büyük önem vermiş ve yaşadıkları dönemin siyasi, sosyal, dini ve kültürel olaylarıyla ekonomisini kayıt altına almış, böylece bu bilgileri gelecek nesillere aktarmışlardır (Dinçol, 1982, s. 40). Tabletlerden kent savunmasından, Hitit çağındaki Anadolu kent isimlerine kadar birçok bilgi elde edilmiştir (Göterbock, 1958, s. 46-50). Otuz bini aşan tabletlerden bin beş yüzden fazla yerleşim yerinin adı verilmiştir. Kültepe'deki tabletlerin önemli bir kısmı Asur ile Kaneş (Kültepe) arasındaki ticari mektuplaşmalardan oluşmaktadır (Alp, 2000, s. 48; Göterbock, 1958, s. 46-50). Hitit kütüphanelerinde bulunan on binlerce tablet edebi eserlerden tıbbi metinlere, tarihi kaynaklardan dil araştırmalarına, bira tariflerinden uluslararası antlaşmalara, dini törenlerden bayramlara, çağırma ritüellerinden kült heykel tasvirlerine, bölgenin haritalarından astronomik gözlemlere kadar birçok konuyu içerdiği anlaşılmaktadır (Arıkan ve Schwemer, 2020, s. 223-242; Akdoğan, 2019, s. 223-242). Hititler yerleştikleri coğrafyanın yerli halkının dili ve dinine karışmamış, onları olduğu gibi, etnik kökenleriyle birlikte panteonlarına almışlardır. İlahi veya dini ritüellerin yazıldığı tabletlerde, rahip veya rahibe hangi etnik kökene aitse o dilde ilahisini söyler, ritüeller yaparlardı. Tabletlerde bu durum belirtilmiştir. Örneğin; Hatti dilinde bir ilahi okunacak ise "Hattili" (Hatti dilinde) veya "Palumnili" (Pala Ülkesi dilinde) gibi sıfatlarıyla verildiği görülmektedir (Dinçol, 1982, s. 78). Bu durum -her ne kadar politik bir durumdan kaynaklansa da- Hititlerin dış etkilere karşı açık, hoşgörülü olduğuyla açıklanabilmektedir.

Bu çalışmada Anadolu'daki Hitit varlığı ile bu kültürün yerleştikleri bölgenin yerel kültürlerle özellikle dil açısından etkileşimi ve bu dilleri tabletlerinde nasıl kullandıkları irdelenmiştir.

1. Hitit tarihçesine genel bir bakış

MÖ 3000 yıllarında çok bilinmeyen nedenlerden dolayı güneye doğru göç eden Kuzey Avrupa kavimlerinden biri olan Hititler, Anadolu'ya MÖ 2100-2000 yılları arasında Kafkasya üzerinden gelmiş olup Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya geçmişlerdir. MÖ 2000-1600 yılları arasında, Anadolu'da o dönemlerde hakim olan Hatti ve Hurri beyliklerinin yanı sıra Hint-Avrupalı kavimlere de rastlanmaktadır (Gurney, 2001, s. 16 vd.). Bu dönemlerde Hitit prenslerinin kendilerine politik nedenlerle Hattice ve Hurrice isim vermeleri hangisinin yerli halk, hangisinin Hint-Avrupalı göçmen kavimler olduğunun anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Akkurgal, 2019, s. 35; Koç, 2021, s. 237-254).

Hititler hakkındaki bilgi kaynağının çoğunu Hititlerin yazılı belgeleri oluşturmaktadır. MÖ 2000'lerde Anadolu'ya göç eden Hint- Avrupa kökenli Hititler ilk başlarda küçük kent beylikleri şeklinde iken MÖ 1650'lerde ise merkezi politik bir güç oluşturmuşlardır. MÖ 1400'lere kadar "Eski Hitit Çağı" adı verilen bir dönemden sonra devletin sınırlarının genişlediği, gücünün ve uluslararası ilişkilerinin arttığı (Hardy, 1941, s. 58, 177 vd.); MÖ 1200'lerdeki çöküşüne kadar Eski Önasya'da siyasi ve askeri açıdan büyük bir imparatorluk olduğu anlaşılmaktadır (Dinçol, 1988, s. 35).

Hititlerin Anadolu'daki egemenlikleri Eski Krallık Dönemi (MÖ 1660-1460) ile Yeni Krallık Dönemi (MÖ 1460-1190) olarak iki kısımda incelenebilir. MÖ 1660 civarında İç Anadolu'daki Hatti beyliklerini ele geçirerek Hattuşaş merkezli olarak kurdukları devlet MÖ 14. yüzyıl ortalarında I. Şuppiluliuma idaresindeki Levant ve Yukarı Mezopotamya'ya kadar genişleyerek bir süper güç hâlini almış ve egemenliklerinin doruğunda Mısır ile söz konusu dönemin medeniyet dünyasını paylaşmış oldukları görülmektedir. Hitit tarihinde kral genellikle Hattice veya Hurrice (Hattuşili, Tudhalia gibi) isimler almış fakat ilk kez I. Şuppiluliuma'nın Hititçe olduğu kabul edilen bir adla tahta çıktığı bilinmektedir (Stavi, 2011, s. 226-239). I. Şuppiluliuma'nın yönetimi boyunca oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır (Akkurgal, 2019, s. 81; Gurney, 2001, s. 143 vd.).

MÖ 1200'lerde son Hitit Kralı'nın Şuppiluliyama olduğu bilinmektedir (Memiş, 1999, s. 183 vd.). Bu dönemde devletin zayıflamasından dolayı çevre ülkelerle savaş halinde olduğu anlaşılmaktadır. Fakat genelde devletlerin özelde Hititlerin yıkılışı sadece bir nedene bağlı kılınmaz. Devletlerin yıkılışı birçok ögenin bir araya gelmesiyle açıklanabilmektedir. Bunlar, devletin içindeki kargaşa, ekonomik zorluklar, kurulu dengeyi bozacak uluslararası antlaşmalar, diğerinin aleyhine güçlenen yeni devletler bu nedenler arasında sayılabilmektedir (Gurney, 2001, s. 143 vd.; Dinçol, 1982, s. 52). MÖ 1200 yıllarında Hitit Devleti'nin yıkılmasından sonra onlarla akrabalık bağı bulunan Luwiler, Kuzey Suriye'ye çekilerek Sami ırkından olan Aramiler ile kaynaşarak küçük yerel devletler halinde yaşamlarına devam etmişlerdir. Hitit devletine bağlılıkları, kullanmış oldukları hiyeroglif yazısından ve krallarına koydukları Hitit adlarından anlaşılmaktadır. Geç Hititler ve Tevrat'ta da geçen "Het oğulları veya Hitti(m)" olarak adlandırılanlar Hitit Devleti'nin ardılları olduğu anlaşılmaktadır (Dinçol, 1982, s. 53).

2. Boğazköy (Hattuş) kazısının kısa tarihçesi

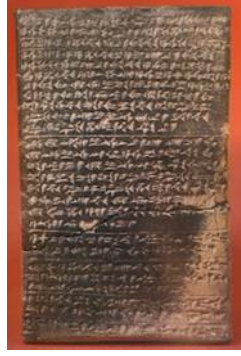
Hititlerin başkenti olan Hattuş (Boğazköy), Çorum iline bağlı Boğazkale ilçesinde, bir teras ve büyük bir kayalık üzerinde bulunmaktadır. Boğazköy'de (Hattuş), bulunmuş ilk Hitit belgesine göre, tarihi daha eskilere giden bu yerleşim, şehir devletleri döneminin en büyük Hitit kralı olan Kussara kralı Anitta tarafından MÖ 18. yüzyılın başlarında yıkılmış ve "benden sonra gelecek kral Hattuşa'yı yeniden kurarsa tanrının fırtınası ile vurulacaktır" diye lanetlenmiştir. Fakat kralın ölümünden hemen sonra, yaklaşık MÖ 1700'lerde yerleşim "Hattuşa" adıyla yeniden kurulmuş ve Kral I. Hattuşili zamanında Hititlerin başkenti olmuştur. Hititler'den önce kentte MÖ 19.-18. yüzyıllarda Hattilerin yaşadığı ve burada bir Asur ticaret kolonisinin (Karum) bulunduğu, kentin kuzeyindeki Büyük Tapınak çevresinde Alman heyeti tarafından yapılan kazılarda açığa çıkarılan kalıntılar ve diğer buluntulardan anlaşılmıştır (Bittel, 1970, s. 192-193).

Hattuş, bilim dünyasına 1834 yılında Fransız seyyah Charles Texier ve William Hamilton'un Anadolu'daki araştırma gezilerinde yerli halkın "Yazılıkaya" adını verdiği bir kaya topluluğunun üstüne yapılmış birçok kabartma bulduktan sonra onların tarafından ilk olarak tanıtıldığı anlaşılmaktadır. G. Perrot ve ressam E. Guillaume bu kabartmaların resimlerini çizmişlerdir. 1882'de K. Humann ve O. Puchstein buraya yaptıkları gezilerle buranın tanınmasını sağladıkları görülmektedir. Human'ın, "Yazılıkaya" kabartmalarının kalıbını hazırlayarak Boğazköy'ün ilk güvenilir taslağını çıkarttığı anlaşılmaktadır (Alexander, 1986, s. 75; Bittel, 1975, s. 150). 1893'te E. Chantre'nin Boğazköy ve Yazılıkaya'daki ilk kazılarına başladığı ve bu kazılar sonucunda Hitit dilindeki ilk yazıtların ortaya çıkarıldığı görülmektedir (Naumann, 1998, s. 25).

Yerleşimdeki ilk sistemli kazı 1906-1907 ve 1911-1912'de Doğu kültürleri bilgini Alman arkeolog H. Winckler ile İstanbul Müzesi arkeoloğu T. Makridy yaptıkları araştırma sonucunda binlerce kil tablet bulunduran kil belge ambarını ortaya çıkararak yerleşimin tarihçesini aydınlatan ilk çivi yazılı tabletler açığa çıkarılmıştır. 1906 yılında Alman Hugo Winckler ile İstanbul Müzeleri'den Theodor Makridi Çorum Boğazköy'de kazılara başladıktan sonra 1907'de Hititlere ait arşivlerdeki tabletler gün ışığına çıkarılmıştır. Bu arşivlerde on üç çivi yazılı tablet, kütüphane ve arşive rastlanmıştır (Karasu, 1996, s. 39-59). Ayrıca bu tabletlerden çok sayıda mektup (Fot. 2 a-b; Fot. 3) ve yıllıklar da bulunmaktadır (Duran, 2010, s. 3; Alparslan, 2006, s. 101; Koç, 2021, s. 237-254).



Fot. 2. a. Açılmamış pişmiş toprak zarf, Kültepe, **b.** MÖ 19. yy. zarflı pişmiş toprak tablet, Kültepe, MÖ 19. yy (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, s, 94, Şekil 126 s.95, şekil 128).



Fot. 3. Pişmiş toprak tablet, MÖ 13. yy. Mısır Kralı II. Ramses'in karısı Naptera tarafından Hitit Kralı III. Hattuşili'nin karısı Puduhepa'ya yazılmış dostluk mektubu (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, s, 132, şekil 210).

1907'de Alman Arkeoloji Enstitüsü tarafından gönderilen O. Puchstein, D. Krencker, H. Kohl ve L. Curtus'tan oluşan bir kurulun gerçekleştirdiği kazılarda Hitit dünyasına ait birçok buluntu ortaya çıkarılmıştır. Bu buluntulardan tabletlerin okunmasıyla Hititlerin başkenti olduğu anlaşılan Hattuşaş'ta yürütülen çalışmalar 1912 yılına kadar sürdürülmüştür. 1915'te Hrozný'nin Hitit dilini çözmesiyle "Hititoloji" adı verilen yeni bir bilim dalının ortaya çıktığı görülmektedir. I. Dünya Savaşı nedeniyle ara verilen çalışmaları 1931 yılında K. Bittel yeniden başlatmıştır (Naumann, 1998, s. 26). 1948 yılından itibaren kazılara Türk arkeologlardan Tahsin ve Nimet Özgüç tarafından yapılmıştır. II. Dünya Savaşı sırasında ara verilen kazılara yeniden başlanmıştır ve 1981-1993 yılları arasında Peter Neve'nin yaptığı kazılar Jürgen Seeher başkanlığında sürdürüldüğü anlaşılmaktadır (Naumann, 1998, s. 26). Boğazköy/Hattuşaş'daki çalışmalar, Alman Arkeoloji Enstitüsü (DAI), Alman Araştırma Vakfı, Thyssen Vakfı, GRH Vakfı ve İtalyan Dışişleri Bakanlığı tarafından finanse edilen genel projenin bir parçası olarak yürütülüyor. DAI, İstanbul Üniversitesi ve Federico II ve Suor Orsola Benicasa Üniversiteleriyle birlikte Andreas Schachner başkanlığında bu kazı çalışmaları devam etmektedir (<https://www.dainst.blog/daistanbul>)

3. Hitit tabletlerinde kullanılan eski Anadolu dilleri

Hitit dilinin çözülmesiyle Boğazköy'de bulunmuş binlerce tabletin okunması; bu tabletlerin edebiyat, tarih, hukuk, mitoloji, din, büyü gibi birçok konuda bilgi verdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle buradaki

arşivlerin daha çok bir kitaplık/kütüphane özelliği taşıdığı görülmektedir. Ayrıca bu tabletler sayesinde Hititçenin yanında aynı zaman ve coğrafyada yaşayan komşu dillerin de varlığı anlaşılmıştır (Dinçol, 1982, s. 25; Otten, 1966, s. 34). Bu diller arasında en çok belge bırakanın Hititler olduğu görülmektedir. Hattice, Luwice-Hiyeroglif, Luwice, Palaca, Hurrice, Kalaşmaca gibi dillerin eski Anadolu dillerinden olduğu anlaşılmaktadır.

3. 1. Hititçe

Ankara'nın 150 kilometre doğusunda bulunan Boğazköy'deki arşivlerin gün ışığına çıkarılması, Anadolu toprakları üzerinde yapılan en önemli keşiflerden biridir. 1906 yılından beri sürdürülen Boğazköy kazılarında 30.000'in üstünde çivi yazılı tablet ve tablet parçalarının bulunması, bu tabletlerin kısa sürede incelenmesi sayesinde Boğazköy'ün eski çağların süper güçlerinden biri olan Hitit devletinin başkenti Hattusa olduğu anlaşılmıştır. Birinci Dünya Savaşı sıralarında Viyana'da Asuroloji profesörü olan Bedrich Hrozny yaptığı araştırmalarla Hititçenin bir Hint-Avrupa dili olduğunu kanıtlamıştır (Alp, 2000, s. 1). Alp, bu kanıtları şöyle açıklamaktadır:

"Hrozny şu Hititçe cümleler sayesinde sonuca ulaştı: "NINDA-an ezzateni watarra ekutteni" "ekmeği yiyeceksiniz suyu da içeceksiniz". İlk cümledeki "NINDA" ideogramının, Sümerce "ekmek" anlamına geldiği eskiden beri biliniyordu. "ezza-" sözünü Hrozny, İngilizce "to eat" ve Almanca "essen" (yemek) fiilleri ile karşılaştırdı. İkinci cümledeki watarra'nın ilk kısmı olan "watar" sözünü de Hrozny, İngilizce "water" Almanca "Wasser" ile karşılaştırdı ve Hititçede içmek anlamına gelen "eku-" fiilini Latince su anlamına gelen "aqua" sözü ile karşılaştırdı. Böylece Hititçede iki cümleye anlamlı çeviriler verdi. Hrozny 'nin bu buluşları tüm bütün dünyanın bilim çevrelerinde büyük yankılar uyandırdı" Alp, 2000, s.1)".

Hrozny 1917 yılında Hititçenin ilk gramerini yayımlayarak daha sonraları Münih'te Hint-Avrupa dilleri profesörü olan Ferdinand Sommer liderliğinde, Albrecht Goetze, Johannes Friedrich ve Hans Ehelolf'tan oluşan bir ekip kurdu. Hititoloji'yi sağlam temeller üzerine oturttukları bu dilin, Almanya'dan diğer batı ülkelerine yayılmasına ve tüm dünyada saygın bir disiplin olmasına katkı sağlamıştır (Alp, 2000, s. 1).

Hitit olarak adlandırılan halkın aslında kendine "Nesili" yani "Nesice konuşan" adını verdiği; "Nesili" sözcüğünün Kültepe'nin eski adı olan "Neşa"dan geldiği anlaşılmaktadır. Hititler, başta politik nedenler olmak üzere, diğer birçok nedenden dolayı buldukları yeri "Hatti Ülkesi", kendilerini de "Hatti sakini" olarak adlandırdıkları için yüzyılın başında Anadolu'da çalışma yapan bilim insanlarının Hititlere "Hatti" adını koydukları görülmektedir (Kınal, 1998, s. 68; Akkurgal, 2019, s. 49). 1910'lu yıllarda Boğazköy'de (Hattuşaş) tabletler okunmaya başlandıktan ve 1917 yılında Bedrich Hrozny'nin Hititçenin Hint-Avrupa dilinin "Centum" koluna ait olduğunu ortaya koymasından (Hrozny, 1931, s. 272-295 Akt. Kınal, 1948, s. 174) sonra Eski Ahit'te "Hittim" olarak bahsedilen halkın Anadolu'da yaşayan Hititler olduğu anlaşılmıştır (Akkurgal, 2019, s. 49). Asurca metinlerdeki Anadolulu şahıs adlarında yer alan "ala", "ili" ve "ula" takılarının, Hattice "al", "il" ve "ul" takılarının Hititçeye uyarlanmış hali olduğunun anlaşılması üzerine Anadolu'da bulunan Neşa'da (Kültepe) MÖ 1800-1700 yılları arasında belirgin Hitit izlerine rastlanılmıştır (Hrozny, 1940, s. 120; Akkurgal, 2019, s. 50; Alp, 2002, s. 1). Nesa dilinde yazılı Boğazköy tabletleri MÖ 1200 tarihlerinde sona ermektedir. Bu tarihten sonra Nesa dilinin Anadolu'da konuşulmaya devam ettiğine dair herhangi bir buluntu mevcut değildir. Helenistik çağa ait Yunanca yazıtlarda Hitit çağında kullanılan şahıs adlarına çok benzeyen kişi adlarına rastlanmasından dolayı bu dilin birdenbire ortadan kaybolmadığı anlaşılmaktadır (Alp, 2002, s.6).

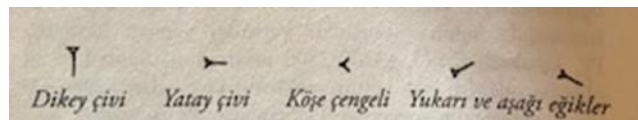
Anadolu'da MÖ 2. binde çivi yazısı ve hiyeroglif yazısı olmak üzere iki tür yazının kullanıldığı görülmektedir (Koç, 2006, s. 22). İlki MÖ 4. binde Güney Mezopotamya'da Sümerlerin buldukları çivi yazısını ilk olarak MÖ 2. binin başlarında Asurlu tüccarlar tarafından Anadolu'ya getirildiği ve bu yazıyı kendi dillerinde yazmış olup ticari mektuplaşmalarda ve diğer işlerinde kullandıkları bilinmektedir. Asur ticaret kolonilerinin MÖ 2. binin ilk çeyreğinin sonlarında sona ermesi ile Anadolu'daki kullanımının sona erdiği düşünülmektedir. Koloni çağında Kültepe, Alishar ve Boğazköy kaynaklarında yerli halkın bu yazıyı kendi dilleri için kullandıklarına dair herhangi bir kanıt ise bulunmamaktadır. Diğer tür kullanılan çivi yazısı ise Hititlerin MÖ 1650 tarihlerinden itibaren kullandığı kabul edilen ve MÖ 1200 tarihlerinde büyük Hitit İmparatorluğu'nun yıkılması ile kullanımı sona eren eski Babil türündeki çivi yazısı olduğu ve bu yazının kuzey Suriye yolu aracılığıyla Anadolu'ya girdiği düşünülmektedir (Bossert, 1952, s. 1-8; Alp, 2021, s.6; Koç, 2021, s. 237-254).

Koloni çağında Kaneş'te Asur tüccarlarının ticaret yaptığı arkeolojik kazılar neticesinde kesin olarak bilinmektedir. Kaneş'te yapının zemininde, bodrum katlarında bulunan sepetlerde ve yere gömülü küpler içerisindeki tabletlerin arşiv özelliği taşıdığı görülmektedir. Bu tabletlerde, tarihi bilgilerden büyüçülüğe, ekonomiden okul eğitimine dair bilgiler verilmektedir. Ayrıca komşu kentlerle ilgili politik konular, yapılan ticari faaliyetler, kent yönetimi, aile hukuku ve ekonomisi, toplumsal yapı ve Hitit diline ait bilgiler mevcuttur (Yıldız, 2003, s. 11-12; Koç, 2021, s. 237-254).

Hititlerin çivi yazısının hece yazısından oluşması ve bu hecelerin oluşturduğu her olası sesin birleşmesinin gösterilmesi için yüzlerce işarete gereksinim duyulmasından dolayı söz konusu yazının dezavantajlı olduğu anlaşılmaktadır. Hititlerin kullandığı çivi yazısında üç yüzü aşkın simge kullanılmaktadır. Ayrıca her simge arasında ince bir fark olmasından dolayı yazının öğrenilmesi zorlaşmıştır, bundan dolayı yazıyı okumak ve yazmak için özel bir eğitimin olması gerekmektedir (Koç, 2021, s. 237-254; Bryce, 2003, s.74).

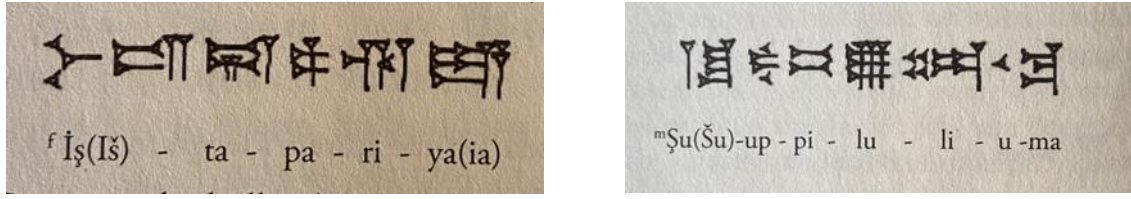
Çivi yazısının kullanılış şekline ve anlamına bakıldığında; kile batırılan ucu kesik ve "stylus" olarak adlandırılan yazı kaleminin, batırıldığı yerde üçgen şeklinde iz bırakması, çekildiği zaman ise düz bir iz bırakması nedeniyle çiviye benzeyen işaretlerden oluşan yazıya çivi yazısı denildiği bilinmektedir (Jean, 2002, s. 13; Özkartal, 2007, s. 9). Çivi yazısı, Latince "çivi" anlamına gelen "cuneus" kökünden türemiş olan "cuneiforme" den gelmektedir (Jean, 2002, s. 13).

Hitit çivi yazısında kullanılan temel işaretler bulunmaktadır. Bunlar:



Fot. 4. Hitit çivi yazısında kullanılan temel işaretler (Koç, 2006, s.18).

Hititlerin, yazılarında ideogramlar kullanarak kendisinden önce veya sonra gelen sözcüğü belirleyen determinatifler (belirtici) kullandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin erkek ya da kadın kişi adlarının önüne bir determinatifin kullanıldığı görülmektedir (Fot. a-b. Kadın ve erkek kişi ismi). Örneğin; kadın kişi ismi önüne ise "iki köşe çengeli ve bir yatay"dan oluşan determinatifin (Fot. 5 a) erkek kişi isminin önüne ise dikey çivi işaretinin kullanıldığı (Fot. 5 b) görülmektedir.



Fot. 5 a-b. Kadın ve erkek kişi ismi (Koç, 2006, s. 20).

Hitit çivi yazısının kullanımı Hitit İmparatorluğu'nun yıkılması ile son bulmuştur; daha sonra kurulan Hitit kent devletlerinde (Geç Hitit) hiyeroglif yazısının kullanıldığı anlaşılmaktadır (Alp, 2000, s. 2; Koç, 2021, s. 237-254). Ayrıca Hititlerde hiyeroglif yazısının daha çok şahıs, melek, tanrı vb. adların kullanılmasında kullanıldığı görülmektedir (Koç, 2021, s. 237-257). Bazı hiyeroglif ve anlamları (Fot. 6) şu şekildedir:

çocuk, oğul	
kız çocuk, kız	
sevmek, sevgili	
çatışma	
iyilik	
bağ, asma, şarap	
ben	
katip, tablet	
efendi	
rahip	
araba sürücüsü	
hayat	

Fot. 6. Bazı hiyeroglifler ve anlamları (Koç, 2006, s. 23).

Hitit uygarlığında birçok dilin konuşulduğu Hattuşaş'ta ele geçirilen tabletlerden anlaşılmaktadır. Bu diller; Palaca, Hattice, Hurrice, Hititçe, Luwice, Luwice hiyeroglif, Kalaşmaca gibi dillerin kullanıldığı anlaşılmaktadır (Ünal, 2002, s. 56; Koç, 2021, s. 237-254). Fakat otuz bini aşan çivi yazılı tablet ve tablet parçalarından oluşan Boğazköy arşivlerinin en önemli dili, bu arşivin yaklaşık yüzde seksenini oluşturan Hititçe olduğu görülmektedir (Alp, 2002, s. 4). Ayrıca Hititler, Anadolu'da kullanılan diller dışında; Mezopotamya kültürleriyle yaptıkları anlaşmaları (Amurru ve Mitaniler ile olduğu gibi) Akadca, Anadolu'daki vasal beylerle yaptıkları anlaşmaları ise Hititçe yazmaktaydılar (Kınal, 1998, s. 173; Bryce 2003, 60). Ayrıca 2023 yılında bulunan bir tablet üzerinde şimdiye kadar bilinmeyen bir dil olan Kalaşma dili olduğu anlaşılan bir tableten söz edilmektedir (Schwemer, 2023, akt. Ak, 2023, s.12).

3. 2. Hattice

MÖ 2. bine ait olan Boğazköy (Hattuşaş) kaynaklarına göre MÖ 3. bin yıllarında Orta Anadolu' da Hattice konuşan bir halkın varlık gösterdiği anlaşılmaktadır (Diçol, 1982, s. 26; Alp, 2000, s. 13). Kaynaklar, Hatticenin Anadolu'da konuşulan dillerden en eskisi olduğunu ve bunun Hititler üzerinden

aktarıldığını söylemektedir. Bu dilin, Anadolu'nun kuzeyinde bulunan Kızılırmak ve çevresinde MÖ 3. binlerde konuşulduğu anlaşılmaktadır. Hititlerle Hattiler'in yüzyıllar boyunca birlikte yaşamış olmaları; çünkü Hattice'den Hititçeye birçok sözcük ve dil elemanlarının geçtiği görülmektedir. Hattice tahtın "hanwasuit" sözcüğüyle ifade edilirken Hititçede "halmasuit" sözcüğüyle ifade edildiği görülmektedir. Hattice Fırtına tanrısı "Taru" iken Hititçede "Tarhu" dendiği görülmektedir ve daha birçok benzeri örnek olduğu anlaşılmaktadır (Alp, 2002, s. 2).

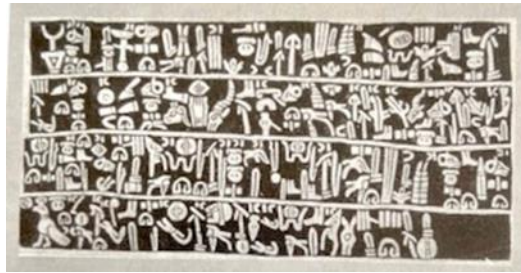
Hatti uygarlığının Hititleri din ve dil açısından çok etkilediği ele geçen çivi yazılı tabletlerden anlaşılmaktadır (Koç, 2021, s. 237-254). MÖ 1650'lerden (Eski Hitit Çağı) MÖ 1200'lere (Yeni Hitit Çağı) kadar Hattice'nin daha çok tapınaklarda dini ritüel ve ilahilerde kullanıldığı anlaşılmaktadır (Alp, 2002, s. 2). Boğazköy'de bulunmuş tabletlerde, Hatticenin kullanımının daha çok dinsel ve mitolojik konuları işleme ve Hititçe çevirileriyle birlikte verilmesi ölü bir dil olduğunu göstermesi açısından önem arz etmektedir. Hattice dilinin gramerine bakıldığında; hem önden hem de sondan eklemeli bir dil olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; çocuk anlamına gelen "binu" kelimesinin çoğulu "le" ön ekini alarak "lebinu"ya dönüştüğü görülmektedir; sondan ek almasına örnek olarak da kral anlamına gelen "katte" kelimesi kraliçe anlamına gelen "kattah"a dönüşmesi gösterilebilir.

3. 3. Luwice

Hitit tabletlerinde geçen Anadolu yerel halklarının kullandığı dillerden biri de Luwice'dir. Luwiceye ilk defa Asur Ticaret Kolonileri zamanında yerlilere ait kişi ve yer adlarında rastlanmıştır. Luwi dilinin Anadolu'da, Hitit döneminde en çok konuşulan ve en uzun süre kullanılan bir dil olduğu anlaşılmaktadır (Dinçol, 1982, s. 24). Hititlerin çivi yazılı metinlerinde "Luwice" Lu(w)iya ülkesinin dili olarak geçmektedir (Alp, 2002, s. 14). Yer adlarında Luwice ile Hititçenin yapısal olarak son eklerinde bulunan "nt" ve "ss" sesleri Hitit döneminde Batı, Orta ve Güney Anadolu'da yaygındır, aynı şekilde bu durum Ege Adaları, Yunanistan, Girit ve İtalya'daki yer adlarında da görülmektedir. Alp'e göre; yer adlarının tutucu oldukları göz önünde bulundurulduğunda Prehistorik çağlarda Anadolu, Ege Adaları ve Yunanistan'da yaşayan halkların bir dil yakınlığı söz konusu olabilir (Alp, 1982, s. 14). Ayrıca Hititçe ve Latince zamirleri arasındaki benzerlik de bu görüşü destekleyici olması bakımından önem arz etmektedir.

Luwice hakkında edinilen kaynaklardan biri, Boğazköy'deki çivi yazılı tabletlerle kaya anıtları ve çeşitli malzemeler üzerinde yazılmış hiyeroglif yazıtlar olduğu görülmektedir.

MÖ 2. binden 1. bine yazılı kaynaklar halinde geçen ve MÖ 1. binde de devam eden tek dil Hiyeroglif Luwicesi (eskiden Hiyeroglif Hititçesi) denilen dildir (Fot. 7). Eski Anadolu'da yaşayan diller arasında ömrü en uzun olan dilin Luwice olduğu anlaşılmaktadır (Alp, 2001, s. 1-16). Hint-Avrupa dillerinde konuşan Luwiler'in kendine has bir yazı dili geliştirdikleri anlaşılmaktadır (Landsberger, 1948, s. 101).



Fot. 7. Karkemış'te bulunan Hiyeroglif Luwice yazıt (Alp, 2001, s. 16).

Luwicenin Anadolu'da yaklaşık olarak 1500 yıl yaşadığı düşünülmektedir. Luwice ile ilgili iki kaynak türü bulunmaktadır. Bunlardan ilkinin Boğazköy'de ele geçirilmiş çivi yazılı Luwice tabletler, diğerinin ise MÖ 1. binin ilk çeyreğinde; kaya anıtları ve taş anıtlar, mühürler, kurşun şeritler, gümüş tabaklar gibi çeşitli malzemelerden yapılmış Hiyeroglif-Luwicesi ile yazılmış yazıtlar olduğu anlaşılmaktadır. MÖ 2. binde ağaç tabletlere balmumu sürülerek yazılan Hiyeroglif-Luwicesi ile yazılmış olduğu düşünülen tabletler ise günümüze kadar gelememiştir (Bossert, 1952, s. 1-8).

Hititler ile Luwicenin benzer fiil ve kelimelerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni muhtemelen aynı dil (Hint-Avrupa) grubundan gelmeleridir. Örneğin; Luwice “aya” yapmak fiilinin karşılığı “aya” iken bunun Hititçe karşılığının “iya”; Luwice olmak fiili “as” Hititçede “es” olduğu görülmektedir. Luwice “tarmi” çivi anlamına gelirken Hititçede “tarmi”nin aynı anlama geldiği ve daha birçok fiil ve kelimenin benzerliği olduğu anlaşılmaktadır (Alp, 2002, s. 15).

3. 4. Palaca

İlk defa Pala sözüne MÖ 2. binin ilk çeyreğinde ait Asur dilinde yazılmış metinlerde rastlanmaktadır. Eski Anadolu dillerinden biri olan Palacanın Hint-Avrupa dillerinden biri olduğu anlaşılmaktadır. Pala Klasik çağlarda “Blaene” kentinin olduğu Kastamonu bölgesine yerleştirilmektedir. Hitit tabletlerinde Palaca dili için “Palaumnili” sözünün kullanıldığı görülmektedir (Alp, 2002, s. 17).

Palaca metinler az sayıda bulunmuştur. Bu dildeki metinlere Tanrı Ziparwa'nın kültüründe geçmektedir. Hitit kanunlarında “Pala” da Hitit dışında bir ülke olarak geçmektedir. Palaca ile Hititçe arasında dil açısından sıkı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin; Palaca içmek fiili “ahu” iken Hititçede “eku”; Palaca varmak fiili “ar-” iken Hititçede de “ar-”; Palaca yemek fiili “ad-” iken Hititçe “et-” Luwice “ad-”, Hiyeroglif-Luwicesi'nde “ad-” (Alp, 2002, s. 17) ve bunun gibi birçok fiil ve kelimelerin benzerliği bu dillerin akraba diller özelliğini göstermesi açısından önem arz etmektedir.

3. 5. Hurrice

Boğazköy'de ele geçen tabletlerden Hititçeye komşu diller arasında en geniş yeri tutan dilin Hurrice olduğu anlaşılmaktadır. MÖ 3. binde Doğu Anadolu ve Yukarı Mezopotamya'da Hurrice yer ve kişi adlarına rastlanmıştır. Eski Hitit çağında I. Hattuşili zamanında Hititlerin Hurrilerle yakın ilişkilerde bulunduğu ve III. Hattuşili eşi Puduhepa'nın Hurrili olduğu bilinmektedir (Bin-nun, 1975; Alp, 2002, s. 19). Kuzey Mezopotamya ve Suriye'ye yerleşmiş olan Hurrilerin Mezopotamya kültürel ve sanatsal etkinliklerinin Anadolu'ya aktarılmasında aracı rolü oynadıkları anlaşılmaktadır.

Huri dilinin yazıldığı tabletlerin belli başlı buluntu yerlerin daha çok Boğazköy, Ortaköy, Ras Şamra, Meskene, Tel Hariri, Tel Berak, Tel el-Amarna gibi yerlerde olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu tabletlerin çoğunun dinsel içerikli olduğu görülmektedir (Alp, 2002, s. 19-20).

Hititlerde Hurri etkisi I. Hattuşili ve I. Murşili'nin Güneydoğu seferleriyle başlamış olmalı (Alp, 2002, s. 20). Orta Hitit çağında Hurri etkisinin arttığı Hitit kral ve kraliçelerinin Hurrili isimler taşımasından anlaşılmaktadır. Örn. II. Tudhaliya'nın eşi Nikalmati, I. Arnuwanda'nın eşi Aşmunikkal ve daha birçok kraliçenin isimlerinin Hurrice olduğu görülmektedir. Ayrıca III. Tudhaliya'nın tahta çıkmadan önceki isminin bir Hurri ismi olan “Taşmişşari”, II. Muwatallı'nın Sarri-Teşup, III. Murşili'nin Urhi-Teşup olduğu ve daha birçok Hititli kralın birer Hurrice isminin de olması Hurrilerin Hititlere etkisini yansıtmaktadır. Din açısından Hitit Panteonunda da etkisi kendini önemli oranda hissettirmektedir. Örneğin; Fırtına Tanrısı Teşup, eşi Hepat, Teşup'un boğaları Serri ve Hurri, Güneş Tanrısı Şimegi vb.

tanrı ve tanrıçaların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca IV. Tudhaliya döneminde Yazılıkaya'daki açık hava tapınmağında hiyerogliflerle yazılmış çok sayıda Hurri tanrı ve tanrıçalarının isimlerinin yer alması yine Hurrilerin Hititlere etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Hurrilerin "Kumarbi" destanı ile Hititlerin "Ullikumi" destanlarının büyük oranda benzer olması yine Hurrilerin Hititlere bir diğer etkisini kanıtlamaktadır (Alp, 2002, s. 21). Hitit edebi ürünlerinin zenginleşmesinde Hurriler'in önemli katkıları olduğu anlaşılmaktadır. Hurri mitleri, Hurriler'in Mezopotamya, Suriye ve Anadolu arasındaki aracı rolünde oldukları ve Hititler'in, Gılgameş ve Atra-hasis gibi Mezopotamya destanlarından onların vasıtasıyla haberdar oldukları anlaşılmaktadır (Kıymet, 2013, s. 3).

Mittani Devleti'nin I. Şuppiluliuma tarafından ortadan kaldırılması (Stavi, 1975, s. 226-239), Hurri etkisini hemen yok edememiş fakat daha sonraları Hurrilerin Hiyeroglif- Luwicesinin karşısında gerilediği ve MÖ 1. binin ilk yarısında muhtemelen Güneydoğu Anadolu'nun dağlık bölgelerinde yaşamaya devam etmiştir (Alp, 2002, s. 21).

3. 6. Kalaşmaca

2023 yılında Almanya, Würzburg Üniversitesi'nden Antik Yakın Doğu uzmanı Profesör Daniel Schwemer, oldukça iyi korunmuş bir şekilde ele geçen bir tabletin şimdiye kadar bilinmeyen bir dil olan Kalaşma dilinde yazıldığını duyurdu (Ak, 2023, s. 12). Şu ana kadar bilinmeyen bir dilde yazıldığı tespit edilen bu tablette kullanılan Kalaşma'nın muhtemelen Hitit merkez bölgesinin kuzeybatısında, bugünkü Bolu veya Gerede civarındaki bir bölge olan Kalaşma halkının konuştuğu bir dil olduğu tahmin edilmektedir. Bu dilin Hint-Avrupa dil ailesinden olduğu; Hititlerde kullanılan Luwice ile belirgin benzerlikler taşıdığı; içerik olarak ise Kalaşmada gerçekleştirilen eski bir kült ritüelinin işlendiği düşünülmektedir. Antik Yakın Doğu uzmanı ve aynı zamanda Boğazköy kazısının başkanlığını yapan Profesör Daniel Schwemer, Hititlerin ritüelleri yabancı dillerde kaydetmekte eşsiz bir beceriye sahip olduklarını ifade etmektedir (Schwemer, 2023, akt. Ak, 2023, s.12).

4. Hitit edebiyatına kısa bir bakış

Hitit edebiyatına bakıldığında; Hititlerin yerel ve çevre kültürlerin tanrı ve tanrıçalarını kendi panteonlarına aldıkları ve her kültürün kendi dilinde tanrı ve tanrıçalarına ilahiler okuduğu, kazılarda ele geçmiş tabletlerden bilinmektedir. Dinde olduğu edebiyatta da Hititlerin diğer kültürlerin etkisinde olduğu ve bu kültürlerin edebi türlerini, konularını, efsane-destan ve mitoslarını aldıkları anlaşılmaktadır.

Hitit edebi ürünleri hakkında Hitit tabletlerinde geçen benzer efsane-destanlarının birçok dilde yazılması, sentez bir kültürün özelliklerini yansıtmaktadır (Laroche, 1965, s. 72). Hitit dini, nasıl ki Hatti, Hurri ve Mezopotamya etkilerinin birleşimi ise Hitit edebiyatı da benzer özellikler taşımaktadır (Laroche, 1965, s.72). Doğal olarak uluslararası antlaşmaları, kral fermanları, diplomatik mektuplar, kral fermanları, fal ve kehanetle ilgili metinler, bayram ve büyü ayinleri kuru bir dille anlatılan metinler alanına girmemektedir. Edebiyat metinlerinden kasıt daha çok mythos (= masal, efsane) veya epos (= destan) gibi metinlerdir. Hitit edebiyatına bakıldığında daha çok Hatti veya Hurri kökenli olduğu anlaşılmaktadır (Gurney 2001, 143 vd; Bryce 2003, 61). Hurrilerden alınan metinler ise Babil kültüründen aktarılan destan-efsaneler olduğu görülmektedir. Bir diğer Hurri kökenli olduğu kabul edilen ve etkileşim yoluyla alınan Hitit mitosları "Appu" mitosudur. Bu mitos, Appu adında varlıklı fakat çocuğu olmayan bir adamın tanrılara yakarması ve bir kuzu kurban etmesi yoluyla doğan iki erkek çocuğundan birinin iyi diğerinin kötü olması mitosudur. Daha sonraki dinlere de sirayet eden "Habil ile

Kabil”de de aynı konunun işlenmesi (Kinal, 1998, s. 180) kültürlerin devamlılığı ve birbirine etkisine iyi bir örnek teşkil etmektedir.

Hint-Avrupa kökenli olan Hititler, muhtemelen Anadolu’ya yerleşmeden önce yazı alanında çok gelişmiş bir topluluk değildi. Anadolu coğrafyasına geldikten sonra buradaki kültürlerden beslenmiş ve bu etki onların aracılığıyla diğer kültürlerle yansımıştır. Nitekim Hurriler etkisiyle Hititlere geçen “İlluyanka” mitosu (Hoffner, 1990, 14) daha sonra dolaylı bir şekilde Yunan edebiyatını etkilemiş ve Yunan epik şiirinin -Homeros’tan sonra- yaratıcısı olan Boiotialı şair Hesiodos’un “Theogonia” (Uslu Azarak, 2018, s. 34) adlı destanında yansımaları bulmuştur.

Sonuç

Tarih boyunca Mezopotamya ve Mısır gibi gelişmiş uygarlıklara komşu olan ve onlarla sık sık etkileşimde bulunan; Doğu ile Batı arasında adeta bir köprü görevi gören Anadolu, zengin tarihi ve kültürel mirasa sahiptir. Anadolu coğrafyasında bulunan Boğazköy’deki Hitit kazıları sayesinde Anadolu ve çevre kültürleri hakkında birçok bilgi öğrenmekteyiz. Bu kazılarda ortaya çıkarılan tabletlerle Hititlerin yazıyı bildiği ve bu konuda ileri bir seviyeye ulaştıkları anlaşılmaktadır. Bilginin kalıcılığını sağlayan yazı, toplumsal hafızaya da katkı sunarak geçmiş dönemde yaşanmış olayların, savaşların, gelenek ve göreneklerin, hukukun ve birçok konunun gelecek kuşaklara aktarılmasını da sağlamıştır. Bu nedenle oluşturulan arşiv ve kütüphanelerle bir hafıza oluşturulmuştur. Hititlerin tabletlerde kullandıkları dillerin çeşitliliği buldukları yerel kültürlerle ilişkilerini göstermekte, diplomasi dili olarak kullandıkları Akadcanın o dönemin uluslararası dili olduğu ve siyasi yazışmalarda tercih edildiği anlaşılmaktadır. Akadcanın kullanılması Hititlerin çevre kültürlerle siyasal ilişkilerde bulunduğu; Asur tüccarlarının kendi mallarını belirlemek ve mühürlemek amacıyla kullandıkları yazının Kaneş’te ele geçmesi ve bu tabletlerde ticari mallardan söz etmeleri ticari ilişkilerde de bulduklarını göstermektedir. İlk tabletlerin ticaret yoluyla başlaması nedeniyle Anadolu’nun tarihsel çağlarının Boğazköy ve çevresinde yapılan arkeolojik kazılarda ortaya çıkarılan çivi yazısı ve hiyeroglif şeklinde yazılmış kil tabletlerle başladığı anlaşılmaktadır. Hititler, Mezopotamya uygarlıklarıyla yaptıkları ticari ilişkiler sonucunda yazıyla tanışmış ve onu kullanmışlardır. Bu nedenle yazının, Mezopotamya uygarlıklarında Anadolu’dan önce başladığı kabul edilmektedir.

Asurlu tüccarların Anadolu’daki ticari faaliyetlerini kayıt altına almalarıyla bir arşiv oluşmuştur. Anadolu uygarlıklarından biri olan Hititlerin başkenti Hattuşaş ve çevresinde, Alışar ve Kaneş gibi yerlerde yapılan kazılarda Hitit dünyası ve Eski Anadolu kültürleri hakkında bilgi veren otuz bine yakın tablet ele geçirilmiştir. Bu tabletlerin gelişigüzel değil oldukça düzenli bir şekilde raflara yerleştirilmesi ve tabletlerin edebiyat, tarih, mitoloji, din, büyü vb. birçok konuda bilgi vermesi nedeniyle Hititlerde bir kütüphane fikrinin olduğu anlaşılmaktadır.

1834 yılında Hattuşaş’ın ortaya çıkarılması ve bilim dünyasına tanıtılması Hitit kültürü ve dili açısından bir milat olmuştur. Boğazköy, Alışar ve Kaneş’teki kazılarda ele geçen tabletlerin Hrozny tarafından çözülmesiyle de Anadolu’daki Hitit varlığının kesinleştiği anlaşılmaktadır. Fakat Hitit varlığı bu kazılardan önce de dini ve siyasi kaynaklarda (Mısır kaynakları ve Tevrat’ta “Het oğulları” veya dışıl anlamda “Hitti(m)” olarak geçtiği bilinmektedir.

Hititlerin Anadolu’da yapılan arkeolojik kazılarda ele geçen çok sayıdaki tabletlerden MÖ 2. binlerde Anadolu’daki yerel halklarla birlikte yaşamayı başarmış büyük bir uygarlık olduğu anlaşılmaktadır. Eski Anadolu’da konuşulan dillerin de ele geçen tabletlerde yer almasıyla Hitit tabletleri ışığında bu dillerin

anlaşılması kolaylaştığı ve söz konusu dillerin çözülmesiyle de Anadolu'da yaşamış kültürlerle ilgili bilgi vermesi açısından büyük önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Hititçenin yanı sıra Hattice, Palaca, Hurrice ve Luwice dillerinin de konuşulduğu (şu ana kadar bilinmeyen bir dil olan Kalaşmanın da yeni bulunan bir tablet üzerine yazıldığı tespit edilmiştir) ve bu dillerin aynı dil grubuna (Hint-Avrupa dil grubu) ait olduğu bilinmektedir. Ayrıca bu dillerin tabletlerde genellikle dini metinlerde geçtiği ve bu kültürlerin tanrı ve tanrıçalarının Hitit panteonunda yer aldığı görülmektedir. Bu durum aynı zamanda Hititlerin bir politikası olmasının yanında diğer kültürlerle karşı bir hoşgörünün de olduğu kanısını güçlendirmektedir. Söz konusu dillerin aynı gruptan olması (Hint-Avrupa dil grubu) hem çözülmesini kolaylaştırmış hem de bu dönem ve öncesinde Anadolu'da yaşamış yerli halkın dili, kültürü ve yaşayışı hakkında bilgi vermesi açısından önem arz etmektedir. Anadolu coğrafyasında yaşamış yerli halkla sonradan gelen kültürlerin birbirlerini tolere etmesi özellikle siyasal alanda ve diplomasi açısından sonraki kuşaklara örnek teşkil etmektedir. Hitit tabletlerinde verilen bilgiler ve onların farklı dillere yaklaşımı değerlendirildiğinde; bu halkların birlikte yaşamalarını sağlayan bir sentez kültür ortaya çıkardıkları, bu nedenle gelecek kuşaklara önemli bir farkındalık ve deneyim sağladıkları düşünülebilir.

Ayrıca yerel kültürler dışında muhtemelen Batı Anadolu üzerinden Kıta Yunanistan'a edebi açıdan - aradaki zaman farkına rağmen- dolaylı bir Hitit etkisi söz konusudur. Aynı zamanda bir Hint-Avrupa dili olan Hititçedeki tabletlerde geçen Hurri etkisiyle yazılmış (Kumarbi destanı), "İlluyanka" destanı, daha sonra Yunanistan'da (MÖ 8. yüzyıl sonları-MÖ 7. yüzyıl başları) -didaktik epiğin yaratıcılarından biri olan- Hesiodos'un "Theogonia"sında (Tanrıların Doğuşu) benzer şekilde ele alınması Anadolu'daki yerel kültürlerden biri olan Hurri etkisinin Hititlere, Hitit aracılığıyla da Yunan edebiyatına etkisini göstermektedir.

Sonuç itibariyle kültürel etkileşimin tarihin her döneminde, hemen hemen her kültürde ve birçok alanda yaşandığına Hititlerin yerel ve çevre kültürlerle etkileşimi (Hitit tabletlerinin çözülmesi sayesinde anlaşılmıştır) örnek gösterilebilir. Bu kültürel etkileşim, aradan geçen zaman farkına rağmen gelecek nesillere aktararak devamlılık arz etmekte ve etkisini özellikle kültürlerin yazı, dil, edebiyat ve sanatlarında kendisini göstermektedir.

Kaynakça

- Ak, Özlem. (2023). Türkiye'deki Antik Kalıntılarda Yeni Bir Dil Keşfedildi.
- Akdoğan, R. (2020). Hititçe Yeni Bayram Metinleri, (Bo 3701, Bo 3968). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 29 (4), ss. 223-242.
- Akurgal, E. (2019). *Anadolu Kültür Tarihi*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Albayrak, İ. (2006). *Kültepe Tabletleri IV*, , Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Alp, S. (2000). *Hitit Çağında Anadolu, Çiviyazılı ve Hiyeroglif Yazılı Kaynaklar*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Alp, S. (1963). Kaniş=Anişa=Nişa, Erken Hitit Çağının Bir Başkenti. *Belleten*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, XXVII- 107, ss. 367-376.
- Alparslan, M. (2009). *Hititolojiye Giriş*. İstanbul: Grafik Matbaa.
- Alparslan, M. (2006). II. Murşili ve Dönemi, (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arıkan, Y. ve Schwemer. (2022). Boğazköy'de Bulunan Yayımlanmamış Hititçe Tablet Parçaları. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXXVII-2, ss. 445-456.
- Bittel, K. (1970). *Hattusha the Capital of the Hittites*, New York.

- Bittel, K. (1975). *Das hethitische Felsheiligtum Yazılıkaya*, Berlin.
- Bossert, H. TH. 1952 "Hititlerde Yazı Malzemesi ve Yazı Aletleri", *Belleten*, cilt: XVI, sayı: 61, Ankara, 1-8.
- Bryce T. (2003). *Hitit Dünyasında Yaşam ve Toplum*. (Çev. Müfit Günay). Ankara: Dost Kitabevi.
- Çelebi, N. (10.03.2020). Tarih Neden Yazıyla Başlar, (<https://fikircografyasi.com/makale/tarih-neden-yaziyla-baslar>)
- Dinçol, M. A. (1988). *Hititlerin Devletlerarası Antlaşmaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Dinçol, M. A. (1982). Hititler. *Anadolu Uygarlıkları Görsel Anadolu Tarihi Ansiklopedisi 1*, Görsel Yayınlar.
- Duran, Y. (2010). Boğazköy- Maşat Höyük- Ortaköy Çivi yazılı Belgelerine Göre Tarihi Coğrafya Araştırmaları, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gurney, O. R. (2001). Hititler, (çev. Pınar Arpaçay). *Ankara: Dost Kitabevi*.
- Güterbock, H. G. (1958). Kaneş and Neşa: Two forms of one Anatolian Place Name?, *Eretz-Israel V*. ss. 46-50.
- Hardy, R. S. (1941). The old Hittite Kingdom, *American Journal of Semitic Language*. ss. 58, 177 vd.
- Hoffner, H. A. (1990). Jr. *Hittite Myths*, Atlanta, Georgia.
- Jean, J. (2002). *Yazı İnsanlığın Belleği*, (Çev. Nami Başer), İstanbul: Yapı Kredi Kültür Yayınları.
- Otten, H. (1966). *Hethiter, Hurriter und Mittani*. Frankfurt: Fischer Weltgeschichte Bd 3.
- Özgüç, T. (1959). *Kültepe-Kaniş: New Researches at the Center of the Assyrian Trade Colonies*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Özkaral, T. C. (2007). Hitit Dünyasında Katipler ve Eğitime Katkıları, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Rüster, C. & Neu, E. (1989). *Hethitisches Zeichenlexikon: Inventor und Interpretation der Keilschriftzeichen aus den Boğazköy-Texten (Vol, 2)*, Weisbaden: Otto Harrassowitz Verlag.
- Sever, H. (2002). Mezopotamya ve Anadolu Medeniyetleri ile İlişkiler, *Türkler*, Cilt 1, ss. 451-456.
- Stavi, B. (2011). The Genealogy of Suppiluliuma I, *Altoriental, Frosch., Akademie Verlag*, 38-2, pp. 226-239). *Altorientalische Forschungen*.
- Karasu, C. (1996). Some Remarks on Archive-Library Systems of Hattuşa-Boğazköy. *Archivum Anatolicum-Anadolu Arşivleri*, Cilt 2, ss. 39-59.
- Karauğuz, G. (2002). *Boğazköy ve Ugarit Çivi Yazılı Belgelerine Göre Hitit Devleti'nin Siyasi Antlaşma Metinleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kınal, F. (1998). *Eski Anadolu Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kurtuluş, K. (2013). Hitit Kültüründe Hurri Etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, İ. (Ed.) (2006). *Hititler*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Toplum ve Bilim Merkezi Yayınları.
- Koç, O. (2021). Hitit Kütüphanesi ve Arşivleri. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*. Cilt 9, ss. 237-254.
- Landsberger, B. (1948). *Sam'al*, Ankara.
- Laroche, E. (1965). *Textes mythologiques hittites en transcription, 1 partie; Mythologie Anatolienne*, RHA XXIII 77, Paris.
- Memiş, E. (1999). *Genel Tarih Genişletilmiş 2. Baskı*, Konya.

Naumann, R. (1998). *Eski Anadolu Mimarlığı*. Ankara: Türk tarih Kurumu Basımevi.

Uslu Azarak, L. (2018). Antik Yunan'da Kadın Betimlemeleri ve Kadının Sosyal Statüsü. (Yayımlanmamış doktora tezi), Erzurum Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ünal, A. (2002). *Hititler Devrinde Anadolu*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

Yıldız, N. (2023). *Kalıntılar ve Edebi Kaynaklar Işığında Antikçağ Kütüphaneleri*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

İnternet kaynakçası

https://www.dainst.blog/daistanbul_blog/2022/09/13/bogazkoy-hattusada-3500-yillik-gizem/

Erişim Tarihi: 13.11.2023

<https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 10.11.2023

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay>

Erişim Tarihi: 14.11.2023

<https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/antik.pdf>

Erişim Tarihi: 20.11.2023

62. Die Ansichten der Deutschlehrerkandidaten zum Einsatz der Kreativen Dramatechniken in Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeiten"¹

Bilge ÜNAL²

Şerife ÇELİKKAYA³

APA: Ünal, B. & Çelikkaya, Ş. (2024). Die Ansichten der Deutschlehrerkandidaten zum Einsatz der Kreativen Dramatechniken in Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeiten". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1016-xx. DOI: 10.29000/rumelide.1439969.

Zusammenfassung

Ziel dieser Studie ist, die Ansichten der Deutschlehrerkandidaten/-innen zum Einsatz der Kreativen Dramatechniken in Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeiten" aufzunehmen. Diese Studie fokussierte auf Informationen aus einem 3-stufigen gemischten Design, das randomisierte Pretest-Posttest-Kontrollgruppen-Experimentelle Forschungsdesign, mit angehenden Lehramtskandidaten/-innen des Studienjahres 2022-2023 im 1. Semester. Die Teilnehmer der Studie wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und bestanden aus 18 Probanden, die an der Universität Anadolu, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Fremdsprachenlehre, Programm für Lehrkraftausbildung Deutsch, die Vorlesungen für DaF-Sprechfertigkeiten besuchten. Mit den Probanden wurde ein halbstrukturiertes Interview geführt und aus dem halbstrukturierten Interviewformular wurden die Befunde von 4 Fragen, die das Bewusstsein, die Einstellung, Lernmethoden hinsichtlich der Förderung von Sprechfähigkeiten im Fremdsprachenlernen Deutsch und die Erwartungen der Lerner erfragen, qualitativ analysiert. Den Studienergebnissen zufolge lässt sich festhalten, dass Kreative Drama Techniken den Lehramtskandidaten/-innen generell nicht bekannt sind. Ein Viertel von ihnen gab an, dass sie die Improvisationstechnik kennen. Die Kreative Drama-Methode mit ihren auswahlreichen anregenden Techniken sind fördernd für Fremdsprachliche Kompetenzen. Weiterhin bestehen Wünsche und Erwartungen, wie Verbesserung der Sprechfertigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, Interkulturalität, eine multidirektionale Perspektive und ausgeprägte Weltanschauung, interessante und innovative Unterrichtsgestaltung, die mit Hilfe der Kreativen Drama Methode in der Fremdsprachendidaktik verwirklicht werden können. Daher wird es empfohlen, bei der Gestaltung von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439969

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Öğr. Gör., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu / Lecturer, Bilecik Şeyh Edebali University, School of Foreign Languages (Bilecik, Türkiye), bilge.unal@bilecik.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-4496-7059, **ROR ID:** https://ror.org/oodzfx204, **ISNI:** 0000 0004 0386 6643, **Crossreff Funder ID:** 501100016208

³ Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education (Eskişehir, Türkiye), scelikka@anadolu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3346-4050, **ROR ID:** https://ror.org/05nz37n09, **ISNI:** 0000 0001 1009 9807, **Crossreff Funder ID:** 501100008770

aktuelle Methoden und Ansätze im Unterricht zu verwenden, um den Unterricht effizienter zu gestalten.

Schlüsselwörter: DaF-Didaktik, Kreative Drama-Methode, Kreative Drama Techniken, Sprechfähigkeiten, Motivation.

Yabancı dil Almanca öğretmeni adaylarının “Konuşma Becerileri” dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımına ilişkin görüşleri

Öz

Bu çalışmanın amacı, Almanca öğretmeni adaylarının "Konuşma Becerileri I" dersinde yaratıcı drama tekniklerinin kullanımına ilişkin görüşlerini kaydetmektir. Bu çalışma, 2022-2023 akademik yılı 1. dönem öğretmen adayları üzerinde rastgele ön test - son test-kontrol gruplu deneysel araştırma deseninde ve de 3 aşamalı karma desende hazırlanmış araştırma verilerinden elde edilen bilgilere odaklanmıştır. Araştırma da katılımcılar araştırma için rastgele seçilmiş olup, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programı'nda yabancı dil Almanca konuşma becerileri derslerine katılan 18 denekten oluşmaktadır. Deneklerle bir yarı yapılandırılmış görüşme hazırlanmıştır ve katılımcılara Almanca öğreniminde konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin farkındalık, tutum, öğrenme yöntemleri ve öğrenenlerin beklentilerini sorgulayan yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan dört soru incelenmiş ve elde edilen bulgular nitel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı drama tekniklerinin öğretmen adayları tarafından bilinmediği söylenebilir. Öğretmen adayların dörtte biri doğaçlama tekniğini bildiklerini söylediler. Yaratıcı Drama Yöntemi, çok çeşitli uyarıcı teknikleriyle yabancı dil becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca, konuşma becerilerinin geliştirilmesi, kişisel gelişim, kültürlerarasılık, çok yönlü bir perspektif ve farklı bir dünya görüşü, ilginç ve yenilikçi ders tasarımı gibi yabancı dil öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi yardımıyla gerçekleştirilebilecek istek ve beklentiler vardır. Bu nedenle, öğretimi daha verimli hale getirmek için eğitim ve öğretim programları tasarlanırken sınıfta güncel yöntem ve yaklaşımların kullanılması tavsiye edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Almanca Öğretimi, Yaratıcı Drama Yöntemi, Yaratıcı Drama Teknikleri, Konuşma Becerisi, Motivasyon.

The views of the foreign language German teacher candidates on the use of creative drama techniques in the "Speaking Skills" course⁴

Abstract

The aim of this study is to record the views of German teacher candidates on the use of creative drama techniques in the course "Speaking Skills I". This study focused on information from a 3-stage mixed design, on the randomized pretest-posttest-control group experimental research design, on teacher candidates of the academic year 2022-2023 in the 1st semester. The participants of the study were randomly selected and consisted of 18 subjects who attended the foreign language German speaking skills lectures at Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Language Teaching, German Teacher Education Program. A semi-structured interview was conducted with the subjects and the findings of 4 questions from the semi-structured interview form, which inquired about the awareness, attitude, learning methods regarding the promotion of speaking skills in German language learning and the expectations of the learners, were analyzed qualitatively. According to the study results, it can be stated that creative drama techniques are not known to the teaching candidates. A quarter of them stated that they were familiar with the improvisation technique. The Creative Drama Method with its wide range of stimulating techniques promotes foreign language skills. Furthermore, there are wishes and expectations, such as improving speaking skills, personal development, interculturality, a multidirectional perspective and distinctive world view, interesting and innovative lesson design, which can be realized by the Creative Drama-Method in foreign language didactics. It is therefore recommended to use up-to-date methods and approaches in teaching when designing education and training plans to make teaching more efficient.

Keywords: Didactics Of Foreign Language German, Creative Drama Method, Creative Drama Techniques, Speaking Skills, Motivation.

Einleitung

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist der Erwerb von vier grundlegenden Sprachkompetenzen. Die wichtigste Grundlage beim Erlernen einer Fremdsprache ist die Fähigkeit, in dieser Sprache kommunizieren zu können. Im Fremdsprachenunterricht gibt es viele Methoden und Techniken, die die Sprechfähigkeiten verbessern können. Um ein dauerhaftes und effektives Lernen zu ermöglichen, sollten die für den Unterricht ausgewählten Methoden und Techniken mit der richtigen Planung in effektive Lernerfahrungen für die Studierenden umgewandelt werden (u.a. Fulford, 2001). Die Lehrkraft trägt hier eine große Verantwortung. Die Lehrmethoden und -techniken, die die Lehrkraft zur Verwirklichung der Ziele auswählt, sollten dem Alter, den Vorkenntnissen, den Erwartungen, den

⁴ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %1

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 21.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439969

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Interessen und der Einstellung der Studierenden zum Unterricht sowie ihrer Eignung für die Ziele und Inhalte des Unterrichts angemessen sein. Eine der Methoden, die im Sprachunterricht vom Anfänger- bis zum Fortgeschrittenenniveau eingesetzt werden können, ist die Methode des kreativen Dramas.

Aktivitäten, die eine Handlung beinhalten, werden als Drama bezeichnet. Nach Adıgüzel (2010, S. 73) ist „kreatives Drama der Akt der Umsetzung eines Zwecks, eines Gedankens mit Hilfe von Techniken wie Improvisation und Rollenspielen, basierend auf den Erfahrungen der Einzelnen in der Gruppe“. Üstündağ (Adıgüzel, 2010: 1996, S. 19) meint, dass beim kreativen Drama es sich um einen Ansatz handelt, der es Einzelpersonen ermöglicht, sich als Lehrmethode, Kunstfeld und Disziplin auszudrücken, kreativ zu sein und für Gruppenarbeit geeignet zu sein. Drama bedeutet also Tun, Machen, Handeln. Neben dem Lernen durch Tun und Erleben trägt es auch dazu bei, den Unterricht zu bereichern und zu diversifizieren. Mit anderen Worten, Drama im Unterricht ist der Ausdruck einiger Verhaltensmodelle oder handlungsbasierter Phänomene, die im sozialen Leben von einer Gruppe Studierenden durch den Einsatz von Körpersprache, Gestik und Mimik im Spiel stattfinden. Eines der am einfachsten zu definierenden Ziele des Dramaspiels ist nach Ments (1997, S. 18) den Studierenden die Möglichkeit zu geben, kommunikatives Verhalten mit anderen in bestimmten Rollen zu üben. So ist es zu sagen, dass die Kreative Drama-Methode, eine Gruppenunterrichtstechnik im Fremdsprachenunterricht ist, durch die die Motivation der Studierenden durch Rollenvergabe, die Darstellung von Dialogen in Form von Spielen und Improvisationen unterstützt wird. Der Einsatz des Kreativen Dramas als Lehrmethode im Fremdsprachenunterricht kann durch Techniken, die das Gruppengefühl stärken und didaktische Kompetenzen entfaltend eingliedert, leicht in Aktivitäten auf der Grundlage eines vorhandenen Textes, dramatischen Improvisation, der Inszenierung eines dem Alltag inspirierten Aktes oder eines dramatisch wiedergegebenen Bildes in freien Spielen, Dramatisierungen und weiteren Techniken zur korrekten Aussprache, zur Verwendung des richtigen Tonfalls, ungehemmt eingesetzt werden. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass solche kreativ ausgelegten Unterrichtsprogramme positive Auswirkungen auf sprachliche Kompetenzen der Lernenden haben. Studien haben gezeigt, dass die Kreative Drama-Methode den Studierenden nicht nur ein gutes Gefühl vermittelt, sondern auch ihre Fähigkeiten verbessert. Da die Studierende sich selbst als Mitglied der Gruppe sehen, reflektieren sie bei der Gruppenarbeit alle ihre Leistungen und es ermöglicht auch schüchternen Studierende, am Unterricht teilzunehmen (Kılıç, 2009, S. 76). In seiner Forschung betont Adıgüzel (2012, S. 64-66), dass die Kreative Drama-Methode die Kommunikations-, Sprach- und verbalen Ausdrucks- Fähigkeiten sowie kognitive, affektive und motorische Verhaltensbereiche verbessert.

Betrachtet man die Merkmale und Kompetenzen der Kreativen Drama-Methode, so wird deutlich, dass es eine wichtige Methode im Fremdsprachenunterricht ist, weil es ein Umfeld für den freien Gebrauch der Sprache im Klassenzimmer schafft. Da die Wörter der Fremdsprache durch Gestik und Mimik konkretisiert werden, erhöht sich ihre Dauerhaftigkeit. Der Einsatz der kreativen Drama-Methode im Fremdsprachenunterricht schafft ein Bewusstsein für die Kultur der Sprache und hilft den Studierenden, den Inhalt mit ihrem täglichen Leben zu verbinden (Lakshmi/ Nageswari, 2015) und dies steht im Zusammenhang mit der Dimension des Learning-by-doing des konstruktivistischen Ansatzes.

Da der Einsatz der Kreativen Drama-Methode im DaF-Unterricht positive Auswirkungen auf die Wortschatzauswahl und Sprachfähigkeit der Fremdsprachenlerner (FSL) hat, geht man davon aus, dass sie in weiteren bzw. allen Kompetenzbereichen des Fremdsprachenunterrichts effiziente Lernergebnisse einbringt. Mit Dramatechniken wird der Lerner in die Lage versetzt, sich aktiv am gesamten Lernprozess zu beteiligen, wodurch ein effektives, sinnvolles und dauerhaftes Lernen möglich wird. Es wird

angenommen, dass die Fähigkeit des Einzelnen, dies zu tun, mit dem Ausmaß zusammenhängt, in dem die Lehrenden diese vielversprechende Methode ins Klassenzimmer zu integrieren. Aus diesem Grund fällt bei der Sensibilisierung der Kreativen Drama-Methode und -techniken im Bildungsprozess den Lehrenden bedeutsame Aufgaben zu. Daher wird empfohlen, bei der Gestaltung von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen aktuelle Methoden und Ansätze im Unterricht zu verwenden, um den Unterricht effizienter zu gestalten.

Bei der Vorbereitung eines kreativen Dramaplays wird auf die Schritte Aufwärmen, Aufführung und Auswertung geachtet. In der Aufwärmphase bereiten sich die Lernenden sowohl mental als auch physisch auf den Prozess und auf das zu erklärende Thema vor, indem sie in den kreativen Dramaprozess einbezogen werden. Auf die Aufwärmphase folgt die Aufführungsphase, die es den Lernern ermöglicht, sich effektiver am Prozess zu beteiligen. In der Aufführungsphase stellen die Lernende ein Ereignis oder eine Konfliktsituation mit Hilfe kreativer Dramatechniken dar. In der Auswertungsphase tauschen sie die Erfahrungen, Erfolge, Gewinne und Kritik aus, die sie während des gesamten Prozesses sowohl in ihrer eigenen Gruppe als auch mit anderen Gruppenmitgliedern gemacht haben (mehr dazu San, 2006).

Allgemein wird die Kreative Drama-Methode in vielen Studien aus verschiedenen Gesichtspunkten erforscht, wie u.a. weshalb Studierende Dramakurse anderen Vorlesungsmöglichkeiten bevorzugen (Karaosmanoğlu/ Metinnam, 2022) oder es werden Forschungen mit Metaanalysen zur Gewinnung von Werten mit Hilfe der Drama-Methode durchgeführt (Yıldırım, 2022).

In dieser Studie wurden vorrangig Forschungen über die kreative Drama-Methode in der Fremdsprachendidaktik herangezogen. Insbesondere in der Fremdsprache Englisch gibt es eine Vielzahl von Studien, die sich mit verschiedenen Problemen, Entwicklungen, Lehrmaterialien, Kompetenzen und Lernzielen im Englischunterricht befassen, die in Lehrplänen aller Schulstufen geschildert werden. Einige dieser Studien, wie Wortschatzentwicklung (Bulut Yılmaz, 2010; Yumurtacı, 2019; Terzier, 2012), Sprach- und Sprechfähigkeiten (Balaban, 2019; Aldağ, 2010; Saraç, 2007; Lombardi, 2012), Interkulturalität und dem kulturellen Bewusstsein (Topaloğlu 2016), Chronologische Entwicklung der Drama-Methode in der Fremdsprachendidaktik (Piazzoli, 2012;), Prozess Drama für Additionalen Fremdsprachenunterricht (Kao/O'Neill, 1998), Reflexionsfähigkeit und Selbsteinschätzung (Akdemir 2022; Carsons 2012;), metakognitives Bewusstsein, autonomisches Lehren (Horasan Doğan, 2017; Topaloğlu, 2016; Fasching, 2017; Özdemir, 2022; Güray, 2015; Küppers/Walter, 2012), Methodengegenüberstellungen (Lombardi, 2012;), kreative Denkfähigkeit (Yumurtacı, 2019; Lombardi, 2012;), Motivation im FSU (Saraç, 2007; Yılmaz, 2010; Sinisi, 2017;) kommunikative Sprachangst (Sağlamel, 2009; Fischer; 2023) und Einstellungen der Lehrkräfte zur Methodik (Stinson, 2008; Metcalfe, 2001) wurden betreffend der Kreativen Drama-Methode näher recherchiert.

Studien, die sich ausführlich mit der Kreativen Drama-Methode in der Deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik befassen, sind seltener als in der Englischen erforscht worden. Studien über die Kreative Drama-Methode in der DaF-Didaktik breiten sich über ein reiches Themenfeld, wie interkulturellen Aspekten (Boehm, 2011; Fasse, 2011; Holl, 2011), Motivation (Karppinen, 2005), Sprachangst (Balkaya/Arabacıoğlu/Çakır, 2020), Selbsteinschätzung von Lernern in der Fallstudie von Ünal/Genç (2017) und qualitativen und quantitativen Studien zu der Fremdsprachenlehrmethode Kreatives Drama (Eski, 2019; Rothwell, 2011) aus. Schewe (2007) befasst sich insbesondere mit der chronologischen Entwicklung der Kreativen Drama-Methode in der Fremdsprachendidaktik.

Weiterhin sind einige Studien in der Fremdsprachendidaktik mit Kreativer Drama-Methode in den Sprachen Türkisch, Arabisch, Japanisch und Französisch (Yıldız, 2014; Tataroğlu, 2019; Gönen Kayacan, 2018; Çilek, 2020; Siyahlı, 2019; Elbistanlı, 2022; Araki/ Metcalfe 2007) näher analysiert worden.

Die Arbeit von Sinisi (2009) basiert auf den Erfahrungen mit einem Theaterprojekt, bei dem drei Texte von „Karl Valentin“ in einem italienischen Gymnasium aufgeführt wurden. Sie ist ein Beispiel für das (auswendig-)Lernen von einem vorgegebenen Text, wobei bei der Kreativen Drama-Methode zwar mit vorgegebenen Texten gearbeitet wird, bei den Techniken jedoch der Lerner den Anleitungen des Kursleiters gerecht spontan und selbstständig Texte produzieren soll. In diesem Projekt wollte Sinisi die Motivation der Schüler durch einen alternativen, interaktiven und kollaborativen Lernansatz aufrechterhalten und die mündliche Kommunikation durch eine handlungsorientierte Unterrichtsstruktur fördern. Studien zu dieser Methode wurden in dieser Arbeit nicht weiter in Betracht gezogen.

Die in dieser Arbeit recherchierten Forschungen zur Kreativen Drama-Methode sind übersichtlich in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Forschungen zur Kreativen Drama Methode in Felder unterteilt

Erwerbsfelder	Englisch	Fremdsprachen allgemein und DaF	Andere Fremdsprachen
Wortschatz	Bulut Yılmaz 2010 (+) 7. Klasse Yumurtacı 2019 (+) 2. Klasse Terzier 2012 (+)7.-8. Stufe		
Sprach- Sprechfähigkeiten, Kommunikative Kompetenz	Balaban 2019 (+) Klasse 5 Aldağ 2010 (+) 4. Klasse Saraç 2007 (+) Schüler Lombardi 2012 (+)		Çilek 2020 (+) Arabisch Grundstudium Yıldız 2014 (+) türkisch Tataroğlu 2019 (+) Fremdsprache Türkisch für ausl. StudentInnen Gönen Kayacan 2018 (+) Türkisch Siyahlı 2019 Französisch
Interkulturelles Bewusstsein	Topaloğlu 2016 (+) 3. Studienjahr	Boehm 2011 (+) DaF für mexikanische Lerner Fasse 2011 (+) DaF Holl 2011 (+) DaF Sprach-Fluss Goethe Afrika Projekt	
Chronologische Entwicklung der Drama Methode in der Fremdsprachendidaktik	Piazzoli 2012 (+) Prozess Drama für Additionalen Fremd-Sprachen Unterricht O'Neill/Kao 1998 (+) Prozessdrama Taiwan	Manfred Schewe 2007	
Reflexionsfähigkeit Selbsteinschätzung	Akdemir 2022 (-) 4. Klasse	Ünal und Genç 2017 (+) motivierend intensives Sprechtraining) (-	

	Carsons 2012 (+) Studierende	Überforderung mangelnder Deutschkenntnisse) Fasse 2011 (+) DaF Holl 2011 (+) DaF Sprach- Fluss Goethe Afrika Projekt	
Metakognitives Bewusstsein, Autonomisches Lehren	Horasan Doğan 2017 (+) Lehrkräfte letztes Studienjahr Topaloğlu 2016 (+) Fasching 2017 (+) von der Primar- bis zur Sekundarstufe II.		
Einstellung zur Methode	Özdemir 2022 (+ junge Lehrer) (- ältere Lehrer) Güray 2015 (+) 2. Studienjahr angehender Lehrkräfte Küppers/Walter 2012 (+) Methodenvergleich Lombardi 2012 (+)		Elbistanlı 2022 (+) verschied. Unis - Tömer angehende Lehrkräfte für Türkisch
Kreative Denkfähigkeit	Yumurtacı 2019 (+) 2. Klasse Lombardi 2012 (+)	Fasse 2011 (+) DaF Holl 2011 (+) DaF Sprach- Fluss Goethe Afrika Projekt	
Motivation	Saraç 2007 (+) Schüler Yılmaz 2010 (+) 7. Klasse Sinisi 2017 (+) Italienisches Gymnasium	Karppinen, M. 2005 (+) DaF in Finnland Studenten	
Sprachangst	Sağlamel 2009 (+) Schüler unterschiedlicher Sprachniveaus signifikante Abnahme der Sprachangst Fischer (2023) (+) Anstieg der Beteiligung am Unterricht	Balkaya, Ş./ Arabacıoğlu, B./ Çakır, M. 2020 (+) Sprechangst	
Themenauswahl der Dissertationen hinsichtlich der Fremdsprachenlehr- Methode	Stinson 2008 (+) EFL-Lernenden in Singapur Prozessdrama Araki Metcalfe 2001 Englischlernenden in Japan	Eski 2019 (-) generell quantitative Forschungen, Mangel an qualitativen Forschungen von Lehrmethode Rothwell 2011, (+) Prozessdrama im Deutschunterricht	Araki Metcalfe 2007 (+) Japanisch lernenden in Australien Prozessdrama

Methode

Forschungsmodell

In dieser Studie wurde versucht, die Ansichten der angehenden Deutschlehrerkandidaten/-innen des ersten Semesters zum Einsatz kreativer Dramatechniken in der Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeit I" zu ermitteln und die Untersuchung wurde nach dem Erhebungsmodell konzipiert. Nach Karasar (2013, S. 177) ist das Erhebungsmodell ein Modell, das darauf abzielt, eine vergangene oder aktuelle Situation zu beschreiben, wie sie existiert, und versucht, das Ereignis, die Person oder das Objekt, das Gegenstand der Forschung ist, innerhalb seiner eigenen Bedingungen und wie es ist, zu definieren. Diesem Modell wurde der Vorzug gegeben, da die bestehende Situation so wiedergegeben wird, wie sie ist. Die Ansichten der Studenten des ersten Studienjahres wurden zur Kreativen Drama-Methode in der Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeit I" befragt und analysiert. Den Ergebnissen schlussfolgernd wurden Vorschläge gemacht, wie Lehrveranstaltungen mit diesen Methoden und Techniken effektiver und effizienter gestaltet werden können. Zu diesem Zweck wurden Antworten auf die folgenden Fragen gesucht:

1. Was denken Sie über die Bedeutung des Erlernens einer Fremdsprache?
2. Welche Übungen/Aktivitäten werden in den Vorlesungen durchgeführt, um die Sprechfähigkeit in Deutsch als Fremdsprache zu fördern?
3. Was wissen Sie über Kreatives Drama und was denken Sie darüber?
4. Welche kreativen Dramatechniken kennen Sie?

Teilnehmer/-innen

Die Studie wurde aus den Lehrerkandidaten/-innen der Anadolu Universität, Abteilung für Fremdsprachenunterricht, Fachbereich Deutsch, die im Herbstsemester des akademischen Jahres 2022-2023 im ersten Semester der Universität studieren, durchgeführt.

Da die Lehrveranstaltung "Sprechkompetenz I" eine Veranstaltung ist, die nur angehende Lehramtskandidaten/-innen des ersten Studienjahres belegen müssen, wurde die Studie nur mit Lehramtskandidaten/-innen des ersten Semesters durchgeführt. Alle Probanden haben den Vorbereitungskurs auf B1-Niveau bestehend mit ihrem Studium neuzeitig begonnen. Daher wird davon ausgegangen, dass der Sprachniveau der Lehramtskandidaten/-innen untereinander auf einer annähernd gleichen Ebene besteht.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung "Sprechkompetenz I" wurden in den Vorlesungen jede Woche Drama-Methoden und -Techniken mit unterschiedlichen und untereinander aufbauenden und dem Sprachniveau der Lehramtskandidaten/-innen angemessen konzipierten Themen angewendet. Zu Beginn der Studie bzw. vor dem Implementierungsprozess, erhielten die angehenden Lehramtskandidaten/-innen zur Ermittlung dessen aktuellen Situation keine Informationen über die Kreative Drama-Methoden und den Techniken zu dieser Methode.

Die Verteilung der Geschlechter der Stichprobe nach den Variablen ist in Tabelle 2 angegeben.

Tabelle 2 Verteilung der Studenten nach Geschlecht Variable

Variable	Kategorien	N	%
Geschlecht	Weiblich	6	31,58
	Männlich	13	68,42
	Insgesamt	19	100

Die Analyse von Tabelle 1 zeigt, dass 31,58 % der Lehramtskandidaten/-innen, die an der Studie teilnahmen, männlich (n=13) und 68,42 % weiblich (n=5) waren. Das Gender der Studenten war nicht bedeutungsrelevant für diese Studie.

Datenerhebung

Die Daten dieser Studie, die mit Hilfe eines Erhebungsmodells erhoben wurde, wurden von Lehramtskandidaten/-innen ermittelt, die im Herbst des akademischen Jahres 2022-2023 die Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeit I" in Deutsch belegten. Die im Forschungsmodell aufgeführten vier Fragen wurden u.a. den Lehramtskandidaten/-innen in der Muttersprache gestellt und sind hier nochmal im Original aufgelistet:

1. Yabancı dil öğrenmenin önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Almanca' da konuşma becerilerini geliştirmek için derslerde hangi alıştırmalar/etkinlikler yapılmaktadır?
3. Yaratıcı Drama hakkında ne biliyorsunuz ve düşünüyorsunuz?
4. Hangi Yaratıcı Drama tekniklerini biliyorsunuz?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde den angehenden Lehramtskandidaten/-innen eine Unterrichtsstunde (fünfundvierzig Minuten) Zeit gegeben. Um die Ansichten der Lehramtskandidaten/-innen zum kreativen Drama zu ermitteln, wurden ihnen im Vorfeld keine Informationen zur Kreativen Drama-Methode gegeben und außerdem wurden sie nicht aufgefordert, sich im Vorfeld über die Kreative Drama-Methode zu informieren. Auf diese Weise sollten die Meinungen über das kreative Drama ohne Einflüsse eingeholt werden, und den Lehramtskandidaten/-innen wurden gebeten, keine Namen auf die schriftlich einzureichenden Unterlagen anzugeben, um eventuelle Hemmungen der Probanden vorzubeugen und demzufolge objektivere Antworten auf alle gestellten Fragen zu bekommen. Am Ende der fünfundvierzigminütigen Befragung wurden diese schriftlichen Unterlagen eingesammelt und ausgewertet. Vor der Untersuchung wurde die Genehmigung der Ethikkommission eingeholt und die Teilnahme an der Studie erfolgte auf freiwilliger Basis. Eine von 19 Probanden enthielt sich den Fragen.

Datenanalyse

Von den Lehramtskandidaten/-innen gesammelten schriftliche Dokumente wurden nach Literaturrecherche mit der Methode der Inhaltsanalyse analysiert. In Übereinstimmung mit dem Forschungsziel wurde die Inhaltsanalyse, eine der qualitativen Forschungsmethoden, bevorzugt, da sie eine systematische Identifizierung der Inhalte der Meinungen der Teilnehmer ermöglicht (Altunışık et al., 2015, S. 324) und die Möglichkeit bietet, Konzepte und Beziehungen zu finden, die zur Erklärung

der gesammelten Daten beitragen (Karataş, 2015, S. 74). Die Inhaltsanalyse ist eine ideale Methode, um zu einer Schlussfolgerung zu gelangen, indem man untersucht, welche Konzepte und Gedanken am meisten oder am wenigsten betont werden, indem man sich den Inhalt von geschriebenen Texten ansieht (Kozak, 2015, S. 138).

Bei der Analyse der Daten wurden die schriftlichen Antworten der Lehramtskandidaten/-innen von den Forschern unter zwei unabhängig voneinander verschiedenen Themen gruppiert. Anschließend diskutierten die Forscher die Themen aus und trafen gemeinsam die endgültige Entscheidung. In der letzten Phase der Analyse wurden Anpassungen vorgenommen und die Gruppierung wurde endgültig festgelegt.

In der letzten Phase der Datenanalyse wurden die Gesamthäufigkeitswerte für die Kreative Drama-Methode angegeben. Um die Zuverlässigkeit der Studie zu erhöhen, wurden die Antworten der Probanden auf die schriftlichen Texte mit direkten Zitaten und zufälliger numerischer Kodierung dargestellt. Mit dieser Untersuchung wurden verschiedene Schlussfolgerungen über die Anwendbarkeit und Bedeutung des Kreativen Dramas in der Ausbildung von Lehramtskandidaten/-innen für Deutsch als Fremdsprache und in der Lehrveranstaltung „Sprechkompetenzen I“ gezogen.

Ergebnisse

Von insgesamt 10 Fragen des halbstrukturierten Interviewfragebogens wurden in diesem Artikel die Antworten auf 4 Fragen in Betracht gezogen. Die Antworten der vier zugehörigen Fragen wurden analysiert und jeweils in Oberbegriffe gruppiert. Die Informationen, die aus den Antworten der Probanden eingeholt worden sind, sind gruppiert, gezählt und mit P abgekürzt in der Tabelle 3 aufgeführt worden, die dann in Prozente (%) umgerechnet worden sind.

Tab. 3: Antworten der Lehramtskandidaten/-innen (LK)

Fragen	Antworten	P	%
1	wichtig und notwendig	18	94,74
	Kommunikation	10	52,63
	Kulturen kennen	7	36,84
	Berufsmöglichkeiten	6	31,58
	Weltanschauung/Horizont/Perspektive	9	47,37
	Persönlichkeitsentwicklung	8	42,11
	Reisen	2	10,52
2	Sprechübungen	8	42,11
	Gruppenarbeit	4	21,05
	Muttersprachlern zuhören	2	10,52
	Frage-Antwort Technik	5	26,32
	Präsentationen	3	15,79
	Leseübungen	1	5,26
	Videos/Filme	2	10,52
	Dialoge	3	15,79
3	keine Kenntnisse	15	78,95
4	Improvisation	3	15,79

Unter den Rückmeldungen auf die halbstrukturierten Interviewfragen sind einige der Antworten in diesem Artikel übersetzt und aufgeführt. Auf die 1. Frage „Was denken Sie über die Bedeutung des Erlernens einer Fremdsprache?“ gaben fast sämtliche Lehramtskandidaten/-innen (94,7 %) an, dass das Erlernen einer Fremdsprache wichtig und notwendig sei. Unter den Kriterien liegt die Kommunikation an der Spitze an Bedeutung mit über der Hälfte der LK (52,6 %). Mit 47,4 % meinten die LK, dass das Erlernen einer Fremdsprache eine Weltanschauung biete, den Horizont und die Perspektive erweitere. Weiterhin waren 42 % der Ansicht, dass sich ihre Persönlichkeit durch das FSL entwickelt. Kulturen kennenlernen, Interkulturalität (36,8%) und höhere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (31,6%) sind weitere wichtige Gründe für das FSL. Nur zwei LK (10,5%) fanden das FSL relevant für Reisen in andere Länder.

1.B2: Man sagt, eine Sprache ist einer Person wert. Ich beherrsche viele Sprachen und möchte mehr Menschen und mehr Ressourcen erwerben. Wenn wir eine Sprache lernen, lernen wir auch die Kultur des Sprachlandes kennen. Ich glaube, dass mein Wunsch, diese Sprache zu lernen, dazu beigetragen hat, dass ich ein aufgeschlossenerer und aufrichtigerer Mensch geworden bin.

1.B6: Das Erlernen einer Fremdsprache ist für einen Menschen das wichtigste Werkzeug, um sein maximales Entwicklungsniveau zu erreichen.

1.B19: In der globalen Welt ist es mittlerweile sehr einfach und schnell zu reisen und Orte zu wechseln. In diesem Fall ist es unvermeidlich, dass Menschen in verschiedenen Sprachen auf der Seite des täglichen Lebens stehen und interagieren. Wir können problemlos mit vielen Nationen kommunizieren, insbesondere mit Englisch, das weltweit akzeptiert und leicht zu erlernen und zu üben ist. Darüber hinaus können wir durch das Erlernen der Sprachen, die uns interessieren, sowohl unsere kulturelle Welt entwickeln als auch die Welt verstehen, die diese Nation in ihrer eigenen Sprache assimiliert und vorherrscht. Ich denke, dass jede Sprache der Art und Weise, das Leben zu leben und zu verstehen, ihre eigene Richtung vorgibt. Das Erlernen einer Fremdsprache, um andere Perspektiven und Lebensphilosophien zu gewinnen, ist ein wichtiges Lernen, das einen Menschen hundertprozentig verändert.

Zur der 2. Frage „Welche Übungen/Aktivitäten werden in den Vorlesungen durchgeführt, um die Sprechfähigkeit in Deutsch als Fremdsprache zu fördern?“ gaben die LK an, dass Sprechübungen, Frage-Antwort Technik, Gruppenarbeit, Präsentationen und Dialoge, Muttersprachlern zuhören und Videos/Filme ansehen, und letztendlich Leseübungen in Vorlesungen durchgeführt werden, um die Sprechfähigkeit im Deutschen zu fördern. Einige Antworten zu dieser Frage:

7.B9: Es werden Präsentationen, Satzbeispiele und Leseübungen erstellt.

7.B12: Uns werden täglich Konversationsfragen gestellt, die sich auf das Thema der Vorlesung beziehen. Manchmal werden wir gebeten, in einer Gruppe mit unseren Freunden über ein bestimmtes vorgegebenes Thema zu sprechen.

7.B15: In der Regel werden Gruppenarbeiten durchgeführt. Wir werden gebeten, uns gegenseitig Fragen zu einem Video zu stellen.

Zur 3. Frage „Was wissen Sie über Kreatives Drama und was denken Sie darüber?“ konnten 78,95% der angehenden Lehramtskandidaten/-innen zur Kreativen Drama- Methode keine konkreten Angaben hervorbringen. Sie hatten weder Kenntnisse noch konnten sie sich Vorstellungen zu der Kreativen

Drama-Methode in der Fremdsprachendidaktik, machen. Nur eine Probandin hatte schon mal einen Kurs über Kreatives Drama belegt, jedoch kannte sie keine Techniken der Kreativen Drama-Methode. 10,5% der Probanden äußerten sich dazu, verfügten jedoch nicht über fachliche Kenntnisse hinsichtlich der Kreativen Drama-Methode in der Fremdsprachendidaktik.

Einige Äußerungen von Lehramtskandidaten/-innen zur Frage 8:

8.B11: Obwohl sie in jungen Altersgruppen wirksam ist, handelt es sich meiner Meinung nach um eine Lehrmethode, die mit zunehmendem Alter an Vorurteilen und an Effizienz verliert.

8.B15: Offen gesagt, habe ich noch nie an einer kreativen Theateraktivität teilgenommen, so dass ich nicht über viel Wissen verfüge, aber ich denke, dass die Teilnahme an einer Aktivität sowohl in sozialer Hinsicht als auch in Bezug auf die deutsche Sprache von Vorteil für mich sein wird.

8.B19: Im Jahr 2012 belegte ich einen Kurs lang einen Dramakurs. Es hatte mir nicht gefallen, es hatte mich nicht interessiert.

Zu der Frage 4: Welche kreativen Dramatechniken kennen Sie?

Drei von 19 Lehramtskandidaten/-innen war die Improvisation als Technik bekannt. Es gab keine Erläuterungen zu der Technik.

Äußerungen zu der Frage 9:

9.B11: Ich habe erlebt, dass eine Improvisierung mit Bewertung des Ereignisses durch einen Zeitungsbericht in Übereinstimmung mit dem Unterrichtsfach eine Lernumgebung geschaffen hat.

9.B15: Leider kenne ich keine Methoden, aber ich habe vor, durch die Teilnahme an diesem Projekt es zu lernen.

9.B19: Ich kenne keine Drama-Methode/-Technik in der Fremdsprachendidaktik.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Im 21. Jahrhundert, in dem die technologische Entwicklung und der Wandel dem kulturellen Wandel voraus sind, ist die Beherrschung einer Fremdsprache sichtlich wichtig. Heutzutage, in der die Beherrschung von mehr als einer Fremdsprache weitaus akzeptabler ist, steht die Beherrschung einer Fremdsprache ganz oben auf der Liste der Qualifikationen, die erforderlich sind, um mit der Zeit Schritt halten zu können. Lehramtskandidaten/-innen, die sich dessen bewusst sind, setzen ihre Fremdsprachenausbildung in dieser Richtung fort.

Lehrmethoden und -techniken für die Entwicklung der Sprechfertigkeit in Deutsch als Fremdsprache sind von großer Bedeutung. Es werden neue Praktiken benötigt, die darauf abzielen, die Qualität der Lehramtskandidaten/-innen und damit auch die Qualität der Lehrkräfte zu verbessern. Diese Anwendungen sollen sowohl zu einem besseren Lernen als auch zu den Lehrfähigkeiten des Lehrers beitragen. An diesem Punkt erscheint das kreative Theater als eine Methode, die die Lehrkräfte dabei unterstützen kann, Informationen an die Schüler weiterzugeben und diese Informationen anzuwenden

und zu bereichern, indem sie ihre Denkfähigkeiten einsetzen und ihre Kreativität verwirklichen und entwickeln.

Die Befragung der Lehramtskandidaten/-innen zeigt, dass die Kreative Drama-Methode noch nicht geläufig ist, jedoch ein Interesse und Bedarf für innovative und anregende Lehrmethoden besteht. Die Kreative Drama-Methode mit ihren auswahlreichen anregenden Techniken sind fördernd für Fremdsprachliche Kompetenzen. Die Lehramtskandidaten/-innen sind der Bedeutung der Fremdsprachenlehre bewusst und erwarten, dass sie nicht nur die Fremdsprache lernen, sondern sich auch in ihrer Persönlichkeit und kulturell entwickeln. Sie möchten ihre Perspektive, ihre Weltanschauung erweitern. Die Kreative Drama-Methode umgreift und fördert all diese Erwartungen. Die Studien von O'Gara (2008) unterstützen ebenfalls diese Ergebnisse.

Da die Kreative Drama-Methode positive Auswirkungen auf Lernende hat, geht man davon aus, dass der Einsatz der Kreativen Drama-Methode in allen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts positive Auswirkungen haben wird. Die Lehrkraft ist mit einer außer institutionellen Rolle im Unterrichtsprozess aktiv eingegliedert und der Lerner wird aufgefordert, sich aktiv am gesamten Lernprozess zu beteiligen, wodurch ein effektives, sinnvolles und dauerhaftes Lernen möglich wird. Es wird angenommen, dass die Fähigkeit des Einzelnen, dies zu tun, mit dem Ausmaß zusammenhängt, in dem die Lehrkräfte den Einsatz und die Präsentation dieser Methode ins Klassenzimmer einbeziehen. Aus diesem Grund fällt bei der Sensibilisierung der Kreativen Drama-Methode und -techniken im Bildungsprozess den Lehrkräften bedeutsame Aufgaben zu. Daher wird es empfohlen, bei der Gestaltung von Bildungs- und Ausbildungsprogrammen aktuelle Methoden und Ansätze im Unterricht zu verwenden, um den Unterricht effizienter zu gestalten. Die Kreative Drama-Methode ist einer der Gründe für die Bevorzugung, weil sie eine Lernumgebung schafft, die sowohl Lerner als auch Lehrkräfte mit Spaß und Freude teilen (vgl. Genç, 2009).

Literaturverzeichnis

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. 3. Basım, 2010, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Natürel Yayınevi, 2012, Ankara.
- Akdemir, A. (2022). The effect of the use of creative drama method on reflective thinking skills of 4th grade students and foreign language learning attitudes of students in foreign language teaching, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Tez No 715580, 2022, Konya.
- Aldağ, E. (2010). The effects of creative drama on enhancement of motivation in language learning. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngilizce Eğitimi Bilim Dalı, Tez No 263831, 2010, İstanbul.
- Altunışık, R./Coşkun, R./ Bayraktaroğlu, S./ Yıldırım, E. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemler*. 8.Baskı, 2015, Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Araki Metcalfe, N. (2007). *The Waterhole: Using Educational Drama As A Pedagogical Tool In A Foreign Language Class At A Public Primary School In Japan*. 2007, University of Melbourne: Parkville
- Araki Metcalfe, N. (2001). *Where Is Tora? Implementing Process Drama In Japanese Language Classes At An Australian Primary School*. University of Melbourne: Parkville
- Balaban, H. A. (2019). *Creative drama for improving English speaking skills: An Action Research*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Tez No 621751, 2019, Çanakkale.
- Balkaya, Ş./ Arabacıoğlu, B./ Çakır, M. (2020). Angstzustände im Fremdsprachenunterricht von Studierenden der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt. *Journal: Alman Dili ve*

- Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 2020, İstanbul. DOI: 10.26650/sdsl2019-0019
- Boehm, S. (2011). Affektiv ist effektiv: Dramatische Aktivitäten als Hilfsmittel zur Erlangung einer interkulturellen Sensibilität im Fremdsprachenunterricht. Scenario, Volume V, Issue 2, 2011, DOI: <https://doi.org/10.33178/scenario.5.2.5>
- Bulut Yılmaz, R. (2010). An investigation into the effects of creative drama activities on young learners' vocabulary acquisition: A case study. Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tez No 264813, 2010, Gaziantep.
- Carson, L. (2012). The Role of Drama in Task-based Learning: Agency, Identity and Autonomy. Scenario, Volume VI, Issue 2, 2012, DOI: <https://doi.org/10.33178/scenario.6.2.6>
- Çilek, E. (2020). A Suggested Syllabus Based On Creative Drama For Speaking Skills Courses In Arabic Language Teaching. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı, 643271. 2020, Ankara.
- Dragović, G. (2019). Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren. Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik. Dissertation. Freiburg i. d. Schweiz: Philosophische Fakultät. 2019, Freiburg.
- Elbistanlı, N. (2022). Investigation of teacher's attitudes toward the use of creative drama in teaching Turkish as a foreign language, İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı / Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Tez No 744071
- Eski, B. (2019). Tendencies Of Postgraduate Research In The Field Of Language Education By Creative Drama. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Drama Eğitimi Ana Bilim Dalı, 591579
- Fasching, M. (2017). Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz, Nr. 1838047
- Fasse, G. (2011). Probe! – Praxislabors für kreative Lernwege. Ein Konzept für offene Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen. Scenario, Volume V, Issue 2, 2011, DOI: <https://doi.org/10.33178/scenario.5.2.3>
- Fischer, S. (2023). Dramapädagogische Aufwärmübungen und ihr Einfluss auf die Sprechangst und Sprechbereitschaft von SchülerInnen im L2-Englischunterricht. Eine quantitative Untersuchung, Jahrgang 17, Ausgabe 1, 2023, <https://doi.org/10.33178/scenario.17.1.1>
- Fulford, J./ Hutchings, M./ Ross, A./ Schmitz, H. (2001). İlköğretimde Drama. (Çev. Leyla Küçükahmet, Hande Borçbakan, S. Sadi Karamaoğlu) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Genç, H. N. (2009). Yabancı dil öğretiminde drama ve ilköğretim yabancı dil ders izleni örnekleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4, 198-225. 2009, Pamukkale/ Denizli.
- Gönen Kayacan, S. (2018). The effect of creative drama on teaching fixed expressions in the teaching of Turkish as a foreign language. Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tez No 497265
- Güryay, B. (2015). Is Creative Drama a Way to Excellence in ELT Classrooms? Yaratıcı Drama Dergisi 2015, 10(2), 211-222, www.yader.org - Creative Drama Journal 2015
- Haack, A. (2018). Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch. 2018, Wiesbaden: Metzler, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19951-7>
- Holl, E. (2011). Sprach-Fluss: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern - Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik. Scenario, Volume V, Issue 2, 2011, DOI: <https://doi.org/10.33178/scenario.5.2.2>

- Horasan Doğan, S. (2017). The Effects Of Creative Drama On ELT Student Teachers' Metacognitive Awareness And Teaching Skills, Doctoral Dissertation English Language Teaching Department Gazi University Graduate School Of Educational Sciences, No 486012, Ankara, 2017.
- Kao, S. M./O'Neill, C. (1998). *Words into Worlds: Learning A Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation Lantolf, 1998, London.
- Karaosmanoğlu, G./ Metinnam, I. (2022). Üniversite Öğrencileri Drama Dersini Neden Seçiyorlar? Ankara Üniversitesi Örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi* 2022, 17(2), 139-162, www.yader.org, DOI: 10.21612/yader.2022.012. 2022, Ankara.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın, 25. Basım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karppinen, M. (2005). Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland; Eine Vergleich Studie über den Motivationsstand der A- und B2- Deutschlernenden. Universität Jyväskylä
- Kılıç, Ş./ Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yazım teknikleri*. 2.Baskı, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Küppers, A./ Walter, M. (2012). Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung. Einführung in die Themenausgabe. *Scenario*, Volume VI, Issue 1, 2012, DOI: <https://doi.org/10.33178/scenario.6.1.1>
- Lakshmi, K./ Nageswari, R. (2015). Creativity speaks better: foster English speaking skills using creative drama in "m-news" articles. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5(15), 103-109.
- Lombardi, I. (2012). From the Curtain to the Façade: Enhancing ESL/EFL Learners' Communicative Competence through an Interactive Digital Drama. *Scenario*, Volume VI, Issue 2, 2012, DOI: <https://doi.org/10.33178/scenario.6.2.7>
- Ments, M. V. (1997). *Rollenspiel; Effektiv*. Oldenburg Schulbuchverlag, München.
- Neelands, J./ Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work: A Handbook Of Available Forms In Theatre And Drama*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Özdemir, B. (2022). Attitudes of 1st to 4th grade English teachers working at a private school towards the use of creative drama. *Başkent Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı/ İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı*, 2022, Ankara.
- Piazzoli, E. (2012). Engage or Entertain? The Nature of Teacher/Participant Collaboration in Process Drama for Additional Language Teaching. *Trinity College Dublin, Scenario*, Volume VI, Issue 2, 2012, DOI: <https://doi.org/10.33178/scenario.6.2.5>
- Rothwell, J. (2011). *Drama And Languages Education: Authentic Assessment Through Process Drama*. In: Winston, Joe (ed.): *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications*. London: Routledge
- Sağlamel, H. (2009). An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers' and learners' perceptions of language anxiety. *Karadeniz Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Batı Dilleri ve Edebiyatları Ana Bilim Dalı / Uygulamalı Dil Bilimi Bilim Dalı*, Tez No 249862
- San, İ. (2006). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. In Adıgüzel, H. Ö. (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (pp. 113-122). Ankara: Naturel Yayınları.
- San, İ. (2001). Eğitimde dramanın kısa tarihçesi. *Çağdaş eğitimde kültür ve sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları: 14, 81-89.

- Saraç, G. (2007). The use of creative drama in developing the speaking skills of young learners. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Tez No 207085
- Schewe, M. (1993). Fremdsprache inszenieren – Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. 1993, Oldenburg.
- Sinisi, B. (2009). Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit. Ein Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins, 2009, Scenario ISSN: 1649-8526, E199292
- Siyahlı, K. (2019). Creative drama models in foreign language teaching. Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Tez No 586927
- Stinson, M. (2008). Process Drama And Teaching English To Speakers Of Other Languages. In: Manuel, Jacqueline; Hughes, John; Anderson, Michael (eds.): Drama and English Teaching: Imagination, action, and engagement. Oxford: Oxford University Press, 2008, Oxford.
- Tataroğlu, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi. T.C. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Şubat 2019, İstanbul.
- Terzier, C. (2012). The use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students in primary schools, Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İngiliz Dilbilimi Ana Bilim Dalı / İngilizce Eğitimi Bilim Dalı, 331687, 2012,
- Topaloğlu, O. (2016). Raising critical intercultural awareness through creative drama in higher education EFL classes. Doktora, Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı / İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı. Tez No 433828, 2016, İstanbul.
- Tselikas, E. (1999). Dramapädagogik im Sprachunterricht. 1999, Zürich: Orell Füssli.
- Ünal, D. Ç./Sönmez Genç N. (2017). Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht - Eine Untersuchung zur Selbsteinschätzung bei Türkischen Schülerinnen und Schülern. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11858>, ISSN: 1308-2140, 2017, Ankara.
- Yıldırım, E. (2022). Değerleri Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. 2022, Cilt: 20 Sayı: 44, <https://doi.org/10.34234/ded.1106474>, 297 - 328, 07.12.2022, Kilis.
- Yıldız, D. (2014). Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2014, Konya.
- Yılmaz, R. B. (2010). An Investigation into the Effects of Creative Drama Activities on Young Learners' Vocabulary Acquisition: A Case Study. (Unpublished Master's Thesis) Gaziantep University, Graduate School of Social Sciences, Department of English Language Teaching, 2010, Gaziantep.
- Yumurtacı, N. (2019). Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking. Master's Thesis, Master's Program in English Language Education, a thesis submitted to the Graduate School Of Educational Sciences Of Bahçeşehir University, 2019, İstanbul.

63. Einsatz von Filmen zur Vermittlung von sprachwissenschaftlichen Grundfragen: Mit einem Exkurs zum Film *Persischstunden*¹

Özlem GENCER ÇITAK²

APA: Gencer Çıtak, Ö. (2024). Einsatz von Filmen zur Vermittlung von sprachwissenschaftlichen Grundfragen: Mit einem Exkurs zum Film *Persischstunden*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1032-1048. DOI: 10.29000/rumelide.1421585.

Abstrakt

Das Ziel der sprachwissenschaftlichen Ausbildung in der Germanistik ist es, die Studierenden mit grundlegenden Themen der Sprachwissenschaft vertraut zu machen, wie z.B. Wesen, Bestandteile und Funktionen der Sprache, Geschichte der deutschen Sprache, Sprachwissenschaft und ihre Teilgebiete. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch darum, das Interesse an der Linguistik zu wecken und die Studierenden für weitere linguistische Konzepte oder Fragestellungen zu sensibilisieren. Linguistik ist ein abstraktes und theoretisches Fach, das für Studierenden oft sehr kompliziert ist. Um den Lernprozess zu erleichtern, sollte die Vielfalt der Lehrmaterialien verbessert und visuelles Material in den Lehrprozess integriert werden. Aus diesem Grund geht die vorliegende Studie davon aus, dass Spielfilme in den sprachwissenschaftlichen Kursen eingesetzt werden können. Die Studie zielt darauf ab, die Einsatzmöglichkeiten von Spielfilmen im Linguistikunterricht zu analysieren, um sprachliche bzw. sprachwissenschaftliche Themen anhand von Filmlandschaften zu konkretisieren und das Interesse und die Lernbereitschaft der Studierenden zu erhöhen. Als Beispielfilm wird der Film *Persischstunden* von Vadim Perelman aus dem Jahr 2020 ausgewählt, da er viele Bezüge zu linguistischen Themen enthält. Dieser Film wird in der Studie mit der Methode der Inhaltsanalyse analysiert, um herauszufinden, welche sprachlichen bzw. linguistischen Themen in welchen Szenen und auf welche Weise diskutiert werden können.

Schlüsselwörter: Sprachwissenschaftliche Grundfragen, Filmdidaktik, Kunstsprache, Persischstunden.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1421585

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Ege University, Faculty of Literature, Department of German Language and Literature (İzmir, Türkiye), ozlem.gencer.citak@ege.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5326-3072, **ROR ID:** https://ror.org/02eaafc18, **ISNI:** 0000 0001 1092 2592, **Crossreff Funder ID:** 501100003010

Dilbilimin Temel Konularının Öğretiminde Filmlerin Kullanılması: *Umudun Dili* Filmi Üzerine Bir İnceleme

Öz

Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerindeki dilbilim derslerinin amacı, öğrencileri dilin varlığı, bileşenleri ve işlevleri, Alman dilinin tarihi, dilbilim ve alt disiplinleri gibi dilbilimin temel konularıyla tanıştırmaktır. Amaç sadece alan bilgisi aktarmak değil, aynı zamanda dilbilime ilgi uyandırmak ve öğrencilerde dilbilimsel kavramlar veya konular hakkında farkındalık yaratmaktır. Dilbilim, öğrenciler için genellikle çok karmaşık olan soyut ve teorik bir alandır. Bu alandaki öğrenme sürecini kolaylaştırmak için derslerde kullanılan öğretim materyallerinin çeşitliliği artırılmalı ve görsel materyaller öğretim sürecine entegre edilmelidir. Bu nedenle, çalışmanın çıkış noktasını, sinema filmlerinin dilbilim derslerinde kullanılabileceği varsayımı oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, film sahneleri aracılığıyla dil veya dilbilim konularını daha somut hale getirmek, öğrencilerin ilgisini ve öğrenme isteğini artırmak için dilbilim öğretiminde sinema filmlerinin kullanılma olasılığını araştırmaktır. Vadim Perelman'ın 2020 yapımı *Umudun Dili* filmi, dil ve dilbilim konularına birçok gönderme içerdiği için örnek film olarak seçilmiştir. Bu örnek film, araştırma kapsamında içerik analizi yöntemi kullanılarak, dil ve dilbilimle ilişkili konuların hangi sahnelerde ve hangi bağlamda ele alınabileceğine göre incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dilbilimin temel konuları, filmle öğretim, yapay dil, Umudun Dili.

Using Films to Teach Fundamental Linguistic Themes: With an excursion to the film "Persian Lessons"³

Abstract

The aim of linguistics courses in German Language and Literature departments is to introduce students to fundamental linguistic topics, including the components and functions of language, the history of the German language, and linguistics with its sub-disciplines. The goal is not only to provide content knowledge but also to stimulate interest in linguistics and raise students' awareness of linguistic concepts and themes. Linguistics is a theoretical field that can be challenging for students. To aid learning, teaching materials should be expanded, and visual aids integrated. This study assumes that movie scenes can be useful in linguistics courses. The study aims to explore the potential of using motion pictures in linguistics teaching to enhance students' interest and facilitate comprehension of language and linguistics topics. To achieve this, Vadim Perelman's 2020 film, 'Persian Lessons', was selected as a sample movie due to its numerous references to language and

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 08.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1421585

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

linguistics. The research analyses this movie using the content analysis method to identify the scenes and contexts in which topics related to language and linguistics are addressed.

Keywords: fundamental linguistic themes, film didactics, artificial language, Persian lessons.

Einleitung

Die Sprachwissenschaft ist ein zentraler Baustein des Germanistikstudiums. Die Lehrveranstaltungen im Bereich der Sprachwissenschaft haben zum Ziel, die Studierenden mit den grundlegenden Themen wie Wesen, Entstehung und Funktionen der Sprache, Spracharten, Sprachgeschichte, Sprachwissenschaft und ihre Teilgebiete, Kommunikationsmodelle und Sprachtheorien der germanistischen Linguistik vertraut zu machen. Dabei geht es nicht nur um die Vermittlung fachlicher Grundlagen, sondern auch um die Sensibilisierung für weitere sprachwissenschaftliche Konzepte und Fragestellungen sowie um die Förderung des Interesses an der Sprachwissenschaft. Einige Lehrbücher der Linguistik versuchen, diese Sachverhalte durch Anekdoten, Zitate und Beispiele zu veranschaulichen (Pelz, 1996 / Spillmann, 2000). Um den Bedürfnissen der heutigen Studentengeneration gerecht zu werden, sollten diese Materialien jedoch mit audiovisuellen Elementen angereichert werden. In diesem Zusammenhang kann der Einsatz von Filmen eine gute und effektive Methode sein, da sie einen positiven Beitrag zum Lehr- und Lernprozess leisten.

Wie in anderen Bildungsbereichen gibt es auch zum Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht zahlreiche Studien, die sowohl theoretische Informationen als auch Vorschläge für den Unterricht liefern (Biechele, 2006, 2010; Sass, 2007; Welke / Faistauer, 2010; Abraham, 2009; Thaler, 2013; Profanter, 2015; Karbi / Genç, 2020). Im Bereich der Linguistik wurde bereits der Film *Arrival* (USA 2016) analysiert und ein Unterrichtsmodell erstellt (Hilbert, 2018). Dies zeigt, dass Spielfilme auch aus linguistischer Perspektive betrachtet und im Unterricht genutzt werden können. Daher ist es erforderlich, weitere Spielfilme im Hinblick auf die Sprachwissenschaft zu untersuchen und ihr Potenzial zu entdecken. Dieser Bedarf bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie. Das Ziel der Studie besteht demnach darin, die Möglichkeit des Einsatzes des Spielfilms im Linguistikunterricht zu analysieren, um sprachliche bzw. sprachwissenschaftliche Themen anhand von Filmlandschaften zu konkretisieren und das Interesse und die Lernbereitschaft der Studierenden zu erhöhen. Für diese Studie wird der Film *Persischstunden* von Vadim Perelman⁴ (2020) als Beispielfilm ausgewählt. Denn in diesem Film geht es um Sprache, wie bereits der deutsche Titel (*Persischstunden*) und der türkische Titel (*Umudun Dili/ Sprache der Hoffnung*) signalisieren. Vor diesem Hintergrund untersucht die Studie den ausgewählten Film mit der Methode der Inhaltsanalyse, um Rückschlüsse darauf zu ziehen, welche linguistischen Themen im Kontext bestimmter Szenen behandelt werden könnten. Im Anschluss an die Analyse werden die identifizierten Szenen in Bezug auf die linguistischen Themen, auf die sie sich beziehen, interpretiert und klassifiziert.⁵

Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Stellung der Sprachwissenschaft im Germanistikstudium und ihre aktuellen Probleme. Anschließend werden die Vorteile und die

⁴ Bei der Literaturrecherche zum Film wurde festgestellt, dass das Goethe-Institut-Frankreich einen Unterrichtsvorschlag hat, der im Deutschunterricht auf B1/B2-Niveau eingesetzt werden kann. Der Inhalt dieses Vorschlags befasst sich jedoch nicht mit den Bezügen zu den sprachwissenschaftlichen Aspekten der Themen im Film. Dieser Unterrichtsvorschlag wird unter folgendem Link zur Verfügung gestellt:
https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/deutsche-filme/persischstunden_filmidaktisierung
(Letzter Zugriff: 12.08.2023)

⁵ Der vorliegende Beitrag ist als Vorstudie konzipiert. Als nächster Schritt ist eine Untersuchung geplant, um die Lernwirkung des Einsatzes von Filmen experimentell zu testen.

Einsatzmöglichkeiten von Filmen in didaktischen Unterrichtskonzepten beleuchtet. Nach einer kurzen Vorstellung des ausgewählten Films werden die Analyseergebnisse nach Filmausschnitt, Timecode und linguistischem Thema geordnet aufgelistet. Eine detaillierte Darstellung dieser Analyseergebnisse erfolgt im nächsten Abschnitt. Eine kurze Zusammenfassung und einige Forschungsanregungen schließen den Beitrag ab.

Der Stellenwert und die aktuellen Probleme des Fachbereichs Linguistik im türkischen Germanistikstudium

Ziel des Fachbereichs Germanistik im Inland oder Ausland ist im Allgemeinen die Befähigung zu selbstständiger wissenschaftlicher Bearbeitung germanistischer Fragestellungen. Die Studierenden erwerben spezifische sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Kompetenzen durch eine allgemeine Einführung in methodisch-wissenschaftliche Methoden. Zu diesen Kompetenzen zählen spezifische Kenntnisse der deutschen Sprache und Literatur, sowie der kompetente Umgang mit verschiedenen Textsorten, sowohl in gedruckter als auch elektronischer Form, das Reflektieren in historischen sowie kulturellen Zusammenhängen sowie ein Verständnis für die Interdisziplinarität der Geistes- und Kulturwissenschaften.

Die türkische Germanistik wird als Teil der Auslandsgermanistik oder Auslandsphilosophie bezeichnet. Denn „die Lehrmethoden, die Analysemethoden, die wissenschaftliche Quellen, der Kanon, die Adressaten und die Pläne in diesen Abteilungen unterscheiden sich von denen im Inland“ (Öztürk, 2016, s. 9). Darüber hinaus sind die Teildisziplinen der Germanistik in der Türkei, d.h. die Bachelorstudiengänge, unterschiedlich strukturiert. Demnach lässt sich das Studium der Germanistik in der Türkei in drei Hauptrichtungen unterteilen: erstens das Studium der Germanistik bzw. der Deutschen Philologie, zweitens das Studium der Deutschen Philologie auf Lehramt und drittens das Studium der Übersetzungswissenschaft / Dolmetschen und Übersetzen (Deutsch).

In diesen Studiengängen kommt den sprachwissenschaftlichen Fächern eine große Bedeutung zu. Denn die Teilgebiete der Linguistik (Formale Linguistik, Syntax, Grammatik, Semantik, Textlinguistik, Kommunikationstheorie) liefern die Grundvoraussetzungen für praktische Fragestellungen und Themenbereiche wie Sprachdidaktik (Erst- und Zweitspracherwerb etc.), Psycho-, Neuro- und Soziolinguistik (Sprachverarbeitung, Sprachtherapie, Sondersprachen), Computer- und Informationslinguistik (maschinelle Textverarbeitung, Lexikographie etc.), Medienlinguistik und Translationswissenschaft. In diesem Zusammenhang ist es das Ziel der sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in den betreffenden Germanistikabteilungen, die Studierenden zu befähigen, Grundwissen, Methoden, Modelle und Theorien der Sprachwissenschaft zu kennen, sprachliche Phänomene zu erkennen und aus linguistischer Sicht zu erklären, sprachwissenschaftliche Fragestellungen aus den Teildisziplinen Semiotik, Syntax, Semantik, Textlinguistik und Pragmatik zu formulieren und die sprachstrukturellen und textsortenspezifischen Dimensionen mündlicher und schriftlicher Kommunikation zu reflektieren.

In den Curricula der türkischen Germanistikstudiengänge sind sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen ab dem ersten oder zweiten Studienjahr vorgesehen. Allerdings treten gerade in diesen Studiengängen einige Probleme auf. Denn das Profil der Studierenden in diesen Studiengängen setzt sich zusammen aus Muttersprachlern und solchen, die Deutsch als Zweitsprache auf dem Niveau B1 beherrschen. Gerade für diese Studierenden ist es schwierig, die Inhalte solcher Lehrveranstaltungen zu verstehen und zu interpretieren, in denen z.B. das Wesen und die Entstehung von Sprache,

Sprachfamilien, grundlegende Sprachtheorien und die historische Entwicklung des Deutschen im Rahmen theoretischen Wissens behandelt werden. Auch in den betreffenden Kursen, in denen sprachliche Strukturen im Hinblick auf Phonologie, Morphologie, Semantik und Syntax analysiert werden, können die Deutschkenntnisse der Studierenden mangelhaft sein. Hinzu kommt, dass einige von ihnen eine falsche Vorstellung von Linguistik haben und sie wahrscheinlich mit Grammatik gleichsetzen, die sie aus dem Fremdsprachenunterricht kennen. Das Phänomen Sprache wird von den Studierenden oft nicht mit Wissenschaft in Verbindung gebracht, da es zunächst als abstrakter und weit gefasster Begriff erscheint. Daher sind nicht alle Studierenden gleichermaßen motiviert und bereit, sich intensiver mit der Sprache und den linguistischen Grundkenntnissen zu beschäftigen und ein reflexives Lernverhältnis zur Sprache aufzubauen.

Aus diesem Grund führen Sprachwissenschaftler wie Pelz und Spilmann in ihren Einführungsbüchern am Anfang mit einem Textbeispiel oder mit einer Anekdote die Problematik ein und leiten den Leser so zu einer selbstständigen Erarbeitung der einzelnen Fragestellungen (Pelz, 1996 / Spillmann, 2000). Damit sollen die Studierenden für sprachwissenschaftliche Fragen motiviert werden und es soll eine Verbindung zwischen theoretischer und anwendungsorientierter Beschäftigung mit Sprache geschaffen werden (Engel / Meliss, 2000, s. 119).

In diesem Sinne möchte ich ein Beispiel aus dem sehr bekannten Buch "Linguistik für Anfänger" von Heidrun Pelz (1982) geben. In der deutschen und ausländischen Germanistik ist dieses Buch ein Standardwerk, das in den Fächern wie z.B. Romanistik, Germanistik, Anglistik als Teil der modernen Sprachwissenschaft seit langem intensiv genutzt wird. Denn der Inhalt und die Gestaltung des Buches richten sich nach den Themen, die in einführenden Sprachkursen als obligatorisch gelten: Funktionen und Funktionsweise der Sprache - Grundbegriffe des Strukturalismus - Phonetik und Phonologie - Morphologie - Suprasegmentalia - Syntax - Semantik - Modifizierung des Sprachsystembegriffs - Stilistik - Pragmatik. Pelz (1982, s. 17-23) nimmt den Versuch in der Einführung ihres Buches, die Frage "Was ist Sprache? / wozu dient die Sprache" mit drei nichtlinguistischen Möglichkeiten zu beantworten:

1. Antwort: Die erste Antwort bezieht sich auf die fundamentale Leistung der Sprache und den Zeichencharakter der Sprache (die Relation zwischen Wörtern und Dingen). Diese Thematik illustriert anhand einer Skizze aus der Satire „Gulliver’s Reisen“ von Jonathan Swift (Relation zwischen Wörtern und Dingen) (Pelz, 1982, s. 17-18).

2. Antwort: In der zweiten Antwort erläutert Heidrun Pelz mit Hilfe eines Textausschnittes aus Hayakawas berühmtem Werk „Language in Thought and Action“ die Sprachbedingtheit der Gesellschaft bzw. den Zusammenhang zwischen Sprechen und Handeln in der Gesellschaft (Pelz, 1982, s. 18-20).

3. Antwort: In der dritten Antwort zielt Pelz darauf ab, die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der Sprache für den Menschen durch einen Textauszug aus Handke’s Schauspiel „Kaspar“ zu lenken. Denn an der Figur des Kaspar veranschaulicht Handke literarisch viele der Möglichkeiten, die die Linguistik unter der Überschrift der Funktionen der Sprache untersucht (wie z.B. Sprache und Kognition, da Erinnern und Speichern durch Sprache, Sprache und Handeln, Metasprache) (Pelz, 1982, s. 20-22). Die Art und Weise, wie die Menschen denken, wird durch das linguistische System, d.h. durch die Grammatik und den Wortschatz ihrer Muttersprache beeinflusst oder bestimmt.

Durch diese Zitate von Swift, Hayakawa und Handke hat Pelz den Lesern ermöglicht, darüber nachzudenken, was Sprache ist und welche Funktion sie hat, sich verschiedene Szenarien vorzustellen

und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln. Nach diesem nicht-linguistischen Einföhrungsprozess geht er in seinem Buch auf diese Fragen aus linguistischer Sicht.

Als Alternative zur Einföhrungsmethode von Pelz und zur Föderung der Motivation und des Lerninteresses der heutigen Studierenden kann auch auf das didaktische Potenzial von Filmen zuröckgegriffen werden. Die Vorzüge und Eignung des Einsatzes von Filmen in didaktischen Prozessen bilden den Gegenstand des folgenden Abschnitts.

Film als Medium im didaktischen Kontext

Als soziale Phänomene unseres Alltagslebens sind Filme kulturelle Produkte, die von unserer Kultur geprägt sind und gleichzeitig unsere Kultur konstituieren. Der Film ist ein Medium, das durch die präzise Kombination visueller, verbaler und nonverbaler Codes kontextuelle sprachliche und nichtsprachliche Handlungen inszeniert und simuliert (Welke, 2010, s. 84). Und dieses Medium hat viele verschiedene Sorten wie z.B. Spielfilme, Kurzfilme, Dokumentarfilme. Besonders beachtenswert sind dabei Spielfilme, die sich mit unterschiedlichen Emotionen, Erfahrungen und Problemen von Menschen in bestimmten zeitlichen und räumlichen Kontexten auseinandersetzen. Diese Filme übertragen die Geschichten der Menschen sowie Informationen über Land, Geschichte und Kultur auf vielfältige Weise in Bild und Ton (Biecheler, 2010, s. 14). Dank dieser Eigenschaften wecken die Filme durch die Verknüpfung von Bild und Ton großes Interesse und Neugier bei den Lernenden. In den Studien über den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht bzw. DaF-Unterricht seit den 70er Jahren wurden häufig die Auswirkungen von Filmen auf den Fremdsprachenlernprozess, die Filmanalyse, die Lehrmethoden, -techniken und -materialien, die dabei auftretende Herausforderung und die Modellierung des Unterrichts in Betracht gezogen (Schwerdtfeger, 1989; Abraham, 2009; Welke / Faistauer, 2010; Lay / Koreik / Welke, 2018).

Bei der Arbeit mit Film im DaF-Unterricht identifiziert Hahn drei Bereiche didaktischer Zielkompetenzen, die je nach Unterricht differenziert konzipiert und in die Unterrichtsinhalte einbezogen werden können (2018, s. 46-47). Diese sind:

1. Vermittlung allgemeiner fremdsprachlicher Kompetenzen im DaF (sprachbezogenes Lernen)
2. Vermittlung kultursensibler Kenntnisse und Kompetenzen (kulturbezogenes Lernen)
3. Vermittlung der Filmkompetenz (Filmbildung; medienbezogenes Lernen)

Der erste Kompetenzbereich dieser Klassifizierung von Hahn umfasst die Föderung der vier sprachlichen Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) sowie des Hör-Seh-Verstehens als fünfter Grundfertigkeit im DAF-Unterricht. Die erstellten Lehrmaterialien haben zudem das Potenzial zur Entwicklung weiterer sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten beizutragen, wie zum Beispiel durch Grammatikübungen, Phonetik und Wortschatzvermittlung. Durch die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Merkmalen und der Sprachvielfalt im Film kann das Sprachbewusstsein gefördert werden. Der zweite Kompetenzbereich betrifft die Föderung des kulturbezogenen Lernens, indem kulturspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, sowie des interkulturellen Lernens, indem kulturbewusste und kulturvergleichende Methoden zum Einsatz kommen. Der dritte Kompetenzbereich bezieht sich auf die Vermittlung von Film- und Medienkompetenz. Im Rahmen des Unterrichts können durch den Gebrauch von Filmen verschiedene Ziele erreicht werden, die für das Verständnis von Filmen von Nöten sind. Dazu zählen die Vermittlung von Fähigkeiten zur Filmanalyse

(filmanalytisch-cineastische Aufgaben), die Entwicklung der Interpretationsfähigkeit in Bezug auf visuelle Medien sowie das Sammeln von Filmwissen. Ebenfalls wichtig ist die Vermittlung von filmbezogenen fachsprachlichen Varianten in den Bereichen Film und Fotografie, die zur Beschreibung von Filmen notwendig sind. Weitere Ziele umfassen die Entwicklung von Medienkompetenz durch rezeptive und produktive handlungsorientierte Aufgaben sowie Aspekte der Filmästhetik und Filmkunst.

Die von Hahn in drei Bereiche unterteilten Zielkompetenzen, die durch den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht gefördert werden können, werden von Klötzke in seinem Weblog „landeskunde“⁶ hinsichtlich des Potenzials von Filmen wie folgt zusammenfassend dargestellt:

- Filme tragen zur Entwicklung der „5. Fertigkeit“: das Hör-Seh-Verstehens bei: Der Film ermöglicht es den Lernenden, die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens zu üben und ihre Ergebnisse in der anschließenden Kommunikation zu überprüfen, sowie das Aushandeln von Bedeutung und Versprachlichung subjektiver Wahrnehmungen zu erlernen und zu praktizieren.
- Filme fordern zu persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen heraus. Sie können Emotionen wecken wie Spannung, Freude, Traurigkeit, Mitleid aber auch Angst.
- Bestimmte Themen von Filmen, aber auch das Medium, kann relevant für die Lernenden sein. Daraus kann Motivation, Neugier und Aufmerksamkeit entstehen. (Zielgruppe Jugendliche – Freizeitverhalten)
- Filme sind authentische Kulturprodukte. Sie:
 - zeigen landeskundliche Realität
 - bieten authentische sprachliche Beispiele (Muttersprachler, Dialekte, Sprachvarietäten)
 - und Kommunikationssituationen (Berufswelt, Hierarchie, Alltagskommunikation, gesellschaftliche Schichten usw.)
 - daneben präsentieren Filme Beispiele für den Einsatz von Gestik, Mimik, Körperhaltung in (kulturspezifische) Kommunikationssituationen
- Filme ermöglichen interkulturelles Lernen: Reflexion, Bewusstmachung – Sie fördern interkulturellen Kompetenz und interkulturellen Handlungsfähigkeit (Perspektivenwechsel)
- Filme entwickeln die Medienkompetenz, rezeptiv (analytische Beschäftigung mit den Gestaltungsmittel für Filme) und produktiv (bewusster Einsatz von Gestaltungsmitteln in Kombination mit sprachlichem Handeln bei der Produktion von Filmen).

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass Filme verschiedene Funktionen erfüllen können, darunter allgemeine, sprachliche, landeskundliche, medienbezogene und fachspezifische. In der ausländischen Germanistikausbildung sind einerseits die Lehr- und Lernprozesse für DaF noch nicht

⁶ Das Weblog von Ralf Klötzke kann über diesen Link aufgerufen werden: <https://landeskunde.wordpress.com/filme/> (Letzter Zugriff: 08.11.2023)

abgeschlossen. Vor diesem Hintergrund wird neben der Vermittlung von Fachwissen auch der Einsatz von Materialien, die die Deutschkompetenz der Studierenden fördern, als wichtige Voraussetzung angesehen. So werden beispielsweise bereits Filmhefte (z.B. auf Internet Das Film-Portal)⁷ sowohl im DaF-Unterricht wie auch in der Germanistik seit langem eingesetzt. Unter diesen Filmheften befinden sich keine Materialien, die speziell für sprachwissenschaftliche Kurse erstellt wurden. Es gibt jedoch einen Film, der in der Praxis verwendet wird: *Arrival* (USA 2016). Der Film *Arrival* wurde für den Einsatz im Deutschunterricht in Oberstufe konzipiert⁸, weil der Film als Science-Fiction die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf sich zieht. Aber auch im Film handelt es sich um eine fremde Sprache ohne Zeitbegriff, wodurch die Schülerinnen und Schüler sich in Auseinandersetzung mit der filmischen Umsetzung der Sapir-Whorf-Hypothese befinden. Es besteht jedoch die Notwendigkeit, diese Zahl durch die Erforschung alternativer Filme zu erhöhen. Um in dieser Hinsicht einen Beitrag zu leisten, wird im nächsten Abschnitt ein Beispiel für den Einsatz eines Films zur Thematisierung linguistischer Grundfragen vorgestellt.

Vermittlung von linguistischen Grundfragen anhand des Filmbeispiels: *Persischsstunden*

In der vorliegenden Studie wird es angenommen, dass Geschichtsdrama *Persischsstunden* ein intensives Potenzial für die sprachwissenschaftlichen Kurse enthält. Um dies nachzuweisen, wurde der Film *Persischsstunden* mit der Methode der Inhaltsanalyse untersucht, welche Szenen mit welchen sprachwissenschaftlichen Themen in Verbindung gebracht werden können. Vor den Analyseergebnissen soll der Film *Persischsstunden* kurz im Folgenden vorgestellt werden.

Synopsis

Der Spielfilm *Persischstunden* (Englisch: *Persian Lessons*) ist ein Geschichtsdrama des ukrainisch-amerikanischen Regisseurs Vadim Perelman aus dem Jahr 2020. Der Film erzählt die Überlebensgeschichte eines Juden, die während des zweiten Weltkriegs spielt. Holocaust, Konzentrationslager, Nationalsozialismus, Macht, Hierarchien, Erfindungsgeist, Bedeutung und Macht von Sprache sind die im Film behandelten Themen. Der Film basiert auf der Erzählung „Erfindung einer Sprache“ von Wolfgang Kohlhäase. Der Titel des Films wurde im Türkischen mit „Umudun Dili“ (Die Sprache der Hoffnung) übersetzt.

Die Handlung in dem 127-minütigen Film dreht sich um den jungen Belgier Gilles, der von nationalsozialistischen Soldaten gefangen genommen wird. Im besetzten Frankreich des Jahres 1942 wird der belgische Jude Gilles auf der Flucht von SS-Soldaten aufgegriffen und soll anschließend zusammen mit anderen Juden im Wald erschossen werden. Um dem Tod zu entgehen, stützt er sich auf das Buch in seiner Hand und gibt an, er sei kein Jude, sondern ein Iraner. Diese Aussage verhindert, dass die Soldaten ihn in diesem Moment erschießen. Der SS-Hauptsturmführer des Durchgangslagers ist am Erlernen der persischen Sprache interessiert und seit einiger Zeit auf der Suche nach jemandem, der ihm diese Sprache beibringen könnte. So wird Gilles in das Durchgangslager gebracht. Dank dieser glücklichen Umstände wird Gilles' Leben gerettet.

⁷ Auf dieser Website 'DaF-Filmportal' werden zahlreiche theoretische und praxisbezogene Hinweise für die Didaktisierung des Films präsentiert. (Letzter Zugriff: 28.09.2023)

⁸ Ein Unterrichtsmodell für den Film *Arrival* wird auf diesem Link vorgestellt: <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/sekundarstufe/deutsch/sprachgebrauch/kreisfoermiges-schreiben-kreisfoermiges-denken-736> (Letzter Zugriff: 28.09.2023)

Doch diese Notlüge entwickelt sich im Lager zu einem lebensgefährlichen Spiel, bei dem Gilles dem SS-Hauptsturmführer Klaus Koch Persisch beibringen muss. Klaus Koch will die Sprache lernen, weil er nach dem Krieg zu seinem Bruder nach Teheran gehen und dort ein Restaurant eröffnen will. Nachdem er ins Konzentrationslager geschickt wurde, muss Gilles nun zu Reza werden, dessen Name in dem Farsi-Buch steht, und er muss Klaus Koch eine Sprache beibringen, von der er keine Ahnung hat. Gilles steht also vor der schwierigen Aufgabe, eine neue Sprache zu erfinden, die wie Farsi klingt, diese künstliche Sprache Klaus Koch beizubringen und sie gegen das Misstrauen der SS-Soldaten zu verteidigen.

Der für die Verpflegung und die Organisation der Küche zuständige Klaus Koch ist zunächst skeptisch und will sich vergewissern, dass Gilles Perser ist. Dazu will er ihm das persische Buch in seiner Hand vorlesen lassen. Aber Gilles erklärt ihm, dass sein Vater Iraner und seine Mutter Belgierin ist und dass er nicht lesen kann, weil er Persisch zu Hause nur durch Sprechen gelernt hat. Als Klaus Koch dann nach den persischen Entsprechungen einiger deutscher Wörter fragt, sagt Gilles sie auf Persisch auf. Darüber hinaus sagt Gilles auch noch ein persisches Sprichwort auf, so dass die Zweifel des Klaus Kochs verschwinden.

Klaus Koch stellt ihn in der Küche ein. Nach der Arbeit muss Gilles Klaus Koch Farsi beibringen. So fängt Gilles an, Wörter für alle möglichen Wörter rund ums Kochen und Essen zu erfinden und auswendig zu lernen. Gilles muss alle Wörter, die Klaus Koch gelernt hat, auf dieselbe Weise lernen. Klaus Koch ist auch für die Namenregistrierung der Gefangenen, der Verstorbenen und der Deportierten zuständig. Diese Listen werden von Frau Strumpf geführt. Da Koch unzufrieden mit der unordentlichen Handschrift der Lagerbuchhalterin ist, überträgt er dann diese Aufgabe an Gilles, der eine sehr sorgfältige Handschrift hat. So entwickelt Gilles ein System, mit dem er diese neue Sprache, die er dank dieser Namenregistratur erfunden hat, nicht vergessen wird.

Aufgrund dieser Aufgaben steht Gilles nun unter Klaus Kochs Schutz, und es entwickelt sich ein anderes Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen ihnen, in dem der Schüler die Regeln bestimmt. In dieser Beziehung stehen Misstrauen, Argwohn und Angst immer im Vordergrund. Gilles lebt in ständiger Angst vor der Selbstentblößung und damit vor dem Tod.

Analyseergebnisse und Anregungen zur Vermittlung von linguistischen Grundfragen

Das Arbeiten mit dem Spielfilm *Persischsstunden* erweist sich im fremdsprachlichen Unterricht aus vielfältigen Gründen als nutzbringend, denn er berührt ein breites Spektrum an Themen wie Nationalsozialismus, Holocaust, 2. Weltkrieg, Konzentrationslager und Erinnerungskultur. Diese Themen gehören zum Grundwissen deutscher Landeskunde und Geschichte und wurden schon in vielen Spielfilmen behandelt. Aber dieses Geschichtsdrama unterscheidet sich von anderen Filmen durch seine auf Sprache basierende Handlung. Darüber hinaus zeigt dieser Film, auf nachdenklich stimmende Weise, wie sich dieser schwierige Prozess auf den Einzelnen auswirkt und wie Menschen die Rolle des Opfers und des Täters übernehmen. Dadurch gibt er ein Bild des Systems, der Normen und Werte, der Weltanschauungen sowie der Verhaltensweisen und Regeln der damaligen Zeit wieder. Somit bietet er einen wichtigen interkulturellen Lernkontext. Da der Film ein Beispiel für die Verfilmung eines literarischen Werkes ist, kann auch ein Vergleich mit der Novelle Wolfgang Kohlhaase gezogen werden.

Der Film, der auch filmsprachlich begreifbar ist, wurde aus bereits genannten Gründen als geeignetes Material insbesondere für den DaF-Unterricht angesehen. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hat

das Goethe-Institut-Frankreich einen Didaktisierungsvorschlag auf dem Sprachniveau B1/B2 erarbeitet und folgende Lernziele formuliert:

- sich mit der Thematik Nationalsozialismus, 2. Weltkrieg, Konzentrationslager und Erinnerungskultur beschäftigen: einen Film dazu sehen und sich darüber austauschen und ihn nacherzählen, seine Meinung dazu ausdrücken und Vermutungen darüber äußern, im Internet dazu recherchieren, Assoziationen herstellen und Wortschatz dazu aufbauen und vertiefen
- ein Filmplakat beschreiben
- sich mit stilistischen und ästhetischen Filmelementen beschäftigen und deren Wirkung analysieren
- über Sprache reflektieren
- einen Film und eine Novelle zum selben Thema vergleichen⁹

Unter diesen Zielen ist aber die "Reflexion über Sprache" als Indikator für den Bezug des Films zur Sprache hervorzuheben. Es wäre jedoch unvollständig, für einen solchen Filminhalt nur diesen Aspekt sehr oberflächlich zu nennen, weil die Sprache und ihre verschiedenen Dimensionen im Mittelpunkt dieses Films stehen. Darüber hinaus bietet der Film zahlreiche Szenen, die zum Nachdenken und Reflektieren über Sprache und ihre verschiedenen Dimensionen anregen. Um diese zu untersuchen, wurde eine Inhaltsanalyse durchgeführt. Dabei konnten 10 Szenen identifiziert werden, die in der folgenden Tabelle aufgeführt sind.

Filmausschnitte	Timecode	Linguistische Thematik
Ausschnitt 1: Erstes Treffen mit Farsi	0:00:00 – 00:14:06	Unterschiedliche Definitionen der Sprache Natursprache vs. Kunstsprache Geschriebene und gesprochene Sprache Die Entwicklung einer Kunstsprache Zeichen und Sprachzeichen Sprache als ein System von Zeichen Hierarchische Ebenen des Sprachsystems (Phoneme/Grapheme, Morpheme, Lexeme, Syntagmen, Texte) Im Anschluss daran: Die Teildisziplinen der Sprachwissenschaft: Phonetik, Phonologie, Morphologie, Lexikologie, Syntax, Semantik, Pragmatik Die Aspekte der Sprache (Lange, Langage, Parole) Die Funktionen der Sprache (Metasprachliche Funktion der Sprache nach Roman Jakobson) Sprache und Identität
Ausschnitt 2: Erfindung und Erinnern neuer Wörter	00:18:55 – 00:20:30 00:28:30 – 00:28:46	Die Entwicklung einer künstlichen Sprache Natursprache und Kunstsprache Kognitive Linguistik und mentales Lexikon

⁹ https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/deutsche-filme/persischstunden_filmididaktisierung (Letzter Zugriff: 12.08.2023)

Ausschnitt 3: Warum will Klaus Koch Farsi lernen?	00:19:50 – 00:21:43	Die Grundlagen des Fremdspracherwerbs Das Verhältnis von Sprache und Kommunikation Kommunikative Kompetenz
Ausschnitt 4: Memorisation der Wörter	00:34:10-00:43:00	Erfindung einer Kunstsprache Kognitive Linguistik und mentales Lexikon
Ausschnitt 5: Was bedeutet Liebe auf Farsi?	00:47:39-00:48:29	Kommunikative Funktion der Sprache
Ausschnitt 6: Fieberwahn in Persisch	00:59:03 -01:00:10	Muttersprache vs. Fremdsprache
Ausschnitt 7: Sprachprüfung	01:10:15-01:13:09	Sprechfertigkeit Kommunikation in Kunstsprache Hierarchische Ebenen des Sprachsystems (Phoneme/ Grapheme, Morpheme, Lexeme, Syntagmen, Texte) Die Teildisziplinen der Sprachwissenschaft: Phonetik, Phonologie, Morphologie, Lexikologie, Syntax, Semantik, Pragmatik
Ausschnitt 8: Eine schöne Sprache! Gedicht auf Persisch	01:22:18 – 01:23:20 01:27:20 – 01:28:20	Kunstsprache Ästhetische Funktion der Sprache
Ausschnitt 9: Klaus Koch auf dem Flughafen in Teheran	01:57:13 – 01:58:46	Kunstsprache Kommunikative Funktion der Sprache
Ausschnitt 10: Gilles im Gespräch mit einem englischen Offizier	01:58:50 – 02:02:00	Kunstsprache Die Macht der Sprache Sprache und Erinnerung

Tab.1: Die Analyseergebnisse

Wie aus der Tabelle hervorgeht, wurden 10 Filmausschnitte gefunden, die sich mit einem oder mehreren linguistischen Inhalten verbinden lassen. Der Film dauert 127 Minuten und es wird mehr als 3 Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen, den Film in voller Länge zu sehen und mit Aktivitäten im Unterricht zu bearbeiten. Aus diesem Grund können alternativ zur 3-Schritt-Methode, die das Goethe-Institut für den DaF-Unterricht vorschlägt, in den Einführungskursen in die Linguistik Interwallverfahren angewendet werden. Interwallverfahren bedeutet, den Film in einzelne Sequenzen zu unterteilen, um es zu ermöglichen, den Film in mehreren aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden zu sehen (Thaler, 2013, s. 144). Dabei können die in der Liste aufgeführten Ausschnitte in der gleichen Reihenfolge im Unterricht verwendet werden. Diese Ausschnitte werden im Folgenden unter dem Gesichtspunkt der sprachwissenschaftlichen Aspekte, auf die sie sich beziehen können, abschnittsweise zusammengefasst.

Ausschnitt 1: Erstes Treffen mit Farsi (Timecode 00:00:00 – 00:14:06)

In der Eröffnungsszene des Films wird der Hauptprotagonist der jüdische Belgier Gilles von nationalsozialistischen Soldaten gefangen genommen und fährt mit anderen Gefangenen auf dem Rücksitz eines Lastwagens. Auf Bitte des sehr hungrigen Gefangenen neben ihm tauscht Gilles sein Sandwich gegen ein altes persisches Buch über persische Mythen ein. Gilles fragt nach dem Inhalt der

Handschrift auf der Vorderseite des Buches. Dies ist seine erste Begegnung mit Farsi, und so erfährt er den persischen Namen „Reza“ und die Bedeutung des Wortes Vater auf Farsi. Der Lastwagen hält an und die Gefangenen werden von SS-Soldaten aus dem Lastwagen gezerzt und erschossen. Als Gilles in die nächste Reihe gedrängt wird, wirft er sich auf den Boden. Die Soldaten halten das für einen Trick. Doch als Gilles behauptet, Iraner zu sein, und ihnen sein persisches Buch als Beweis zeigt, zögern die SS-Soldaten. Schließlich hat SS-Hauptsturmführer Klaus Koch demjenigen, der ihm einen "echten Perser" bringt, zehn Dosen Fleisch versprochen, weil er Persisch lernen will.

In diesem Abschnitt (00:00:00-00:08:06) weist Gilles' Behauptung, eine Sprache zu kennen, die er nicht kennt, darauf hin, dass er eine neue Sprache erschaffen muss. Zunächst muss er jedoch den Hauptsturmführer Klaus Koch davon überzeugen, dass er ein Iraner ist und sicherstellen, dass er die persische Sprache beherrscht, da Klaus Koch schon lange jemanden sucht, der ihm diese beibringt. Hier könnte eine metasprachliche Diskussion mit den Studierenden angestoßen werden, indem man ihnen Impulse gibt, wie man die Zugehörigkeit zu einer Identität nachweisen kann, welche Rolle die Sprache dabei spielt und wie das Verhältnis zwischen Sprache und nationaler Identität aussieht. Dabei sollte Gilles' Risiko, das er eingeht, um die Wirkung des Films nicht zu beeinträchtigen, von den Studierenden hinterfragt werden. Es handelt sich hierbei um ein großes Risiko, das nur den Tod des Protagonisten hinauszögern könnte. Denn Gilles ist sich seiner Unkenntnis darüber, dass der Kommandant Persisch erlernen möchte, nicht bewusst, als er diese unwahre Aussage macht. Falls jedoch jemand Persisch beherrschen würde, könnte Gilles niemanden davon überzeugen, dass er selbst persischer Herkunft ist.

Nach dieser kurzen Diskussion mit den Studierenden wird der Film fortgesetzt. Gilles wird von den Soldaten ins Lager zu dem Kommandanten Klaus Koch gebracht, der Persisch lernen will. Da er den Verdacht hegt, dass Gilles lügt, beginnt Klaus Koch ihn zu befragen. Gilles, der auch Deutsch spricht, sagt, dass er zur Hälfte Perser ist, weil sein Vater Perser und seine Mutter Belgierin ist. Klaus Koch, der die ihm unterstellten Soldaten aus dem Büro holt, beginnt das Persischnotebuch durchzublütern. Da das persische Alphabet anders ist, errät Klaus Koch anhand der handschriftlichen Notiz auf der ersten Seite des Buches, dass Gilles' Name Reza Joon ist. Dann liest Klaus Koch das in lateinischen Buchstaben geschriebene Wort darunter und fragt, was es bedeutet. Dann beginnt Klaus Koch Fragen zu stellen, um herauszufinden, dass Gilles Iraner ist. Er fragt nach der Hauptstadt des Irans und seiner Muttersprache und erhält die richtigen Antworten. Als er schließlich fragt, was Mutter bedeutet, antwortet Gilles nicht sofort. Klaus Koch wird wütend über seine Reaktion und sagt, dass Mutter das erste Wort ist, das ein Kind lernt. Er sagt, er werde ihn erschießen, wenn er nicht sofort die Antwort gebe. Gilles verwendet hier das erste Wort aus seinem selbst erfundenen Persisch. Es ist auffällig, dass "Mutter", das erste von einem Kind gelernte Wort, das erste Wort ist, das Gilles in seinem Persisch erfindet. Nachdem Klaus Koch die Antwort erhalten hat, bittet er Gilles, ein Stück aus dem Buch vorzulesen. Aber Gilles antwortet, dass er nicht weiß, wie man Persisch liest, und er die Sprache durch Sprechen zu Hause gelernt hat. Daraufhin fordert Klaus Koch ihn auf, etwas auf Persisch zu sagen. Gilles zitiert ihm auf seinem Persisch ein altes persisches Sprichwort: "Du siehst die Sonne langsam untergehen, aber du erschreckst dich, wenn es plötzlich dunkel wird." (00:14:06). Dank seines sprachlichen Talents spricht Gilles, inspiriert von den Klängen eines einzigen Wortes "bawbaw" und Reza, zuerst das Wort "Mutter" und dann einen persischen Aphorismus aus, der ihm in den Sinn kommt, als wäre er auf Persisch. Obwohl Klaus Koch nicht ganz überzeugt ist, ist er vom Klang des Persischen von Gilles beeindruckt und gibt ihm eine Chance. An dieser Stelle wird der Film unterbrochen und die Studierenden werden wieder in einen aktiven Denkprozess versetzt, indem ihnen Fragen gestellt werden wie: Was ist Sprache? Was sind die Funktionen der Sprache? Wie ist es möglich, eine Sprache zu erschaffen? Kennen Sie eine Kunstsprache? Was ist der Unterschied zwischen einer Natursprache und einer Kunstsprache? Welche

Komponenten braucht man, um eine Sprache zu erfinden? Kann man mit einer Kunstsprache kommunizieren? Dieser Ausschnitt kann mit den Themen „Sprache als ein System von Zeichen“ und „die Verwendung des Systems einer Natursprache zur Schaffung einer Kunstsprache“ und „die Relation zwischen Wörtern und Dingen (im Anschluss an die Sapir-Whorf-Hypothese)“ verknüpft werden.

Ausschnitt 2: Erfindung und Erinnern neuer Wörter (Timecode: 00:18:55 – 00:20:30; 00:28:30 – 00:28:46)

Diese Szene zeigt Gilles' Bemühungen, Wörter für die Gegenstände in der Küche zu erfinden und sich diese einzuprägen. Im Rahmen dieser Szene kann ein Denkprozess über Themen wie den Prozess der Sprachproduktion, seine Anforderungen, seine Phasen und das Einprägen der produzierten Wörter angestoßen werden. Darüber hinaus kann dieser Szene mit dem Bedarf an Lauten und sprachlichen Codes, der fundamentalen Leistung der Sprache und dem Zeichencharakter der Sprache (die Relation zwischen Wörtern und Dingen/ Sapir-Whorf Hypothese) verknüpft werden. Gilles' ständige Wiederholung und die Suche nach einer Methode, sich die von ihm erfundenen Wörter ohne Stift und Papier einzuprägen, verweist auf die Konzepte des Sprachenlernens und des Gedächtnisses. In diesem Zusammenhang können die folgenden Fragen an die Studierenden gestellt werden, um sie zum aktiven Nachdenken anzuregen: Wie macht man das in der Muttersprache, wie lernt man die Sprache? Wie erfindet man Wörter? Wie prägt man sich die erfundenen Wörter ein? Wie erfindet man eine Sprache? Kann eine Sprache nur durch das Erfinden von Wörtern entstehen?

Ausschnitt 3: Warum will Klaus Koch Farsi lernen? (Timecode: 00:19:50 – 00:21:43)

In dieser Szene erklärt Klaus Koch, dass er Persisch lernen möchte, um nach dem Krieg ein deutsches Restaurant in Teheran zu eröffnen. Er plant, durch das Auswendiglernen von vier Wörtern pro Tag, 24 Wörtern pro Woche, 96 Wörtern pro Monat und 2304 Wörtern in zwei Jahren Persisch zu lernen. Diese Szene bietet Anlass, um über den Prozess des Sprachenlernens zu diskutieren. Hierzu können folgende Fragen gestellt werden: Ist es möglich, eine Sprache zu erlernen, indem man ausschließlich Vokabeln lernt? Welche Bestandteile hat eine Sprache und welche Rolle spielt die Grammatik? Welche Funktion erfüllt die Sprache in der Kommunikation?

Ausschnitt 4: Memorisierung der Wörter (Timecode: 00:34:10-00:43:00)

Die Szene zeigt zunächst den Ausbruchsversuch von Gilles, als sein Koch die Lernbelastung erhöht und von ihm täglich 40 Wörter verlangt. Gilles fürchtet, dass die Gefahr, Fehler zu begehen, größer wird. Als er versucht, in den Wald zu fliehen, trifft er auf einen alten Mann. Dieser sagt ihm, dass er nicht fliehen kann, dass er sterben wird und dass er ins Lager zurückkehren muss. Gilles erwidert, dass er auch im Lager sterben wird. Mit dem Satz „Das Erfinden ist einfach, aber das Vergessen ist gefährlich“ drückt er seine traurige Lage aus. Dann gibt Gilles seine Flucht auf und kehrt ins Lager zurück. Klaus Koch gibt ihm eine neue Aufgabe: Er soll die Neuankömmlinge mit Nummer, Geburtsort und -datum auflisten. Gilles entwickelt eine Methode, die Silben dieser Namen zu verfremden und in sein „Farsi“ zu verwandeln. Er memoriert diese täglich, wenn er nämlich den Namensträgern beim Servieren des Essens von Angesicht zu Angesicht gegenübertritt. Aus dem Namen eines ungeduldigen Häftlings formt er das Wort „Geduld“ und aus dem Namen eines hoffnungslosen die Vokabel „Hoffnung“. Mit der steigenden Zahl der Wörter, die Gilles erfindet, wächst auch die Gefahr, einen Fehler zu machen und erwischt zu werden. Diese Szene kann zum Anstoß für eine Diskussion mit den Studierenden werden, z.B. darüber, wie man Wörter in einer Kunstsprache erfindet und behält, wie das mentale Gedächtnis

funktioniert, welche Rolle das Gedächtnis beim Sprachenlernen spielt und welche Memotechniken es gibt.

Ausschnitt 5: Was bedeutet Liebe auf Farsi? (Timecode: 00:47:39-00:48:29)

In dieser Szene fragt Klaus Koch, der bisher nur Wörter auswendig gelernt hat, was 'Ich liebe dich' in Farsi bedeutet und hinterfragt die Sprachmuster in einer solchen Gesprächssituation. Im Zusammenhang mit dieser Szene können die Studierenden wiederum durch Fragen erkennen, dass Sprache nicht nur aus Wörtern besteht, sondern dass auch ein grammatikalisches System notwendig ist, um einen Satz zu bilden, und dass dies auch für Kunstsprachen gilt. Gleichzeitig fragt Klaus Gilles, wie Koch die gelernte Sprache in einer Kommunikationssituation anwenden wird und wie dieser Dialog weitergeht. Die pragmatische und soziolinguistische Dimension von Sprache kann an dieser Stelle thematisiert werden.

Ausschnitt 6: Fieberwahn in Persisch (Timecode: 00:59:03 -01:00:10)

Diese Szene thematisiert die erste Enttäuschung von Klaus Koch. Während eines von der Lagerleitung organisierten Picknicks verwendet Gilles versehentlich einen falschen persischen Begriff im Dialog mit Klaus Koch. Dadurch hat Klaus Koch das Gefühl, dass Gilles ihn getäuscht hat, dass er eigentlich kein Farsi spricht und dass er reingelegt wurde. Aus voller Wut verprügelt er ihn sehr heftig und quält ihn, indem er ihn von seiner Arbeit in der Küche wegnimmt und zur Arbeit in den Steinbruch schickt. Da Gilles die schweren Folterungen im Steinbruch nicht ertragen kann, fällt er in Ohnmacht. In seinen Fieberträumen spricht er Persisch. Als Klaus Koch davon erfährt, hält er Gilles für einen Perser und glaubt, sich geirrt zu haben. Gilles wird zur Heilung auf die Krankenstation gebracht. Im Zusammenhang mit dieser Szene kann diskutiert werden, ob ein Mensch im Fieberwahn nur in seiner Muttersprache spricht. Es können Zusammenhänge zwischen dem Erwerb der Muttersprache und dem Erwerb von Fremdsprachen hergestellt werden.

Ausschnitt 7: Sprachprüfung (Timecode: 01:10:15-01:13:09)

In dieser Szene testet Gilles Klaus Koch und fragt ihn, wie viele Wörter er gelernt hat. Anschließend fordert er ihn auf, Persisch zu sprechen. Klaus Koch gibt an, dass er die Wörter nur auswendig gelernt hat und nicht wirklich sprechen kann. Obwohl er die Fragen von Gilles versteht, antwortet er auf Deutsch. Gilles zwingt ihn weiterhin, Persisch zu sprechen. Klaus Koch erzählt daraufhin seine Lebensgeschichte auf Persisch. Diese Szene zeigt, dass der hierarchische Unterschied zwischen den beiden Figuren aufgrund einer gemeinsamen Sprache verschwindet. In der persönlichen Beziehung, die sich zwischen Klaus Koch und Gilles entwickelt, spricht Koch über seine persönlichen Gefühle und Gedanken, seine Familie und seine Kindheit - alles auf Persisch. Durch die Verwendung des Persischen kann der Sprecher seine Sprache und Identität hinter sich lassen und seine emotionale Seite ausdrücken, die er normalerweise verbirgt. Dieser Aspekt kann mit den Studierenden diskutiert werden. Darüber hinaus kann auch die Frage behandelt werden, ob es möglich ist, ein Gespräch zu führen, wenn man nur Wörter kennt, oder welche sprachlichen Komponenten notwendig sind, um sprachlich zu kommunizieren.

**Ausschnitt 8: Eine schöne Sprache! Gedicht auf Persisch (Timecode: 01:22:18 – 01:23:20
01:27:20 – 01:28:20)**

Je mehr Wörter Klaus Koch lernt, desto faszinierter ist er von dieser Kunstsprache. In dieser Szene liest er Gilles aufgeregt ein Gedicht vor, das er auf Persisch geschrieben hat, und wartet auf dessen Kommentar. Es wird deutlich, dass die wörtlich erlernte Kunstsprache sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache als Mittel zur Vermittlung von Gefühlen und Gedanken eingesetzt wird. Klaus Koch zufolge hat das Gedicht, welches die Ausdrucksfunktion der Sprache betont, eine ästhetische Wirkung. Anhand dieser Szene können linguistische Themen wie der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, die Funktionen der Sprache und die Ausdrucksfunktion der Sprache mit den Studierenden besprochen werden.

Ausschnitt 9: Klaus Koch auf dem Flughafen in Teheran (Timecode: 01:57:13 – 01:58:46)

Als die Nazis merkten, dass sie den Krieg verlieren würden, beeilten sie sich, die Überreste des Lagers und die Beweise zu zerstören. In der letzten Minute verlässt Klaus Koch mit Gilles das Lager. In einem Wald trennen sich ihre Wege. Klaus Koch, der sich als Belgier ausgibt, will über Istanbul nach Teheran reisen. Als er in Teheran ankommt, glaubt er, mit dem Zollbeamten Farsi zu sprechen. Da die Iraner diese erfundene Sprache nicht verstehen, wird er verhaftet. Im Zusammenhang mit dieser Szene können die Studierenden aufgefordert werden, den Film auf der Grundlage der bisherigen metasprachlichen Diskussionen zu kritisieren.

Ausschnitt 10: Gilles im Gespräch mit einem englischen Offizier (Timecode: 01:58:50 – 02:02:00)

In dieser Szene wird Gilles in ein alliiertes Durchgangslager gebracht und verhört. Er ist einer der wenigen überlebenden Gefangenen des Lagers, der von den Gräueltaten der Deutschen berichten kann. Auf die Frage eines britischen Offiziers, wie viele Gefangene es während seiner Zeit im Lager gegeben habe, antwortet Gilles, er wisse es nicht mehr genau, es könnten 25.000 oder 30.000 gewesen sein, über die er ein Register geführt habe. Als er erfährt, dass alle Archive verbrannt wurden, spricht er von 2840 Personen. Mit Tränen in den Augen zählt er die Namen einzeln auf. In der Registratur und bei seiner Arbeit für Klaus Koch hat er sich 2.840 Namen gemerkt, mit denen er aus Häftlingslisten "persische" Wörter erfand. Durch diese künstliche Sprache werden die Opfer vor dem Vergessen bewahrt, registriert und erinnert. Anhand dieser letzten Szene kann die Rolle der Sprache beim Vergessen und Erinnern, die Verbindung zwischen kollektiven Erfahrungen und Sprache analysiert werden. Auf diese Weise wird ein mehrdimensionaler Zugang zu den Funktionen der Sprache hergestellt.

Fazit

Wie in den analysierten Szenen zu sehen ist, basiert die Handlung des Films auf einer Kunstsprache. Diese Kunstsprache kann bei den Studierenden einen sprachenübergreifenden Reflexionsprozess über die Existenz, die Entstehung, das Lehren und Lernen von Natursprachen und Kunstsprachen auslösen. Im Zusammenhang mit dieser Kunstsprache, die durch eine Natursprache erfunden wurde, können auch weitere Aspekte betrachtet werden. Dazu gehören das Zeichenmodell von Ferdinand de Saussure, die Relation zwischen Wörtern und Dingen: Sapir-Whorf Hypothese, die Funktionen der Sprache nach Roman Jakobson, das Organonmodell von Karl Bühler sowie die Teildisziplinen der Linguistik. Da die filmischen Szenen einen Sprachlernprozess zeigen, der auf dem Vokabellernen basiert, können die

Studierenden ermutigt werden, die kognitiven Prozesse des Sprachenlernens und -lehrens zu hinterfragen und die Komponenten der Sprache und ihre Rolle in der Kommunikation kritisch zu untersuchen. Ein weiterer auffälliger Aspekt der Szenen sind die pragmatischen und soziolinguistischen Aspekte der Sprache in Bezug auf Kommunikationssituationen. Die Studierenden erkennen an konkreten Beispielen, dass diese vor allem im mündlichen Sprachgebrauch zum Vorschein kommen und einen wichtigen Aspekt des Spracherwerbs und der Sprechprozesse darstellen. Darüber hinaus werden die Opfer, wie in der letzten Szene zu sehen ist, durch diese Kunstsprache, vor dem Vergessen bewahrt. Die entscheidende Rolle der Sprache in den Prozessen des kollektiven Gedächtnisses, des Erinnerens und Vergessens, wird hier besonders deutlich.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse kann man zu dem Schluss kommen, dass der Film das Potenzial hat, in Linguistikkursen eingesetzt zu werden. Er sollte jedoch nicht der einzige Film in diesem Bereich bleiben. Es ist notwendig, die Vielfalt an Filmen und Unterrichtsvorschlägen zu erhöhen, die sich mit dem Inhalt von Linguistikkursen überschneiden. Das Thema der sprachlichen Realitäten, die im Film durch Handlungen im Zusammenhang mit Wörtern und Bildern dargestellt werden, kann die Studierenden dazu anregen, aktiv über sprachliche Phänomene nachzudenken, die vielleicht als abstrakt wahrgenommen werden. Um all diese Wirkungen zu belegen, sollten experimentelle Studien mit diesen und anderen Filmen durchgeführt und die Fachlektüre auf diesem Gebiet angereichert werden.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2010). *Filme im Deutschunterricht*. Reihe Praxis Deutsch. 2.Aufl. (1.Aufl. 2009) Seelze: Kallmeyer.
- Biechele, B. (2006). Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.). *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 76*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 309-328.
- Biechele, B. (2010): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, T. / Faistauer, R. (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums*. Wien: Praesens-Verlag, 13-32.
- Engel, U./ Melis, M. (2016). *Sprachwissenschaftliche Einführungen. Ein Leitfaden für Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache und der Auslandsgermanistik zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. München: Iudicium.
- Faistauer, R. (2010). Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?! In: Welke, T./ Faistauer, R. (Hrsg.). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums*. Wien: Praesens-Verlag, 33-45.
- Hahn, N. (2018). Filmhefte für den DaF-Unterricht: Qualitätsstandards. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Band 45, Heft 1, S. 37–66.
- Hilbert, A. (2018). Kreisförmiges Schreiben = kreisförmiges Denken? Zeitwahrnehmung und Sprache im Science-Fiction-Film *Arrival*, *Praxis Deutsch* 267, 55-59.
- Karbi, G. & Genç, A. (2020). Film als vielschichtiges Medium im Fremdsprachenunterricht. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8 (2), 366-385. DOI: 10.37583/diyalog.845598
- Lay, T. / Koreik, U. / Welke, T. (Hrsg.) (2018). *Informationen Deutsch als Fremdsprache. Themenheft: Filme im DaF-/DaZ-Unterricht*. Band 45, Heft 1.
- Öztürk K. (2018). Die Literaturwissenschaft und die türkische Germanistik zwischen Innovation und Tradition-eine Annäherung an die „Cultural Turns“ in der türkischen Germanistik aus literaturwissenschaftlicher Perspektive. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Prof. Dr. Seyyare DUMAN (Special Issue), 92-101.
- Pelz, H. (1982). *Linguistik für Anfänger*. 5. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Profanter, S. (2015). Filmbezogenes Lernen – „Bewegte Bilder“ im Unterricht. Bibliographische Hinweise. *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide), H. 1, 112-116.
- Sass, A. (2007). Filme im Unterricht- Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 36, 5-13.
- Schwerdtfeger, I. C. (1989). *Sehen und Verstehen Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Spillmann, H. O. (2000). *Einführung in die Germanistische Linguistik. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung*, 5. Berlin: Langenscheidt.
- Thaler, E. (2013). Filmdidaktik. In: Hallet, W./Königs, F. (Hrsg): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 2. Auflage. (erste Auflage 2010). 142-146.
- Welke, T. (2010). Filmdidaktik. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 84.
- Welke, T. / Faistauer, R. (Hrsg.) (2010). *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums*. Wien: Praesens-Verlag.

64. Sicilya'da hadis ilminin oluşum sürecinde İmam Mâlik'in *Muvatta'* isimli eserinin yeri¹

Nurcihan DUMAN²

Mehmet DİLEK³

Ömer Faruk TEBER⁴

APA: Duman, N. & Dilek, M. & Teber, Ö. F. (2024). Sicilya'da hadis ilminin oluşum sürecinde İmam Mâlik'in *Muvatta'* isimli eserinin yeri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1049-1064. DOI: 10.29000/rumelide.1439986.

Öz

Ebû Abdillâh Mâlik b. Enes b. Mâlik b. Ebî Âmir el-Asbahî el-Yemenî (179/795), bilinen ismiyle; İmam Mâlik'in, *Muvatta* isimli eseri yazıldığı dönemde, hadis ve fıkıh ilmi henüz müstakil bir ilim haline gelme süreçlerini tamamlamamıştır. *Muvatta'*, Hadis ve Fıkıh İlmine kaynaklık etmesi bakımından, hadisçiler ve fıkıhçılar tarafından en eski ve en önemli temel eserlerden biri olarak değerlendirilmiş bir kitaptır. *Muvatta*, geçmişte olduğu gibi günümüzde de kaynak bir eser olma özelliğini korumuş; hadis ve fıkıh alanlarında yapılan çalışmalarda kendisinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada, Sicilya'da İmam Mâlik'in *Muvatta'* isimli eserinin hadis ilmindeki yerinin ve etkisinin ne olduğu araştırılmış ve hadis ilmi, oluşum, gelişim ve zayıflama süreçleri olmak üzere üç dönem halinde incelenmiştir. İlk dönem: Sicilya'nın Müslümanlar tarafından fethi ile beraber İslâmiyet'in dolayısıyla hadis ilminin oluşum sürecini gösteren dönemdir. İkinci dönem: Müslümanların Sicilya'da ilmî ve iktisadî açıdan zenginleşmeleri neticesinde bu durumun ilmî hayata yansımaları hadis ilminin geliştiği dönemdir. Son olarak Normanların (Vikingler) adayı işgal etmeleri sonucunda Müslümanların güvenlik hususundaki endişeleri sebebiyle huzursuz olmaları neticesinde; bazı âlimlerin adayı terk etmeleri sebebiyle zayıflamaya başlayan bununla beraber Normanlı idareciler tarafından adada kalan âlimlerin her açıdan desteklenmeye devam edilmeleri neticesinde oldukça uzun süren üçüncü dönemdir. Bu süreçlerde Sicilya'da hadis derslerinde takip edilen eserler

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 22.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439986

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Hadis ABD / PhD, Akdeniz University, Institute of Social Sciences, Department of Basic Islamic Sciences, Hadith Department (Antalya, Türkiye), sduman66@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7936-0604, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

³ Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Hadis ABD / Dr., Akdeniz University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Hadith Department (Antalya, Türkiye), mehmetdilek@akdeniz.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4900-1744, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

⁴ Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, İslam Mezhepleri Tarihi ABD / Prof., Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, History of Islamic Sects (Antalya, Türkiye), omerfarukteber@akdeniz.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3126-3802, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

araştırılmış, İmam Mâlik'in *Muwatta*'nın ve *Muwatta*' asıl alınarak yazılan diğer eserlerin neredeyse üç dönemde de özellikle ders halkalarında okutulan kitaplar arasında ilk sırada yer aldıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Muwatta*', *Müdevvene*, Sicilya, Hadis, Normanlar (Vikinger)

The place of Imam Malik's work named Muwatta' in the formation of the science of hadith in Sicily⁵

Abstract

Ebû Abdillâh Malik b. Enes b. Malik b. Ebî Âmir el-Asbahî el-Yemenî (179/795), known as; At the time when Imam Malik's work named Muwatta was written, the sciences of hadith and fiqh had not yet completed their process of becoming an independent science. Muwatta' is a book that has been considered as one of the oldest and most important basic works by hadith scholars and fiqh scholars in terms of being a source for the Science of Hadith and Fiqh. Muwatta has preserved its feature of being a source work today as it was in the past; He was benefited from in studies conducted in the fields of hadith and fiqh. In this study, the place and influence of Imam Malik's work named Muwatta' in Sicily in the science of hadith was investigated and the science of hadith was examined in three periods: formation, development and weakening processes. The first period: It is the period that shows the formation of Islam and therefore the science of hadith, with the conquest of Sicily by Muslims. Second period: It is the period in which the science of hadith developed as a result of the scientific and economic enrichment of Muslims in Sicily and the reflection of this situation on scientific life. Finally, as a result of the Normans (Vikings) occupying the island, Muslims became uneasy due to their concerns about security; It is the third period, which began to weaken due to some scholars leaving the island, and lasted for a very long time as a result of the Norman administrators continuing to support the scholars who remained on the island in every aspect. During these processes, the works followed in hadith lessons in Sicily were researched, and it was seen that Imam Malik's Muwatta and other works written based on Muwatta were in the first place among the books taught especially in the lesson circles in almost all three periods.

Keywords: *Muwatta*', *Müdevvene*, Sicily, Hadith, Normans (Vikings)

Giriş

İmam Mâlik'in (179/795) en önemli eseri *Muwatta*'ı, kendisinden aralarında farklı İslam coğrafyalarından gelen birçok âlimin bulunduğu binden fazla râvî ve öğrencileri almış ve rivayet etmiştir. İmam Şâfiî (204/820), İbn Vehb (197/813), İbn Kâsım (191/806) ve Muhammed b. el-Hasen

⁵ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %16

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 22.01.2024-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439986

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

eş-Şeybânî (189/805) gibi önde gelen âlimler de Mâlik'in ders halkasına katılmışlardır (Dihlevî,2005: 231). *Muvatta'*ın farklı rivâyetleri olmakla birlikte, bugüne ulaşan iki önemli rivâyet kanalı; Yahyâ b. Yahyâ el-Leysî (234/848) ve Muhammed b. Hasan eş-Şeybânî'nin (189/804) rivâyetleridir. Telif edildiği günden bugüne kadar tüm İslam coğrafyasında İmam Malik'in eseri *Muvatta'* üzerine yapılan çalışmalar, *Muvatta'*ın fıkıh ve hadis alanındaki yerini göstermesi bakımından önemlidir. *Muvattâ'* üzerine yapılmış şerh çalışmalarından; Malikî mezhebinin önde gelen âlimlerinden biri olan İbn Abdilber'in *el-İstizkar ve et-Temhid li ma fi'l- Muvatta-i minel meani ve'l esânid* adlı iki eseri önemlidir. İsmi geçen kitaplar, Yahya b. Yahya el-Leysî'nin rivayeti asıl alınarak yazılmış eserlerdir. Ebu'l Velid Süleyman el-Bâcî'ye (494/1100) ait *el-Munteka Şerhi Muvatta-i Mâlik* adlı eser bu konuda ismi anılmadan geçilemeyecek kadar önemli diğer bir şerhtir (el-Bâcî,1999).

Diğer İslam beldelerinde bu derece etkili bir eser olan *Muvatta'*ın (Oral, 2020), Sicilya'da hadis ilminin geçirdiği evrelerde nasıl bir yere sahip olduğu hususundaki merakımız bizi bu çalışmayı yapmaya sevk etmiştir. Sicilya'ya İslam ve hadis ilmi Sicilya'nın fethi⁶ ile aynı dönemde; Kayrevân (Yâkût, 1993: 228) eliyle girmiştir. Adayı fetheden Kayrevânlıların, Kayrevân'da⁷ temel kaynak kitap olarak *Muvatta'*ı tercih etmiş olmaları, Sicilya'daki hadis ilminin oluşumunda ve gelişiminde *Muvatta'*ın kendine köklü bir yer edinmesinde birinci dereceden etkili olmuştur. Bu araştırmada, İmam Mâlik'in eseri *Muvatta'*ın Sicilya'da özellikle hadis ilmi açısından yerinin ne olduğu ve *Muvatta'* asıl alınarak yapılan çalışmaların hadis ilminin temellerinin atıldığı, geliştiği ve zayıfladığı dönemlerde nasıl bir etkiye sahip olduğu, *Muvatta'*ın Sicilya'da hadis ilminin oluşum sürecindeki etkisini son döneme kadar koruyup koruyamadığı, *Muvatta'* ile bağlantılı olarak Sicilya'da hadis ilminin oluşum, gelişim ve zayıflama süreçlerine etki eden diğer unsurların neler olduğu ve Sicilyalı âlimlerin bağımsız bir hadis ekolü oluşturup oluşturmadıkları konu edilmiştir.

Bu çalışma, *Muvatta'* ve *Muvatta'* esas alınarak telif edilen eserlerin Sicilya'da hadis ilmine yaptığı etki ve katkının araştırılması ile sınırlandırılmıştır. Bu sebeple diğer ilim dalları ve Hadis alanında yazılmış olan temel eserler çalışma alanının dışında bırakılmıştır. Araştırmanın ana konusu: *Muvatta'*ın Sicilya'da hadis ilmindeki yeri olmakla beraber, *Muvatta'*dan bağımsız olmadıklarından; *Muvatta'* üzerine yapılmış ve Sicilya'da ders halkalarında okutulan şerh (Kâtip Çelebi,2008: 36-37), hâşiye (Kâtip Çelebi, 2008: 37,38.), ihtisar (Kâtip Çelebi, 2008: 35,44), istidrâk (Kâtip Çelebi,2008: 35) vb. tarzda yapılan eserlerin Sicilya'daki hadis ilmine katkısı da incelenmiştir.

⁶ Müslümanlar tarafından Sicilya'ya ilk fetih girişimi 31 (652) yılında Suriye Valisi Muâviye b. Ebû Süfyân tarafından gönderilen bir donanma ile yapılmış ancak fetih mümkün olmamış sadece ganimet ve esirlerle dönülmüştür. Muâviye, Emevî hilâfetini kurduktan sonra 47'de (667) da durum değişmemiş fetih yapılamadan geri dönülmüştür. Emevîler'in son yıllarına kadar defalarca denenmiş fakat sonuç alınamamıştır. Bizans tarafından bölgede güçlü bir donanmanın hazır tutulması sebebiyle Abbâsiler ilk yıllarda herhangi bir askerî harekât düzenlememişler ancak Sicilya ile ticarî ilişkiler sürdürülmüştür. İbrâhim b. Ağleb döneminde Sicilya yönetimiyle on yıllığına imzalanan barış antlaşması, İbrâhim'in oğlu Ebu'l-Abbas Abdullah döneminde de sürdürülmüştür. 826'da adadaki Bizans deniz kuvvetlerinin kumandanı Euphemios'un, Sicilya Valisi Konstantin Souda'ya karşı isyan etmesi sonucunda, Euphemios, Ağlebî Emîri Ziyâdetullah'tan yardım istemesi nedeniyle bu durum barış ortamının bozulmasına sebebiyet vermiştir. Esed b. Furât'ın komutasında yetmişten fazla gemi ve 10.000 kişiden oluşan Müslüman donanması ile Euphemios'un donanması birleşmiş 212'de (827) Mâzere'yi (Mazara del Vallo) fethedilmiş ancak adanın tamamen fethi yetmiş beş yılda tamamlanamamıştır. (Şakiroğlu, Mahmut.H.,DİA, TDV Yay., İstanbul, 2009, C. XXXVII, s.138-139.; Yâkût, *Mu'cemu'l-buldân*, Beyrut, Dâru Sâdır, 1993, C. III, s. 417.

⁷ Bugün Tunus Cumhuriyetinde ve başkent Tunus'un yaklaşık 156 km güneyindedir.

1. İmam Mâlik ve eseri *Muvatta'*ın hadis ilmi açısından önemi

Hadis ve fıkıh İlminin ilk kaynaklarından olan *Muvatta'* ve onun müellifi İmam Mâlik'i kısaca tanıtmamızın, *Muvatta'*ın, İslam dünyasında ve özellikle Sicilya'da hadis ilmindeki konumunun anlaşılması bakımından önemli olduğunu düşünmekteyiz.

1.1. İmam Mâlik kimdir?

“Hâfız, Huccet, İmam, Emîru'l-Mü'minîn fi'l-hadîs” gibi unvanlarla vasıflanan İmam Mâlik, hadis ilminde söz sahibi âlimlerce, hadîs ilminin en önde gelen kişilerinden biri olarak görülmüş bir âlimdir. İmam Mâlik'in Medine'de doğup yetişmesi, *Muvatta'*da ağırlıklı olarak hadisleri rivayet ederken senedleriyle rivayet etmesi, sahada önemli muhaddisler tarafından Mâlik'in kullandığı tariklerin en güvenilir olduğu hususunda bir kabul bulunması ve kitabında birçok hadis çeşidi bulunmasına rağmen merfû hadislerle öncelik vermesi gibi sebeplerle, *Muvatta'*ın temel bir eser olarak üzerine farklı alanlarda birçok çalışma yapılmasını sağlamıştır. Farklı İslam ülkelerinde yapılan bu çalışmalar, İmam Mâlik'in sadece hayatını sürdürdüğü Medine'de değil, diğer İslam beldelerinde de fıkıh ve hadis alanında sağlam bir yeri olduğunu göstermektedir.

1.2. İmam Mâlik'in *Muvatta'* isimli eseri nasıl bir eserdir ve hadîs ilmi açısından önemi nedir?

İmam Şâfiî'nin *Muvatta'* için söylediği “Yeryüzünde Allah'ın kitabından sonra en sahih kitap *el-Muvatta'dır*” (İbn Hacer, 1984: 281) sözü meşhurdur. Yalnız burada dikkatlerden kaçmaması gereken bir husus; İmam Şâfiî bu sözü söylediğinde henüz *Sahihayn* telif edilmemişti. Öyle ki, *Muvatta'* revaçta olduğu dönemde bazı bölgelerde medreselerde ilk ezberletilen kitap olmuştur. *Muvatta'*ın hadis eseri mi fıkıh eseri mi olduğu ise geçmişte olduğu gibi günümüzde de tartışmalıdır. Her iki alana dair temel kaynak olması bakımından oldukça önemli bir eser olduğu ise hadis ve fıkıh alanında genel bir kabuldür (el-Bâcî, 1999: 18). İmam Mâlik, Peygamber'den s.a.v. gelen hadislerle ilk sırada olmak üzere sırasıyla Sahâbeden ve Tâbiundan gelen rivayetlere yer verir. Klasik hadis usulü eserlerinden farklı olmakla birlikte şerh edilen ilk hadîs kitabının *Muvatta'* olması (Türcan, 2009: 115) ile *Muvatta'*da bulunan isnadlı rivayetler ve daha sonra yapılan çalışmalar için temel bir kaynak olması, hadis ilmindeki ayrıcalıklı yerini göstermektedir. Bununla birlikte İmam Mâlik *Muvatta'*ın yazılış amacının sadece hadisleri derlemek olmadığını, rivayetler arasından Medine amelini⁸ tespit etmekle (Koçinkağ, 2018: 65) beraber kitabında sahabe ve tâbiûn fetvaları ile kendi icthadlarının da bulunduğunu söylemiştir. Mâlik, *Muvatta'*da bulunan hükümlerin kaynağının sahâbeden nakledilen görüşlere sahip ilim ve fıkıh sahibi hocalarının olduğunu belirtmiştir.

İmam Mâlik'in "Ben bir beşerim; hata da isabet de ederim. Re'y ve icthadımı inceleyin; Kur'an ve Sünnet'e uyan her sözümü alın, onlara uymayan bütün sözlerimi de terk edin." sözü, onun *Muvatta'*da uyguladığı icthadlarda takip ettiği yolu ve rivayetler hususundaki genel görüşünü göstermesi bakımından önemlidir.

⁸ Medineli Müslümanların Resûlullah s.a.v. zamanından beri uygulayageldikleri ve özellikle Mâlikî Mezhebine özel hüküm kaynağı.

2.Sicilya'da hadîs ilminin oluşum süreci

Bu başlık altında *Muvatta'* ile bağlantılı olarak sürece etki eden temel unsurlara yer verilmiştir.

2.1. Adayı fetheden komutan İmam Mâlik'in öğrencisi Esed b. Furât'ın (213/828) sürece etkisi

Konumu itibarıyla "Dürratü cezeri'l-bahri'l-mütevassıt" (Akdeniz adalarının incisi) (Himyerî, 1975: 368) olarak şöhret sahibi olan Sicilya'nın (212/827) tarihinde fethi, Müslümanlar açısından hem çok önemli hem de son derece gerekliydi. Adanın Ağlebîler tarafından fethinin tamamlanmasının uzun yıllar aldığı göz önünde bulundurulduğunda, Sicilya'nın üst düzeyde korunaklı bir konumunun olduğu anlaşılmakta ve bu durum Sicilya'ya hâkim olan devlet için önemini göstermektedir.

Müslümanlar adayı fethetmeden önce Sicilya, Doğu Roma İmparatorluğuna bağlı bir bölge olması sebebiyle İslam'ın girişi ve ilmî hayatın başlangıcı Sicilya'nın 212/827 yılında fethi ile beraber olmuştur. Adanın fethinin hem Mâlikî fıkhnı hem Hanefî fıkhnı bir araya getirdiği *Esediyye* isimli eserin sahibi; Kayrevân Kadısı Esed b. Furât'ın eliyle olması, Sicilya'da Hadîs ilminin temelini atılması bakımından önemlidir.

Esed'in, Sicilya'da hadis ilmine yaptığı katkı; kendisinin önde gelen Kayrevânlı bir Kâdî ve âlim olarak ilerlemiş yaşına rağmen Sicilya'nın ilk şehrini fethetmesi ile zorlu fethin yolunu açan bir komutan olması ve *Muvatta'* asıl alınarak oluşturulmuş *Esediyye* gibi önemli bir eseri Kayrevân ve Sicilya'ya miras bırakmış olmasıdır denilebilir.

2.2. Fetih ordusunda bulunan ilim adamlarının sürece etkisi

İhsan Abbâs Sirakuza (Siraküza) kuşatmasını anlatırken fetih ordusunda bulunan farklı alanlarda uzman sayılamayacak kadar çok âlimden bahseder (Himyeri, 1975: 366). Sicilya'nın fethi ve adada hadis ilminin oluşumu Endülüs ile benzerlik arz eder. Şöyle ki, Endülüs'ün fethi için gelen ordunun Berberî ve Araplardan oluşması ve fetih sonrasında Berberî ve Arap âlimlerin Endülüs'te hadis ilminin oluşum ve gelişim süreçlerine yaptıkları katkı malumdur (Öztoprak, 2012: 184). Aslında bu durum, Müslümanların fethetmiş oldukları bölgelerde uygulamış oldukları genel bir stratejidir. Bu stratejinin amaçlanan sonuca ulaşılması bakımından oldukça etkili olduğu tarihsel bilgilere bakılarak söylenebilir.

Fetih için gelen orduda bulunan Kayrevânlı âlimler beraberlerinde, Kayrevân'da ders halkalarında temel kitap olarak okutulan eserleri de getirmişlerdir. Bu eserler özellikle de Mâlik'in *Muvatta'* adada hadis ilminin oluşum sürecinde birinci sırada etkili olmuş bir eserdir.

2.3. Kayrevân'daki ilmî birikimin sürece etkisi

Sicilya'nın Kayrevânlılar tarafından fethedildiği, Kayrevân'dan Sicilya'ya kesintisiz olarak göçlerin olduğu, Sicilya'da valilerin ve kadıların Kayrevân hükümeti tarafından atandığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Sicilya'nın Normanlar tarafından işgal edildiği süreçte bile iki belde arasında devam eden sıkı ilişkiler gayet normaldir. Kayrevân fetih sonrası Sicilyalılar açısından ilmî hayatın dayanağı olarak merkez konumdaydı. Sicilya'da ilmî hayatın temellerini atmak üzere, Kayrevânlı âlimlerin Kayrevân'da ders halkalarında okuttukları özellikle *Muvatta'* ve *Muvatta'* üzerine yapılmış çalışmalar; *Esediyye* ve *Müdevvene* Sicilya'da da ders halkalarında ilk sırada okutulan kitaplardır. İlerleyen süreçte neredeyse diğer tüm çalışmalar isimleri geçen kitaplar üzerine bina edilmiştir. Bu

bilgiler ışığında fetih sonucunda İslam'la yeni tanışmış olan Sicilya'yı ilmî açıdan özellikle da Hadîs ilmi açısından birinci derecede etkileyen belde Kayrevân'dır diyebiliriz. Bununla beraber Sicilyalılar Kayrevân'a ilim talebiyle nasıl gidiyorlarsa aynı şekilde ilim adamları Kayrevân'dan da Sicilya'ya geliyorlardı (Şevvât, 449). Bu nedenle başlangıçta adada ilmî hayat Kayrevânlı âlimler eliyle yürütülmüş, ilerleyen zamanlarda ise Sicilyalı gençlerin önce kendi beldelerinde eğitimlerini tamamlayıp sonra farklı bölgelere yaptıkları ilmî yolculuklar neticesinde donanımlı bir âlim olarak yetişmiş ve Sicilya'da ilmî hayatı devam ettirmişlerdir. Kaynaklarda bu âlimlerden birinin de İbnü'l-Hasâirî (Yâkût el-Hamevî, 1995: 253; Nevfel, 1965: 45) olduğu ve Sicilya'da bağımsız bir fıkıh ekolünün temellerinin atılmasında ve kurulmasında büyük bir role sahip olduğu bilgisi verilmektedir. İbnü'l-Hasâirî'nin öğrencileri; İbn Yûnus es-Sıkkîlî (451/1059), Atîk es-Sementârî (464/1071) ve Abdülhak (466/1073) gibi Sicilya'da yetişmiş bununla beraber ünleri Sicilya dışına taşmış âlimler, Sicilya'da fıkıh medresesi için çok gayret göstermiş sonuç olarak Sicilya'da bağımsız bir hadis ve fıkıh ekolünün de kurucuları olmuşlardır.

2.3.1. Sicilya'da derslerde özellikle *Muvatta'*ın ve *Muvatta'* asıl alınarak yapılmış çalışmaların ders kitabı olarak okutulmasının sürece katkısı

İfrîkiyye'de ⁹ (Yâkût:1977) ve İslam aleminde hadis ve fıkıh kitabı olarak öne çıkan *Muvatta'* özellikle Sicilya'da hadis ders halkalarında birinci sırada okutulan bir kitaptı. Kendisiyle beraber okutulan ve öncelik verilen diğer kitaplar da yine *Muvatta'* asıl alınarak oluşturulmuş eserlerdir. İlk dönemlerde henüz Sicilya'da oluşmuş bir hadis ilmi olmadığından, Sicilya'da Kayrevânlı âlimler eliyle yürütülen derslerde Kayrevân hadis ilmi model alınmıştır. Bu sebeple Kayrevân'da ilmî birikimiyle kabul görmüş Esed b. Furât'ın *Esedîyye* isimli kitabı ve Sahnûn'un (Kâdî İyâz, 1983: 46) *el-Müdevvenetü'l-Kübra* (Ebu'l-Arab, 2012: 101-104) isimli çalışması ¹⁰ Sicilya'da da ders halkalarında ilk sıralarda okutulan kitaplardır.

2.3.2. Esed b. Furat'ın *Muvatta'*ı asıl alarak oluşturduğu *Esedîyye* isimli eserinin sürece etkisi

Hadisçi ve fıkıhçı kimliğiyle öne çıkan bir âlim olan Esed b. Furât, hocası İmam Mâlik neredeyse seksen yaşlarındayken onun ders halkasına katılmış ve uzun müddet kendisinden dersler almıştır (Şevkî, 1998: 67). Esed b. Furât, ilim talebi için çıktığı yolculukta İfrîkiyye'ye (Yâkût, 1993: 228) dönmeden önce Irak'ta Muhammed b. el-Hasen eş-Şeybânî'nin (189/805) gözetimi altında onun özel olarak ilgilendiği bir öğrencisi olmuştur. Böylece İslam aleminin önde gelen iki büyük mezhebi; Medine'de Hadîs Ehli, Irak'ta Rey Ehli olmak üzere her ikisinden de faydalanmış ve donanımlı bir şekilde Kayrevân'a dönmüştür (Şevki, 1998: 68). Esed'in *Esedîyye* isimli eseri; hem Hanefî fikhını hem Mâlikî fikhını içermesi bakımından önce Kayrevân'da, sonrasında fetih ile beraber Sicilya'da oldukça ilgi görmüş önemli bir eserdir.

Kayrevânlı Esed b. Furât (213/828), hocası Mâlik'in vefatından sonra Mısır'a gitmiş İbn Kâsım'la beraber Hanefî üslubuna da yakın şekilde, diğer bir ifadeyle re'y yöntemiyle *Muvatta'*ı asıl alarak; Mâlik'in fıkıh anlayışını ele almışlardır. Dolayısıyla zamanla Mâlik'in fıkıh anlayışı, Mısır ve Afrika'da *Esedîyye* ve onun ikinci versiyonu olan Sahnûn'un eseri *el-Müdevvenetü'l-kübrâ* üzerinden yayılmıştır (Koçinkağ, 2018: 67; Doğanay, 2019: 78) Dönem dönem ders halkalarında okutulan kitapların adı değişmekle beraber, bu eserlerin dayandığı asıl, *Esedîyye* ve *Müdevvene* örneklerinde olduğu gibi

⁹ Mağrib'in doğusu, bugünkü Tunus ve civarı.

¹⁰ Mâlikî mezhebinin fikhî görüşlerini içeren *el-Müdevvenetü'l-kübrâ*, Mâlikî mezhebince temel kaynak kabul edilmiş önemli bir eserdir.

birinci sırada *Muvatta'* olmuştur. Dolayısıyla *Muvatta'* Sicilya'da hadis ve fıkıh alanında başat eser olma vasfını korumuştur diyebiliriz.

2.3.3.Sahnûn'un (240/854) *Muvatta'* kaynak alınarak oluşturulmuş *el-Müdevvenetü'l-Kübrâ* isimli eserinin sürece etkisi

Sahnûn (240/854) Esed b. Furat'ın öğrencisidir. Malikî fıkıhına dair *el-Müdevvenetü'l-Kübra* isimli eseri, Esed'in, İmam Mâlik'in ders notlarına dayanan *Esediyye* isimli eserinin üzerine yapılmış bir çalışma olması dolayısıyla önemlidir. Esed'in, ders halkasında İmam Mâlik'i rahatsız edecek kadar çok soru sorması üzerine İmam Mâlik'in kendisine Irak'a gitmesini ve Ebû Hanîfe'nin öğrencileriyle görüşmesini tavsiye ettiği (Muhammed Azb, 185) bilgisi kaynaklarda mevcuttur. Sahnûn'un *Müdevvene*'yi telif etmeden önce Hocası Esed'den kitabı *Esediyye*'yi istemesi üzerine Esed, kimseden sakınmadığı halde kitabını Sahnûn'a vermemiştir. Bunun üzerine Sahnûn, Mısır'a giderek Abdurrahman b. Kâsım'ın ders halkasına dahil olarak bizzat İbn Kâsım'dan dersler alarak *Müdevvene*'nin oluşum sürecini başlatmıştır.

el-Müdevvenetü'l-Kübra isimli eser zamanla *Esediyye*'yi gölgede bırakacak bir üne kavuşmuştur. Bu duruma sebep olarak; hocası Abdurrahman b. el-Kâsım'ın (İmam Mâlik'in öğrencisi), Esed'den kitabını düzenlemesini istemesi üzerine Esed'in bunu yerine getirmemesi ve *Esediyye*'de Malikî ve Hanefî mezheplerinin görüşlerini bir arada toplaması sebebiyle, Ma'rib ve İfrîkiyye ehlinin bu eser hakkında tedirginlik ve şüphede duymalarına sebep olmuştur (Muhammed Azb: 185). Sahnûn'un *Müdevvene*' isimli eserinin ise, üslubunun kolaylığı, kelimelerin uyumu ve güzelliği, cümlelerin seçkinliği ile beraber tertip ve düzen içerisinde bab ve fasıllara ayrılmış olması ayrıca Sahnûn'un edîp, fakîh, âlim ve sika olarak dinin emirlerinin ahkamı hususunda ârif ve fetvalarında adil bir kimse olması sebebiyle (Muhammed Azb: 186) tercih edildiği şeklinde bir görüş bulunmaktadır.

Yukarıda bahsedilen görüşe kısmen katılmakla beraber, Esed b. Furat, hem Sahnûn'un hocası hem de İmam Mâlik'in öğrencisidir. Esed'in fetih öncesi Kayrevân'da üst düzey bir kadı olduğu ve ilmî birikimi ile Müslümanlar nezdindeki itibarı ise ortadadır. Ancak Esed'in eserinin, *Müdevvene*'nin ortaya çıkışından sonra ilgisizliğe maruz kalmasına, hocası Abdurrahmân b. Kâsım'ın, *Esediyye*'de bazı düzeltmeler yapması yönündeki tavsiyelerini dikkate almaması sebebiyle onu gücendirmiş olması sebep olmuş olabilir. Sahnûn ise, tevazu sahibi kişiliğiyle hocasının, *Müdevvene* hakkındaki tavsiyelerini titizlikle yerine getirmesi sonucunda hocasının memnuniyeti sebebiyle duasını almıştır. Bununla beraber Sicilya'nın fethi henüz tamamlanmadan Esed vefat etmiştir. Sahnûn ise, hocası Esed'den sonra uzun yıllar yaşamıştır. Bu durum eserin sahibi Sahnûn'un hayatta olması sebebiyle mevcut şartlara göre *Müdevvene*'nin düzenlenerek güncellenebilmesi demektir. Bahsi geçen bu durum da *Esediyye*'ye karşı *Müdevvene*'nin tercih edilmesine sebep olmuş olabilir. Üstelik Sahnûn'un, Kayrevân'da ders halkaları devam ettiğinden, eseri *Müdevvene*'nin, Sicilya'da kadılık yapan öğrencileri ya da Sicilya'da ders halkaları bulunan diğer öğrencileri tarafından tercih edildiği ve okutulduğu malumdur. Bahsi geçen dönemde Esed ise vefat etmiş bulunmaktadır. Bu durum da yine *Müdevvene*'nin gündemde kalması ve tercih edilmesi Esed'in eseri *Esediyye*'nin ise gölgede kalmasına neden olan sebeplerden biri olabilir.

3. Sicilya'da hadis ilminin gelişim süreci

Fakihlerin İmam Mâlik'in meşhur görüşleri ile birçok sıkıntılı durumu çözmesi sebebiyle *Muvatta'*ın, Endülüs, Mısır, Kayrevân, Sicilya ve daha birçok İslam coğrafyasında Müslümanlar nezdindeki güçlü konumu ile fıkıh ilmine olan ilgileri sebebiyle yukarıda ismi geçen beldelede ilk etapta bir hadis ilminin

varlığından söz edemeyiz. Sicilyalı fakihlerin ve muhaddislerin eserleri, birçok âlimin Kütüb-i Sitte arasında saydığı Mâlik'in *Muwatta'* isimli eseri üzerine yapılmış; ihtisar, hâşiye ve şerh çalışmalarıdır.

Sicilya'da hadis ilminin temellerinin atılmasından sonra Sicilya ve diğer İslam beldeleri arasında karşılıklı olarak yapılan rihleler (Suyûtî, 1997: 1/56; Uğur, 2018: 321) ve ilmî icâzetler (Ramehürmüzî, 1971:451-452) aracılığıyla adada hadis ilmi hızlı bir şekilde gelişmeye başlamıştır.

3.1. Kayrevân ve Sicilya'nın ilmî etkileşiminin sürece etkisi

Sicilya ile Kayrevân arasında bulunan ilmî, siyasî ve kültürel ilişki, her iki beldenin diğer İslam beldelerine nazaran coğrafi yakınlıkları ve Sicilya'nın fethi ile Sicilya'da yerleşen Kayrevânlıların, Sicilya'da buldukları her dönemde Kayrevân ile bağlarını koparmamaları sebebiyle kesintisiz olarak devam etmiştir.

Sicilyalı âlimler yalnız Kayrevân ile değil, özellikle Kahire, Kurtuba, Bağdat, Hicaz ve tüm islâm ülkelerindeki İslami kültür merkezleri ile de ilişkilerini devam ettirmişlerdir. Sicilyalı Müslümanlar diğer İslam beldelerinde ilmî araştırmalarına devam ediyor, buralardaki bilim adamları ve uzmanlarını yakından takip ederek onların ellerinde yetişiyorlar ve bu âlimlerin kıymetli eserlerini beldelerine dönerek ders halkalarında naklediyorlardı (Zehrânî, 1996: 203). Yapılan ilmî çalışmaların paylaşılması neticesinde sadece Sicilya değil tüm İslâm alemi bu ilmî birikimden beslenmiştir.

3.2. Mısır ve Sicilya'nın ilmî etkileşiminin sürece etkisi

Sicilya ile Mısır arasındaki ilmî ve kültürel bağ Sicilya'da hadis ilminin oluşum ve gelişim sürecinde oldukça önemlidir. Sicilya'dan Mısır'a, sonrasında ise Mısır'dan Sicilya'ya yapılan rihleler vasıtasıyla her iki İslam beldesindeki âlimler birbirlerinden son derece faydalanmışlardır. Âlimler uzmanı oldukları alanlarda ders halkaları oluşturmuşlar uzun yıllar boyunca öğrenciler bu ders halkalarından faydalanmışlardır. Sicilya'da hadis ilminin oluşumuna etkisi olan Esed b. Furât'ın ve Sahnûn'un hocası aynı zamanda Mâlik'in öğrencisi İbn Kâsım'ın Mısır'da yaşadığı ve her iki âlimin kendisinden *Muwatta'* dersleri aldıkları bilinmektedir. Yine İbn Fahhâm es-Sıkkî (516/1122), hadîs ve kıraat ilmi alanında Mısır'ın en önde gelen âlimlerindendir. Ebu'l-Kâsım Abdurrahmân b. Muhammed b. Yûsuf es-Serakûsî (ö?) kıraat alanında da kendisine ait bir ders halkası bulunan Mısır'da hadîs dersleri vermiş ve birçok öğrenciye hocalık yapmıştır. 430 senesinde Sicilya'da doğmuş olan Ebû Hafs Ömer b. Yûsuf b. Muhammed b. El-Hazzâ el-Kaysî es-Sıkkî, Abdülhak ve Sementârî (464/1071) gibi Sicilya'nın önde gelen âlimlerinin de aralarında bulunduğu birçok âlimden dersler almış, 451/1059 yılında Hicaz'a gitmiş bir süre Mekke'de kalarak sonrasında Sicilya'ya dönmüştür. Bir süre sonra yeni rihleler yapmış daha sonra İskenderiye'ye yerleşmiş ve 472/1079 yılında burada vefat etmiştir (Silefi, 1993: 235-236).

Mısır'da müftülük yapan Abdülcelil b. Mahlûf es-Sıkkî (459/1066) (Kâdî İyâz, 2002: 610) aralıksız kırk yıl İmam-ı Mâlik'in mezhebi üzerine dersler yapmıştır. (Silefi, 1993: 233). Sicilya'ya ilmî anlamda büyük katkıları olan Abdülhak da Mısır'a yerleşerek İskenderiye'de vefat etmiş bir âlimdir (Zehebî, 2003: 10/234; Kâdî İyâz, 1983: 8/74). Mısır ile sıkı ilişkiler içerisinde olan diğer bir âlim Abdurrahmân b. Atîk b. Halef İbn Fahhâm es-Sıkkî el-Kuraşîdir (516/1122). Mısır'dan gelerek on iki yıl Sicilya'da kalmıştır. Normanların adayı işgal etmesiyle birlikte eskisi gibi ilmî çalışmaların yapılabileceği bir ortamın olamayacağı endişesiyle İbn Fahhâm Mısır'a gitmeyi (Azîz Ahmed, 1979: 87) tercih etmiştir diyebiliriz. Ebû Abdillâh el-Hadramî (ö.?) de Mısır'da yaşamayı tercih etmiş, Mısır'da ders halkası olan Sicilyalı âlimlerden biridir (Zehrânî, 1996: 290).

3.3. Sicilya'nın Endülüs ve diğer İslam ülkeleri ile olan etkileşiminin sürece etkisi

Endülüs'te Müslümanların hadis ilmiyle ilgilenmeleri, 92/713'lerden başlayarak yaklaşık bir asır sonrası 220/833 yıllarıdır. Bu bir asır, Endülüslü Müslümanların *Muvatta'*a dolayısıyla hadislerle daha çok fıkhi hüküm çıkarmada bir kaynak olarak baktıkları dönemdir (Öztoprak: 2012: 185). Diğer İslam ülkelerinde olduğu gibi Endülüs'te de hadis ve fıkıh alanında *Muvatta'* uzunca bir dönem temel eser olarak kabul edilmiştir.

Tüm ilim alanlarında özellikle de hadîs alanında, dünyanın çeşitli bölgelerindeki İslam âlimlerinin rihleler vasıtasıyla fikri ve kültürel anlamda etkileşim içinde olmaları sebebiyle kıymetli birçok âlimin birbirleriyle tanışmaları, birbirlerinin kitaplarından faydalanmaları ayrıca bu eserlerin tüm İslâm beldelerinde tanınması ve bu çalışmalardan faydalanılması bakımından oldukça önemlidir. Kaynaklarda, Saîd b. Şa'bân b. Kurrâ'nın Endülüslü sika bir âlim olduğu, birçok kitabının bulunduğu, Kayrevân'da kendisinden hadis alındığı ve Sicilya'nın fethinden sonra oraya yerleşerek 295/907 senesinde orada vefat ettiği bilgisi mevcuttur (İbnu'l-Farazî, 2008:1/229-230). Endülüslü bir âlim olarak Saîd b. Şa'bân'ın önce Kayrevân'da yerleşerek dersler vermesi sonrasında Sicilya'ya yerleşmesi ve orada vefat etmesi, ilim söz konusu olunca ehli için mesafelerin bir öneminin olmadığını ve İslâm ülkeleri arasında rihleler vasıtasıyla ilmî birikimin paylaşıldığının bir göstergesidir diyebiliriz.

Sicilya'da ilmî hayat açısından icâzet metodu rihleler kadar önemli olup Sicilya ve tüm İslam beldelerinde uygulanmış özellikle hadîs ilmine önemli katkılar yapmış bir metottur. Kâdî İyâz İmam Ebû Abdillâh el-Mâzerî tarafından; *el-Mu'lim bi-fevâidi Müslim* kitabı ve diğer kitapları için kendisine yazılı olarak icâzet verilen bir âlimdir (İbn Ferhûn, 252). Özellikle Mâzerî'nin yapmış olduğu rihlelerde birçok âlime icâzet verdiği bilgisi vardır. Ebu't-Tâhir es-Silefi, Sicilya'da doğmuş ve orada yetişmiş kıymetli bir âlim olan Ebû Hafs Ömer b. Yûsuf'un, Sicilyalı âlim Sementârî'den tüm sema'ı hususunda kendisine icâzet verdiği bilgisini verir (Silefi, 1993: 235-236).

3.4. Kayrevânlı ve Sicilyalı âlimlerin şerh, hâşiye, ihtisâr tarzındaki eserlerinin sürece katkısı

Bu başlık altında, Sicilya'da hadis ilminde önde gelen ve hadîs ilminin gelişim sürecine etki eden bazı isimleri söylemekle yetineceğiz. Bu âlimlerden Basra ulemasından Muhammed b. Amr b. el-Abbâs el-Killevrî (253/867), Ebû Dâvûd Süleyman b. el-Eş'as es-Sicistânî'nin (275/889) de kendisinden hadîs rivâyet etmiş olması ve "*Sünen*"inde "Muhammed b. Amr b. el-Abbâs" ismiyle rivâyette bulunması sebebiyle bahsedilmeye değer bir şahsiyettir. Sicilya'nın mütekaddim ulemasından olduğu söylenebilir (Yâkût el-Hamevî, 1995: 4/392; Zehrânî, 1996: 282-283).

İsmi anılmadan geçilemeyecek bir diğer âlim; Farazî, Sicilya'ya çok emek vermiş; kıymetli âlimler yetiştirmiş bir fakîh ve müderristir. Mâlikî'nin *el-Muvatta'*ının özeti olan *Mülehhas* (Mülehhıs) isimli eser Sicilya'ya ilk defa Farazî tarafından getirilmiştir. Fakîh Ali b. Muhammed el-Meâfirî'nin disipliniyle yetişmiş kıymetli bir âlimdir. Bir dönem Sicilya'da dersler *Müdevvene* ile devam ederken, insanlar onun *Mulahhas* (Mülehhıs) isimli kitabına çok ilgi göstermişlerdir. Sicilya'ya önemli hizmetleri olan öğrencileri İbn Yûnus es-Sıkillî (451/1059), Atîk es-Sementârî (464/1071) onun gözetiminde yetişmiş âlimlerdir. Ebû Bekr el-Farazî'nin hocaları arasında fıkıh derslerini aldığı İbn Ebî Zeyd el-Kayrevânî'nin ayrı bir yeri vardır (386/996). Kayrevânlı âlimler de kendisinden istifade etmiştir. Sicilya ve diğer İslam beldelerinde önde gelen âlimlerden dersler almış sonrasında da bu ilmî donanım ile V. Yüzyıl'da,

Sicilya'ya ve tüm İslâm alemine kıymetli eserler bırakan fakîh ve muhaddisler kazandırmıştır(Zehrânî, 1996: 312-313).

Sahnûn'un (240/854) ashabından Meymûn b. Amr b. el-Ma'lûb el-Mâlikî (310/928), Ebû Mus'ab es-Zühri'den (242/857) *Muvatta'* semâ yoluyla almıştır. Mağrib'te ondan hadîs alanların sonuncusu olduğu bilinmektedir(Zehebî, 2003: 7/199).

Bir diğer âlim, on dört sene *el-Müdevvene'yi* okutan ve levhalara yazan Lokmân b. Yûsuf el-Gassânî (319/931), devamlı olarak vücuduyla temas halinde olan levhanın başı vücudunda apse oluşturmuş ve bu apse ölümüne neden olmuştur (Nevfel, 1965: 45; Kâdî İyâz, 5/296-297).

Ebu'l-Hasen Ali b. Muhammed b. Halef el-Meâfirî el-Kâbisî'nin (403/1012) *Mûlahhasu'l-Muvatta'* (Mülehhıs) isimli eseri ders halkalarında neredeyse olmazsa olmaz bir kitap olarak görülmüştür.

Halef b. Ebi'l-Kâsım el-Ezdî (Berâdeî) (430/1038) Berâziî'nin; Sahnûn'un, *Muvatta'* asıl alınarak oluşturulmuş eseri *el-Müdevvene*'nin ihtisarı olan *et-Tehzîb fi'htisârî'l-Müdevvene* (Şafak: 1992:5/476.) Sicilya'da çok meşhur olmuş ders halkalarında okutulan bir kitap olmuştur(Zehrânî, 1996: 514). Hadis ilmüne ilgisi sebebiyle Endülüs'e giden bir âlim; Abbâs b. Amr b. Hârûn es-Sıkillî el-Verrâk (379/927), Kâsım b. Sâbit es-Serakustî'nin (302/914-15) babasından naklettiği *Garîbü'l-Hadîs* adlı kitabı ondan rivâyet eden Endülüs'ün önde gelen âlimlerindendir. Muhammed b. Muaviye el-Kuraşî'den hadîs rivâyeti vardır ayrıca İbnü'l-Faradî'nin (403/1013) kendisinden hadîs yazdığı bir âlimdir (Zehebî, 2003: 8/466).

Ömer b. Abdinnûr (ö?), Berâziî'nin *Kitâbü's-şerh ve't-temâmât li-mesâ'ili'l-Müdevvene* kitabı üzerine bir ihtisar ve *el-Müdevvene* üzerine 300 parça halinde geniş bir şerh çalışması yapmıştır.

İbn Fercûc es-Sıkillî (Ferrûc, Müferrec), Berâziî'nin (430/1038) *el-Müdevvene*'si üzerine *Temhîdü mesâ'ili'l-Müdevvene* isminde bir çalışma yapmıştır.

İbn Hacer (852/1449) *Lisânü'l-mîzan*'da, Ali b. el-Hasen es-Sıkillî el-Kazvînî (403/1012)için; 'Râfiî'nin *Târîhu Kazvîn* adlı eserinden naklederek ve onun vâiz ve büyük bir muhaddis olduğunu belde Sicilya'da birçok hadis dinlediğini, farklı İslam beldelerine rihleler yaptığını ve dönünce aldığı ilmi yazdığını söyler. '*Sürûru'l-esrâr min kelâmi's-şuyûhi'l-ahyâr* bu eserlerinden sadece biridir' bilgisini verir(İbn Hacer, 2002: 5/524).

Riyâdu'n-nüfûs adlı eserin sahibi; Abdullâh b. Muhammed el-Mâlikî (444/1052?-438/1046?), bir müddet Sicilya'da yaşamış ve orada dersler vermiştir. el-Mâzerî (536/1141), bazı fetvalarını Mâlikî'ye dayandırarak kendisinden övgü dolu sözlerle bahsederek faziletine, dinine, celaline, güvenilirliğine vurgu yapmıştır(Mâlikî, 1994: 20-21).

"İmâm-ı Ekber" olarak vasıflanan Muhammed İbn Abdillâh b. Yûnus et-Temîmî es-Sıkillî (451/1059) Sicilya'nın önde gelen âlimlerindendir. *el-Câmiu li-mesâ'ili'l-Müdevvene* isimli eseri Sicilya'da ve diğer İslam beldelerinde rağbet görmüş bir eserdir(Zehrânî, 1993: 289). Bu eser, Sahnûn'un *el-Müdevvene*'si üzerine yapılmış bir şerh çalışmasıdır.

Atik b. Ali b. Dâvud es-Sementârî(464/1071), Sicilya'da Mâlikî fıkıh ekolünün kurucularından kabul edilmiş fıkıh ve hadîs alanında önde gelen âlimlerden biridir. Hicaz, Yemen, Şam, İran, Horasan'a rihleler yapmıştır. Bu beldelerde ehl-i hadîs'den âbid ve zâhid kimselerle görüşmüş onlardan

duyduklarının hepsini yazmış ve düzenlemiştir. Rihle yaptığı yerleri ve hadîs semâ ettiği âlimleri alfabetik olarak tasnif etmiş oldukça güzel bir eserin sahibidir. Fıkıh ve hadîs alanında da bir çalışması olduğu gibi Rekâik alanında da *Ahbâru's-sâlihîn* adında büyük bir kitabı vardır (Yâkût,1995: 253). On iki ciltlik *Delîlü'l-Kâsıdîn* isimli bir eser yazmıştır. Zehebî kendisinden salih ve zahid bir âlim olarak bahseder (Zehebî, 2003: 10/209).

Abdülhak es-Sıkkî (464/1072?466/1074) Mısır'a yerleşerek İskenderiye'de vefat etmiş Sicilya'da yaşadığı sürece Sicilya'ya ilmî alanda büyük katkılar sağlamış donanımlı bir âlimdir. Hatta Abdülhak, *en-Nüket ve'l-furûk li-mesâ'ili'l-Müdevvene ve'l-muhtelita* isimli eserini, fıkıh ilminde uzman olmayan ve yeni başlayanların kendisinden böyle bir eser istemeleri sebebiyle onların faydalanması için yazdığını söylemiştir (Abdülhak, 2009: 23). *Tehzîbü't-talîb ve fâidetü'r-râgıb ale'l-Müdevvene, İstidrâkâtün alâ tehzîbi'l-Berâzî, Cüz'ün fi zabtı elfâzi'l-Müdevvene* gibi eserleri ise temeli *Muvatta'*'a dayanan İstidrâk vb. tarzda yapılmış çalışmalardır.

Abdülhak, sadece Sicilya içinde değil, Sicilya dışında da tanınmış büyük bir fakîhtir. Hac yaptığı Hicri 540/1145 senesinde Mekke'de Cüveynî (478/1085) ile görüşmüş ve birbirlerine çok saygı göstermişler hürmette bulunmuşlardır. Her ikisi de Mekke'de buldukları halde birbirleriyle mektuplaşmaları ise dikkate değer bir durumdur. Abdülhak'ın eserine bakılarak; Şâfiî fakîhi Cüveynî'nin özellikle fikhî ve kelâmî mevzularla ilgili sorulara verdiği cevaplarını, daha sonra neşredebileceği bir kitapta toplamak amacıyla hareket ettiği söylenebilir (İhsan Abbâs, 1975: 99). Bu durum Abdülhak'ın, sadece Mâlikî mezhebi ile ilgilenmediğini İmam-ı Cüveynî ile mezhepsel hususlarda münazara edebilecek kadar donanımlı bir âlim olduğunu göstermektedir (Zehrânî, 1996: 320).

Ebû Bekr b. İkkâl es-Sıkkî (ö?) Hadîs ilmine önemli katkıları olan Sicilyalı âlimlerden biridir. Hicri 426 Miladi 1034 yılında altı sahîh kitabı karşılaştırdığı *Fevâidü İbn İkkâl* adını verdiği bir eseri vardır. Bu eserinde *Sahih-i Müslim*'in yönteminden bahsetmiş ayrıca kitabında, *Sahih-i Buhârî*'deki hadîs sayısını değil, Buhârî'nin *Târihu'l-kebîr, ed-Duafâ ve'l-mecrûhîn*'de zikrettiği kişi sayısını da kaydetmiştir. Ebû Dâvud es-Sicistânî (275/889) ve kitabı *es-Sünen*'e işaret ederek kitabındaki hadîs sayısını zikretmiş, Ebû Dâvud'un şu sözüne de yer vermiştir: "Bu kitaba sadece ahkâm hadîslerini aldım". Yine eserinde İmam-ı Mâlik'in (179/795) *el-Muvatta'*'ına işaretlerle ondan sözler nakletmiştir. Aynı zamanda İmam-ı Şâfi (204/820) ve Ahmed b. Hanbel'den (241/855) de nakillerde bulunmuştur. Zamanın Halifesi Ömer b. Abdilazîz'in (101/720) hadîs tedvinindeki rolünü anlattığı kitabını İbn Uyeyne'ye ait olan: "Sahih isnadı ve kalplerin kendisiyle tatmin olduğu ma'ruf hadîsi isteyene Medine ehlinin hadîsi gerektir" ve İmam-ı Şâfi'nin "Allah'ın kitabından sonra doğruluk bakımından Mâlik'in kitabından başka hiçbir kitap yoktur" sözleriyle son vermiştir (Zehrânî, 1996: 294).

Ömer b. Halef b. Mekkî es-Sıkkî el-Himyârî (501/1107) yalnızca bir dil âlimi değil aynı zamanda Tunus kadılığı yapmış fakîh bir muhaddistir. *Teskîfü'l-lisân ve telkîhü'l-cenân (cinân)* isiminde bir kitabı vardır. Eserinde, halk arasında yayılmış telaffuz hatalarını düzeltmiş, Kur'an'ı Kerim'in kıraatinde ve Hadîsi şeriflerdeki bazı kelimelerin telaffuzlarında yapılan hatalar, fıkıh, tefsir, tıp ilmine dair terimlerin yanlış ve doğru telaffuzları, yine Arapça yazım kurallarında yapılan yanlışlıkların tashihini yapmıştır (İbn Mekkî, 1990: 6). Kitabının *Bâbu galatu ehli'l-hadîs* bölümünde (206-212 sayfalarda) hadîs ilmi ile ilgili olarak Ehl-i Hadis ve halk arasında yaygınlaşmış yanlış telaffuzların doğru kullanımlarını vermiştir (İbn Mekkî es-Sıkkî, 1990: 206). Bu dönemde yapılan bu çalışmaya bakılarak Sicilya'da artık yerleşmiş bir hadîs ilmi olduğunu ve âlimlerin bu ilimle alakalı olarak hassasiyetlerinin bulunduğunu söyleyebiliriz.

Muhammed b. Ali b. Ömer et-Temîmî el-Îmâm el-Mâzerî (536/1141) son dönem Mâlikî literatürüne önemli ölçüde katkısı olan bir âlimdir. Mâzerî'nin önemli eserleri arasında; *Müdevvene* üzerine çalışılmış *et-Tabsıra* isimli ta'lik ve Irak Mâlikî ekolüne mensup Kâdî Abdülvehhâb'ın (422/1031) *et-Telkîn* isimli eseri üzerine yazdığı¹¹ şerhler vardır (Kaya: 2003: 193-194). Mâzerî bu şerhinde Kayrevan ekolü ile Irak ekolünü harmanlamıştır (Kesgin: 2018: 227-228). Mâzerî'nin Usûl ilmi hakkında yazdığı en önemli eserlerinden biri; *Îzâhu'l-Mahsûl min Burhâni'l-usûl*'dür. (*Şerhu'l-Burhân, el-İmlâ' ale'l-Burhân*)¹² (Abdülvehhâb, 62). Özgün bir eser olmakla birlikte anlaşılması zor bir üsluba sahip olduğu için Mâzerî'nin bu şerhi, eserin daha kolay anlaşılmasını sağlamıştır (Çimen, 2007: 30).

Sicilyalı âlimlerin diğer beldelerdeki ilim merkezleri ile rihleler, icâzetler vb. vasıtasıyla iletişim halinde olmaları ve diğer tüm unsurlar bir bütünlük içerisinde Sicilya'daki ilmî gelişimin tamamlanmasını ve bu ilmî birikimden de diğer İslâm coğrafyalarında yaşayan Müslümanların faydalanmasını sağlamıştır. Yukarıda ismi geçen Sicilyalı âlimlerin birçoğunun ortak özelliği; Sicilya'da *Muvatta'* merkezli dersler vermeleri ve *Muvatta'* asil olarak yapmış oldukları çalışmalardır.

4. Hadîs ilminin zayıflaması

Sicilya Normanlar tarafından işgal edildiği (483/1091) dönemde Müslümanların tamamı adadan ayrılmamış yaklaşık bir asır boyunca burada yaşamaya devam etmişlerdir. Dolayısıyla Sicilya'da hadis ilmi, oluşum ve gelişim aşamalarına nazaran, Normanların hâkimiyetinde kısmen yavaşlama sürecine girmiş olsa da adada ilmî hayat devam ettiğinden kısaca bu süreci de ele almak gerektiğini düşünerek bu bölümü oluşturmuş bulunmaktayız.

4.1. Adanın Normanlar (Vikingler) tarafından işgali

Müslüman hâkimiyetindeki Sicilya Norman Kralı Roger d'Hauteville (I. Ruggero) (1031/1101) tarafından işgal edilmiştir. Norman Kralı Müslümanların canlarına ve mallarına dokunmayacağını, dinlerini yaşamaları hususunda bir zorlama olmayacağını teminatını vermiş bu durum bazı Müslümanların adada kalmayı tercih etmelerinde etkili olmuştur. İdrîsi (560/1165), *Nüzhetü'l-müştak*'ta Kont Ruggero'nun, Müslümanları kazanmak için verdiği bu sözüne iktidarı boyunca sadık kaldığını söylemiştir. (Moreno, 1968: 19).

Kralın bu tutumu karşısında Roma ruhbanlarını şaşkırtan ve öfkeliendiren durumlar ortaya çıkmıştır. Ruggero, Papa tarafından çağrıldığı halde Haçlı seferlerine katılmamış ayrıca Haçlı seferlerini desteklememiştir. Normanların adayı ele geçirdikten sonraki tutumlarına bakılarak, asıl amaçlarının başından beri adada yerleşip burayı kendilerine yurt edinmek olduğu söylenilebilir. Normanların hâkimiyetindeki adada Müslümanlara karşı göstermiş oldukları olumlu tavırlar ile her ne kadar Normanlar kendi yararlarını gözetmiş olsalar da, Müslümanların dinlerini özgürce yaşamalarını sağlamaları, yönetimin hiçbir baskı uygulamaması da I. Ruggero'nun Haçlı fanatizmine hizmet etmediğinin göstergesidir (Seyhun, 2012: 241). Neticede bu durum Müslümanların lehine olmuş ve

¹¹ Mâzerî'nin bu eserinde, Mâlikî mezhebi dışındaki diğer mezheplere ait görüş ve delilleri değerlendirerek onların bazı yaklaşımlarını onaylaması Kuzey Afrika literatüründe bir ilk olma özelliğini taşır.

¹² İmâm-ı Mâzerî'nin, ders halkalarında okuttuğu İmâmü'l-Haremeyn Cüveynî'ye ait; *el-Burhan fi usûli'l-Fıkıh* adlı eserine şerh tarzında yaptığı bir çalışma olan *Îzâhu'l-mahsûl*, aynı zamanda *el-Burhan* üzerine yapılan şerhleri de etkilemiş, Mâlikî mezhebinde bu hususta yapılan çalışmalara yeni bir tarz getirmiştir. Mâzerî bu şerhinde Cüveynî'yi, Mu'tezile'den etkilenerek Eş'arî düşünceye muhalif olduğunu, bu sebeple Ebû Hanîfe ve İmâm-ı Mâlik'e karşı bazı haksız ifadelerde bulunduğunu söylemiştir.

adadaki ilmî hayat eskisi kadar olmasa da yeni yönetimin Müslüman âlimleri desteklemesi sebebiyle uzunca bir zaman rahat bir ortamda devam etmiştir.

4.2. İşgal sebebiyle adayı terk eden âlimler

Farklı İslam ülkelerine göç eden Sicilyalı âlimlerin Sicilya'dan tamamen kopmadığını ve ilişkilerinin özellikle Hac vazifelerini yerine getirirken İmam Mâlik'in öğrencileri vasıtasıyla *Muvatta'* merkezli olmak üzere özellikle Medine'de ders halkalarında bulduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca işgal sebebiyle adadan ayrılan bazı Sicilyalı âlimlerin, Sicilya'da kalan diğer âlimlerle görüşmeleri ve ilmî çalışmaları karşılıklı yapılan rihleler ve ilmî icâzetler vasıtasıyla da devam etmiştir.

Adayı terk eden âlimlerden İbn Fahhâm, Hadîs-i şerifler ve kıraat ilmine dair eserler vermiş, Kıraat ilminde otorite kabul edilmiş bir âlimdir. Ebu'l-Hasen Ali b. Mufaddal (611/1214) ve Silefî (576/1180) onun sika bir râvi olduğunu söyler. Mısır'da bulunmuş Mısır'ın önde gelen âlimleriyle görüşmüştür. Mısır'dan döndükten sonra Sicilya'da kalma süresi on iki yıldır. Hristiyan Normanların adayı işgal etmesi üzerine adada eskisi gibi ilmî çalışmaların yapılabileceği bir ortam kalmayacağı düşüncesiyle Mısır'a gitmeyi tercih ettiğini söyleyebiliriz. Norman istilasının başladığı (460/1068) yılları, Müslümanların Kuzey Afrika'ya, Endülüs'e, Doğu'ya göçlerinin başladığı yıllardır (İbn Fahhâm, 2002: 12-13).

Bu dönemde adayı terk ederek Mısır'a yerleşen âlimler arasında; Abdülhak b. el-Hasen b. Abdillâh es-Sıkillî (ö?) ve Mâzerî'nin babası Muhammed b. Ali (ö?) de vardır. Normanlar adayı istila etmeye başlayınca Sicilya'ya yakınlığı sebebiyle Tunus'a göç eden Müslüman sayısı oldukça fazladır (Abdülvehhâb, 1955: 50).

4.3. Adada kalmayı tercih eden âlimler

Aralarında el-Müslimûne fî Sıkilliyye'nin de bulunduğu bazı kaynaklarda, Norman Kralı Roger d'Hauteville (I. Ruggero) (1031/1101) işgal sonrası, Müslümanların canlarının, mallarının güvende olacağı, din değiştirmeye zorlanmayacakları teminatını vermesi üzerine Müslümanların bir kısmının adada kalmayı tercih ettikleri söylenmektedir. İlginç olan, (484/1091) yılında Normanlar (Vikingler) adayı tamamen ele geçirdiklerinde savaşçı ve barbar bir topluluk olarak tanındıkları halde, adada buldukları nizam ve intizama hayran kalmışlar İslam medeniyetine sahip çıkmışlardır. Müslüman bilim adamları yeni yönetim tarafından desteklenmişler ve ilmî hayat bir dönem neredeyse kesintisiz olarak devam etmiştir diyebiliriz. İdrîsi (Şeşen, 2000: 493) (560/1165), *Nüzhetü'l-müştak'ta*¹³ gerçekten de Kont Ruggero'nun, Müslümanlara verdiği sözüne sadık kaldığı bilgisi vardır (Moreno, 1968:19). Öyle ki; Müslümanların deprem esnasında korktukları sırada İslam dinine uygun olarak dua ettiklerini duymuş ve korkmamalarını istedikleri şekilde dua edebileceklerini söylemiştir.

İslam beldelerinde meydana gelen siyasi baskılar nedeniyle Sicilya'ya yerleşen âlimler olduğu gibi bazı dönemlerde Sicilya'dan diğer beldelere gidenler de olmuştur. Olumsuz görünen tüm bu durumlar, Müslümanların birbirlerinin yapmış oldukları çalışmalardan haberdar olmalarına sebep olduğundan ilmî açıdan Müslümanlar lehine faydaya dönüşmüştür. Tüm bu çalışmalara bakıldığında temelinde İmam Mâlik'in *Muvatta'* isimli eseri asıl alınarak oluşturulmuş; genellikle Sahnûn'un *Müdevvene* isimli

¹³ Ebû Abdillâh Muhammed b. Muhammed b. Abdillâh b. İdrîs eş-Şerîf es-Sebtî es-Sıkillî (ö. 560/1165) *Nüzhetü'l-müştak fî'htirâkı'l-âfâk* isimli eserin sahibi olup Coğrafya âlimidir. İdrîsi II. Roger için yazdığı adı geçen coğrafya kitabı ile tanınmıştır.

eserinin üzerine bina edilmiş çalışmalar olduğunu görürüz. Bu durum da bize belli bir dönem; Sicilya'da hadis ve fıkıh ilminin oluşması aşamasında *Muvatta'* isimli eserin ilk sırada yer aldığını göstermektedir.

Sonuç

Hadis tarihine baktığımız zaman tüm İslam ülkelerinde olduğu gibi Endülüs, Kayrevân, Mısır ve Sicilya'nın, bir dönem fıkıh ve hadis alanında ilmî hayatı şekillendiren eserler açısından merkezde İmam Mâlik'in *Muvatta'*ının olduğunu görürüz. Özellikle Hac sebebiyle âlimlerin buluşma noktası olan Medine gibi bir bölgenin önde gelen bir âlimi; İmam Mâlik'in Müslümanlar nezdindeki saygın kişiliği sebebiyle *Muvatta'* tüm İslam ülkelerinde Müslümanlar tarafından benimsenmiş ve ders halkalarında ilk sırada yer almış temel bir eserdir.

Fetih öncesinde Sicilya'da hâkim gücün Bizans olması sebebiyle, Müslümanlar tarafından yeni fethedilmiş Sicilya için ilk aşamada bir ilmî oluşumdan söz etmek mümkün değildir. Hadis ilminin oluşum aşaması fetih (212/827) ile yani İslâmiyet'in girişi ile başlamıştır. Adayı fetheden Kayrevânlı Komutan Esed b. Furât'ın Kayrevân'da hadis ve fıkıh ilminde önde gelen bir âlim olması ve Hocası Mâlik'in *Muvatta'*ına dayanarak; Hanefî ve Mâlikî fıkıhını topladığı *Esedîyye* gibi bir eseri Sicilya'ya miras bırakmış olması, Sicilya'da hadis ilminin temellerinin atılması bakımından önemlidir.

Sicilya'da hadis ilminin oluşum süreci için, Kayrevân'dan bağımsız bir hadis ilminin varlığından söz edilemez. Fetihle beraber Sicilya'ya yerleşen Kayrevânlı âlimler adada ilmî hayatı başlatmış olduklarından, Kayrevân'da yerleşmiş bulunan hadis ilminin model alındığı söylenebilir. Bahsi geçen dönemde, hadis ve fıkıh ilminin oluşumu için her iki disiplinin de kaynağının *Muvatta'* olduğunu düşünürsek, bu iki ilim dalının birbirinden keskin sınırlarla henüz ayrılmadığını da dolaylı olarak söylemiş oluruz. Bu sebeple *Muvatta'* Sicilya'da her iki alan için de ders halkalarında kendisinden istifade edilen temel bir eser olmuştur. Müstakil bir hadis ilminin varlığından söz edebilmek için ise, Endülüs örneğinde olduğu gibi belli bir dönemin geçmesi gerekmiştir.

Sicilya'da hadis ilminin oluşum, gelişim ve zayıflama süreçlerinde *Muvatta'* kadar ilgi gören diğer bir eser, hadis ve fıkıh ilminin kaynağı durumundaki *Muvatta'* asıl alınarak oluşturulmuş; Sahnûn'un *el-Müdevenetü'l-Kübra* isimli eseri ise, içeriği itibarıyla bir fıkıh kitabı olarak ders halkalarında her dönem aranılan bir eser olmuştur.

Sicilya ile Mısır arasındaki ilişki, Sicilya'da hadis ilminin oluşum ve gelişim sürecinde hatta zayıfladığı dönemde de son derece önemlidir. Sicilya Müslüman hâkimiyetinde iken âlimler arasında karşılıklı yapılan rihleler ve icazetler aracılığıyla Mısır ile Sicilya arasındaki ilişki kesintisiz devam etmiştir. Sonrasında Normanların (Vikingler) adayı işgal etmeleri neticesinde de birçok âlim Kâhire ve İskenderiye'ye yerleşmişler sonrasında ise Sicilya'da kalan âlimlerle irtibatları devam etmiştir.

Diğer İslam ülkelerinde olduğu gibi Endülüs'te de hadis alanında *Muvatta'* uzunca bir dönem temel eser olarak kabul edilmiştir. Endülüs'te Müslümanların hadis ilmiyle ilgilenmeye başlaması 92/711'lerden itibaren bir asır sonrası yaklaşık 220/835 yıllarıdır. Aradan geçen bir asır boyunca diğer İslâm coğrafyalarında olduğu gibi Endülüs'te de *Muvatta'*a dolayısıyla Hadislere daha çok bir fikhî hükümler çıkarma hususunda bir kaynak olarak bakılan bir dönemdir. Bu bakımdan Sicilya'da hadis ilminin oluşum süreci Endülüs ile benzerlik arz eder. Sicilya'nın fethinden sonra Sicilya ve Endülüs arasında ilmî yolculuklar yapılmış âlimler arasındaki ilmî bağ hiç kesilmemiştir. Farklı sebeplerle Sicilya'dan Endülüs'e, Endülüs'ten Sicilya'ya yerleşen ve ders halkaları bulunan birçok âlim vardır.

Sicilya'da hadis ilmi açısından ve *Muvatta'* ve diğer kitapların rivayeti hususunda icâzetler de oldukça önemlidir. İcâzet, Sicilya ve tüm İslam aleminde kabul edilmiş özellikle hadîs ilminde kullanılmış bir metottur. Kâdı İyâz, İmam Ebû Abdillâh el-Mâzerî'nin, kitabı *el-Mu'lim bi-fevâidi Müslim* ve diğer kitapları için yazılı olarak icâzet almıştır. Mâzerî yapmış olduğu rihlelerde birçok âlime icâzet vermiştir.

Tespit edebildiğimiz kadarıyla Sicilya'da hadis ilminin oluşumunda, gelişiminde ve Normanların (Vikingler) işgali neticesinde zayıfladığı dönemde yalnız yukarıda bahsi geçen bölgeler değil, âlimlerin diğer islâm ülkelerindeki İslami kültür merkezleri ile de irtibat halinde olmaları sebebiyle Bağdat, Hicaz gibi merkezler oldukça önemlidir. Sicilya'da diğer ilimler için de yapılmış olsa da, hadis ilmi söz konusu olunca rihlelerin hadis ilminde özel bir yerinin olduğunu söylemek gerekir. İlim talebiyle yapılan rihlelerin, farklı bölgelerdeki âlimler ve talebeler için karşılıklı faydaya hizmet ettiği bilinmektedir. Sicilya'ya ve Sicilya'dan diğer İslam beldelerine birçok rihleler yapılmış olması ve ilmî icâzetler verilmesi neticesinde her bölgedeki ilmî birikimden tüm İslâm aleminin yararlanmış olmasıdır. Böylece âlimler, Sicilya'da yazılmış bir eserden ve başka bölgelerdeki yapılmış çalışmalardan karşılıklı olarak haberdar olmuşlardır. İlim talebiyle yapılan rihleler olduğu gibi Hac için Müslümanların Medine'de buldukları sırada özellikle İmam Mâlik'in Medineli önde gelen bir âlim olması sebebiyle farklı bölgelerden gelen birçok âlim *Muvatta'* ile tanışmıştır. Bu âlimlerin *Muvatta'* yaşadıkları yerlere götürmeleri neticesinde İmam Mâlik'in eseri tüm İslam dünyasında tanınır ve tercih edilir bir kaynak eser olmuştur. Bu sebeple temel bir eser kabul edilen *Muvatta'* üzerine sadece Sicilya'da değil tüm İslâm aleminde şerh, haşiye, ihtisar vb. tarzda çok sayıda çalışma yapılmıştır.

Araştırmamız sonucunda, *Muvatta'* üzerine yapılan çalışmalara bakarak; *Muvatta'*ın, tüm İslam coğrafyalarında olduğu gibi Sicilya'da da hadis alanında hiçbir dönemde etkisini yitirmediğini ve ders halkalarında temel bir eser olarak ayrıcalıklı yerini her dönemde koruduğunu söyleyebiliriz.

Kaynakça

- Abdülhak (2009). *en-nüket ve'l-furûk li-mesâili'l-Müdevvene*. Beyrut: Dâru İbn Hazm.
- Abdülvehhâb (1955). *el-İmâm el-Mâzerî* (thk. Abdullâh Ömer el-Bârûdî). Tunus: Dâru'l-Kütübî'ş-Şarkıyye.
- Azb, Muhammed (tarih yok). *el-İmâmu Sahnun*. Kahire, Trablus, London: Dâru'l-Fercânî. s. 185-186.
- Aziz Ahmed. (1979). *Târîhu Sıkkıyyeti'l-İslâmiyye*. (ter. Emin Tevfik Tayyibî). Trablus.
- Çimen, Ali. (2007). "*Mâzerî (ö.536/1141), Hayatı, Eserleri ve el-Mu'lim İsimli Eseri Özelinde Şerhçiliği*". Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Doğanay, Süleyman (2019). *Sicilya'da Hadis*. Kayseri: Kimlik yayınları.
- Ebu'l-Arab (2012). *Tabakâtü ulemâi İfrıkıyye*.
- Himyerî (1975). *er-Ravzu'l-mi'tar fi haberî'l-aktâr* (thk. İhsan Abbas). s. 368.
- İbn Fahhâm (2002). *Kitâbü't-tecrîd li-bügyeti'l-mürîd fi'l-kırâti's-Seb'a'*. thk. Zârî İbrahim ed-Devrî, erişim: <https://quranpedia.net/book/20802>.
- İbnu'l-Farazî (2008). *Târîhu ulemâi Endülü's* (thk. Beşşâr Avvâd). Tunus: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî, Cilt: 1, s. 229-230.
- İbn Ferhûn. (tarih yok). *ed-Dibâcü'l-müzheb fi ma'rifeti a'yâni ulemâi'l-mezheb*. Kahire: Dâru't-Türâs, Cilt: 1-2. s.252.
- İbn Hacer el-Askalânî (2002), *Lisânü'l-mîzân*. Dâru'l-Beşâir el-İslâmiyye, Cilt: 5. s. 524.
- İbn Mekkî es-Sıkkilî, (1990). *Teskîfü'l-lisân ve telkîhü'l-cenân (Cinân)* (thk. M. A. Ata'). Beyrut: Dâru'l-Kütübü'l-İlmiyye, s. 6, 206.
- İhsan Abbâs (1975). *el-Arabu fi Sıkkıyye*. Beyrut: Dâru's-Sekâfe.

- İhsan Abbâs (1994). *Mu'cemü'l-ulemâ ve's-şuarâi's-sıkılliyyîn*, Beyrut: Daru'l-Garbi'l-İslâmî.
- Kâdî İyâz (1983). *Tertibü'l-medârik ve takrîbü'l-mesâlik li-ma'rifeti a'lâmi mezhebi Mâlik*. Vizâratü'l-Evkâf ve's-Şüûnü'l-İslâmiyye. Cilt: 8. s. 74.
- Kâdî İyâz (2002). *Cemheratü terâcim el-fukaha el-Mâlikiyye. thk. Kâsım Ali Saïd*. Dabi: el-İmâratü'l-Arabiyyetü'l-Müttehide. s.610.
- Kâtip Çelebi (2001). Keşfu'z-zunûn (Mukaddime)*, Cilt: 1, s. 35-44.
- Kesgin, H. (2018). *Ebu'l-Hasen el-Lahmî ve Mâlikî Mezhebi'ndeki Yeri*, Abul Hasan al-Lahmi and His Significance in the Maliki Sect". ilted: ilahiyat tetkikleri dergisi / journal of ilahiyat researches 50 (Aralık / December 2018/2): 219-242.
- Koçinkağ, M. (2018). *Muwatta'n Fıkıh Tarihindeki Yeri*. Vuslat Dergisi, (209), 63-67.
- Mâlikî. (1994). *Riyâdu'n-nüfûs* (t. el-Bekkûş, Dü.). Beyrut, Lübnan: Daru'l-Garbi'l-İslâmî.
- Moreno Martino M. (1968). *el-Müslimûne fi Sıkılliyye*. Beyrut: el-Câmiatü'l-Lübnâniyye Kısmü'd-Dirâseti'l-Târîhiyye.
- el-Bâcî (1999). *el-Müntekâ şerhi Muwatta' Mâlik* (thk. Muhammed Abdülkâdir). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Muhammed Mahfûz (1994). *Terâcimü'l-müellifin et-Tûnisiyyin*, Dâru'l-garbi'l-İslâmî, Beyrut, Cilt: 1, s.77.
- Nevfel, (1965). *el-Arabu fi Sıkılliyye ve eseruhüm fi neşri's-sekâfeti'l-İslâmiyye*. Kahire. s. 45.
- Oral, K. (2020). *Muwatta'n Oluşum Süreci Nüsha Farklılıkları ve Nedenleri* (Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, R. (2016). *İmâm Mâlik'in fıkında "Sünnet" kavramı*. EKEV Akademi Dergisi, (67), 333-350.
- Öztoprak M. (Yaz 2012). *Endülüs'te Hadis İliminin Gelişim Aşamaları*. Marife Dergisi, s. 183-197.
- Râmeürmüzî (1971). *el-Muhaddisu'l-Fâsil beyne'r-râvî ve'l-vâî* (thk. Muhaammed Accâc). s. 451-452.
- Silefî (1993). *Mu'cemü's-sefer*. Beyrut: Dâru'l-Fikr. s. 233.
- Suyûti (1997). *Tedribü'r-râvî fi şerhi takrîbi'n-Nevevî*. Dimaşk: Dâru'l-Fikr, Cilt 1. s.56.
- Şahin, Seyhun (2012). *Normanlar Döneminde Sicilya Adası (11-12. Yüzyıllar)* Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şakiroğlu Mahmut H. (2009). "Sicilya", TDV İslam Ansiklopedisi, İstanbul, Cilt: 37, s. 138-139.
- Şevkî, Ebû Halîl (1998). *Fethu Sıkılliyyeti bi-kıyedetü'l-fakîhi el-mücâhidi Esed b. el-Furât*. (Dâru'l-Fikr, Dü.) Beyrut, Dimeşk: el-Matbaatü'l-İlmiyye. s. 67-68.
- Şevvât, Muhammed (818). *Medresetü'l-Hadîsi'l-Kayrevân min'el-Fethü'l-İslâmî ila müntesafi'l-karni'l-hâmisi'l-hicrî*. Riyad: ed-Daru'l-âlemiyyeti li'l-kitabi'l-İslamiyyî. s. 449.
- Türcan, Z. (Aralık 2009). *Hadis Şerhçiliğinin Doğuşu ve Gelişimi*. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 8/16. s. 101-133.
- Uğur, M. (2018). *Ansiklopedik Hadis terimleri Sözlüğü*. TDV Yayınları, Ankara, s. 321.
- Yâkût el-Hamevî (1993). *Mu'cemu'l-buldân*. Beyrut: Dâru Sâdır, Cilt: 1, s. 228.
- Yâkut el-Hamevî (1995). *Mu'cemü'l-buldân*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye. s. 253.
- Zehebi (2003). *Târîhu'l-İslâmî ve vefeyâtü'l-meşâhîri ve'l-a'lâm*. (thk. B. A. Ma'ruf). Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî.
- Zehrânî (1993). *el-Hayâtü'l-İlmiyyetü fi Sıkılliyyeti'l-İslâmiyye*. Mekke-i Mükerrreme. s. 289.
- Zehrânî (1996). *el-Hayâtü'l-ilmiiyyetü fi Sıkılliyyeti'l-İslâmiyye*. Mekke-i Mükerrreme. s. 282-283.

المدرسة الفرنسية في الاستشراق وموقفها من حضارة المسلمين بين موضوعية غوستاف لوبون وتحزب آرنست رينان¹

Narjes KADRO²

APA: Kadro, N. (2024). المدرسة الفرنسية في الاستشراق وموقفها من حضارة المسلمين بين موضوعية غوستاف لوبون وتحزب آرنست رينان. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1065-1082. DOI: 10.29000/rumelide.1439988.

الملخص:

تعتبر مدرسة الاستشراق الفرنسية من أبرز المدارس التي اهتمت بتاريخ الإسلام والمسلمين، بحكم طبيعة العلاقة بينهما، خاصة بعد الفتوحات التي قام بها المسلمون في أوروبا ووصولهم بالقرب عاصمتهم باريس أثناء عبور المسلمين للأندلس. ونتيجة لهذا الاحتكاك بين الحضارتين، اهتم المستشرقون الفرنسيون بدراسة حضارة المسلمين ولغتهم. وكان من المثير للاهتمام التعرف على تلك الحضارة التي وصلت إلى عمق أوروبا ناشرة ثقافتها بينهم، وهنا نجد مدرستين مختلفتين بعضها معجب بالحضارة الإسلامية ويمثلها بعض المستشرقين ومنهم غوستاف لوبون الذي اعتبر الحضارة الإسلامية حضارة أخلاقية، ذات معارف متنوعة ومتعددة، وهذا ما ذكره في كتابه حضارة العرب وفيه أوضح الدور العميق للحضارة الإسلامية وإسهاماتها المتعددة في جميع مجالات الحياة علمياً وخلقياً وروحياً، وامتد هذا التأثير الحضاري للغرب الذي كان سبباً لنهضة أوروبا وتحضرها في الوقت الحاضر، وهناك مجموعة من المؤرخين انتقدوا الحضارة الإسلامية وأنكروا فضلها كأرنست رينان، الذي وجه غضبه على المسلمين واعتبرهم ليسوا بمبتكرين للحضارة، وأن حضارتهم صنع أقوام أخرى، كما اعتبر الساميين متدينين ولكنهم غير متسامحين، ووصفهم بالأنانية، إلى جانب وصف اللغة العربية بأنها تصلح للشعر فقط، ولا تصلح للعلم، إضافة إلى اعتباره أن العقل العربي أبعد العقول عن الفلسفة. هذه الاختلافات بين هذين المستشرقين ألهمت الباحثة لاختيار البحث وذلك للتعرف على هذين المؤرخين وكيفية تعاملهما مع الحضارة الإسلامية في كتاباتهما، ورؤية كل منهما للحضارة الإسلامية من خلال بعض الأمثلة، وسيكون هذا البحث محاولة للرد على بعض هذه المقترحات التي تناولها كل منهما، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ونتيجة لذلك فقد اتضح من خلال البحث أن هناك إشكالية في الطرح لدى هذين المستشرقين وانحيازهما للحضارة الغربية واعتمادهما على تراكمات معرفية مسبقة عن المسلمين، وإن وجدنا بأن لوبون كان منصفاً للحضارة الإسلامية في بعض جوانبها وخاصة في تناوله الفتوحات الإسلامية في الأندلس وتسامحهم مع سكانها، وغزارة الإنتاج المعرفي للمسلمين فيها، أما أرنست رينان فقد حذا حذو كثير من الغربيين الذين كانوا مناهضين للإسلام.

الكلمات المفتاحية: الاستشراق، فرنسا، جوستاف لوبون، آرنست رينان، الحضارة الإسلامية.

65. Fransız Oryantalizm Okulu, Gustave Le Bon'un objektifliği ile Ernest Renan'ın subjektifliği arasında islam medeniyeti hakkındaki görüşü

Öz

Fransız Oryantalizm Okulu, İslam ve Müslüman tarihiyle ilgilenen önde gelen okullardan biri olarak kabul edilmektedir, Özellikle Müslümanların Avrupa'da yaptıkları fetihlerden ve başkentleri Paris yakınlarına gelmelerinden sonar. Fransız oryantalistler, İki medeniyet arasındaki bu sürtüşmenin bir

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırma desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Ahındı – Turnitin, Oran: %10

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439988

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü / Dr., Mardin Artuklu University, Faculty of Literature, Department of History (Mardin, Türkiye), d.narjes99@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5557-0113, **ROR ID:** https://ror.org/0396cd675, **ISNI:** 0000 0004 0399 5891.

sonucu olarak Müslümanların medeniyetini ve dillerini incelemeye, Avrupa'nın derinliklerine kadar uzanan, kültürünü aralarında yayan bu medeniyeti öğrenmeye ilgi duydular. Bazıları Oryantalistler İslam medeniyetine hayran olan ve aralarında Gustave Le Bon'un da gibi bazı Oryantalistler tarafından temsil edilen iki farklı ekol görüyoruz, İslam medeniyetini, çeşitli ve çoklu ilimlere sahip bir ahlak medeniyeti olarak gördü. Le Bon'un, Kitabında İslam medeniyetinin bilimsel, ahlaki ve manevi açıdan hayatın her alanına olan derin rolünü ve çok yönlü katkılarını ve Avrupa'nın rönesansına ve şehirleşmesine neden olan Batı'nın bu medeniyet etkisinin yaygınlığını anlattı. Ernest Renan gibi İslam medeniyetini eleştiren ve değerini inkar eden bir grup tarihçilerde var, Ernest Renan Arapça faydalı ve bilim dilli olmadığını ifade etti, ayrıca Samilerin dindar ama hoşgörüsüz olduğunu düşünüyordu ve Arap dilinin yalnızca şiire uygun olduğunu da belirtti, aynı zamanda Arap aklının felsefeye en uzak zihinler olduğu düşünülür. Beni bu araştırmayı seçmeye yönlendiren şey, bu iki tarihçiyi tanıyıp, eserlerinde İslam medeniyetini nasıl ele aldıklarını ve her birinin İslam medeniyetine bakışını bazı örnekler üzerinden öğrenmekti. Araştırmanın önemi, bu iki oryantalisti tanıma çabası, her birinin İslam medeniyetine bakışı ve her ikisinin de dile getirdiği bu önerilerden bazılarına yanıt verme girişiminde yatmaktadır. Araştırmacı betimsel analitik yöntemi kullanmıştır ve bu iki oryantalistin önermelerinde bir sorun olduğu, Batı medeniyetine karşı önyargılı oldukları ve adı geçenlerle ilgili önceki bilgi birikimlerine güvenmeleri araştırmayla ortaya çıktı. Le Bon'un bazı yönlerden, özellikle de Endülüs'teki Müslüman fetihlerine, onların sakinlerine karşı hoşgörüsüne ve buradaki Müslüman bilgi üretiminin bolluğuna yaklaşımında İslam medeniyetine karşı adil olduğunu görüyoruz aynı zamanda Ernest Renan geçen İslam medeniyetine karşı çıkan oryantalistlerin gibi ona saldırmaya tercih etti.

Anahtar Kelimeler: Oryantalizm, Fransa, Gustave Le Bon, Ernest Renan, İslam Medeniyeti.

The French School of Orientalism, the view of Islamic civilization between the objectivity of Gustave Le Bon and the subjectivity of Ernest Renan³

Abstract

The French Orientalist school is considered one of the leading schools that were interested in the history of Islam and Muslims, by the nature of the relationship between them, especially after the conquests carried out by Muslims in Europe and their arrival near their capital, Paris, during the Muslims' crossing of Andalusia. As a result of this friction between the two civilizations, the French Orientalists were interested in studying the civilization of Muslims and their language. This interesting was to learn about that civilization that reached deep into Europe, spreading its culture among them. Here we find two different schools, some admire the Islamic civilization and are represented by some orientalists, including Gustave Le Bon, who considered the Muslim civilization

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %10

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.09.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439988

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

to be a moral civilization, with diverse and multiple knowledge, and this is what he mentioned in his book. The civilization of the Arabs, in which he explained the profound role of Islamic civilization and its multiple contributions in all areas of life scientifically, morally, and spiritually, and the extension of this civilizational influence of the West, which was the reason for the renaissance and urbanization of Europe at present. There is a group of historians who criticized Islamic civilization and denied its merit, such as Ernest Renan, who directed his anger at the Muslims and considered them not inventors of civilization, and their civilization was the creation of other nations. Also, he considered the Semites to be religious but intolerant and described them as selfish. Besides describing the Arabic language as suitable only for poetry, and not suitable for science, in addition to considering the Arab mind is the furthest mind from Philosophy. These differences between the two historians inspired the researcher to choose this research to get to know these two historians and how they dealt with Islamic civilization in their writings and each one of them's view of Islamic civilization through some examples. This research will be an attempt to respond to some of these proposals that were addressed by both of them. the researcher used the descriptive analytical method. As a result, it became clear through the research that there is a problem in the proposition of these two orientalist their bias towards Western civilization, and their reliance on prior knowledge accumulations about those named. However, Le Bon was fair to Islamic civilization in some aspects, especially in his treatment of the Muslim conquests. In Andalusia and its tolerance towards its population, and the abundant knowledge production of Muslims there, as for Ernest Renan, he followed the example of many Westerners who were anti-Islam.

Keywords: Orientalism, French, Gustave Le Bon, Ernest Renan, Islamic civilization.

تهتم المدارس الاستشراقية بدراسة الشرق الإسلامي لعوامل عديدة؛ منها التعرف على هذه الحضارة نتيجة الاحتكاك معها، وخاصة لأن المسلمون نجحوا في الوصول إلى عمق أوروبا في العصور الوسطى، واستطاعوا أن يؤثروا في الغرب، وخاصة أنهم كانوا حملة حضارة عريقة، أتت أكلها في أوروبا، وأسهمت بشكل كبير في نهضة أوروبا الحديثة في مختلف العلوم والمعارف، لذا كان هناك عمل دؤوب من قبل الغرب لدراسة الشرق الإسلامي والتعرف على لغته وعاداته وتقاليده، وتعددت الأسباب لذلك ما بين مستشرقين متحاملين على الحضارة الإسلامية، فكانت أقلامهم أداة لهدم وتشويه الحضارة، دافعهم لذلك حقدهم على الإسلام الذي نظروا إليه نظرة تعالي وازدراء، ومستشرقين أعجبوا بالحضارة الإسلامية التي كان شعارها التسامح، والحرية التي فتحت المجال للأخريين في المشاركة في النهضة الحضارية الإسلامية، وهذه العوامل كانت سبباً لاختيار البحث وذلك للتعرف على نماذج من مدرسة الاستشراق الفرنسية، والاطلاع على رؤية غوستاف لوبون وأرنست رينان وموقفهما من الحضارة الإسلامية من جانب إيجابي وآخر سلبي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتناول البحث مقارنة بين الدور العالمي للحضارة الإسلامية التي تسربت إلى أوروبا عبر معابر متعددة، أسهم فيها المسلمون بنشر الثقافة والمعارف المتعددة التي أثرت الفكر الغربي وأسهمت في نهضته، وبين موقف بعض المستشرقين من هذه الحضارة ومحاولتهم تشويهها، وإلقاء الشبهات والمغالطات فيها بقصد أو بغير قصد، كما سيتطرق البحث لبداية نشوء المدرسة الفرنسية في الاستشراق، وبداية الصلات بين المسلمين والفرنسيين، حيث نشأت العلاقات بينهم منذ الفتوحات ووصول المسلمين إلى قرب عاصمتهم باريس، بعد فتح المسلمين للأندلس، إضافة إلى علاقات العباسيين بشارلمان، وهذا كله أسهم باهتمام الفرنسيين فيما بعد بالعرب ولغتهم وحضارتهم. ومن المستشرقين الذين سعوا للتعرف على الحضارة الإسلامي هو الطبيب غوستاف لوبون (1841- 1931) الذي اعتبر من المنصفين للحضارة الإسلامية، وقد زار عدداً من الدول العربية والإسلامية، حيث أراد التعرف على الحضارة العربية وتأثيرها على الحضارة الغربية، فكانت ثمرة إنجازها كتاب حضارة العرب، وتميز هذا الكتاب بالإنصاف نوعاً ما، تناول الكتاب فصولاً وأقساماً عديدة تتحدث عن حضارة العرب ومصادر قوتهم، وأبرز إنجازاتهم، وتأثيرهم في الحضارة الغربية، في فنون عديدة كفن العمارة، والزخارف، وأنهم مدنوا أوروبا روحاً وعقلاً وخلقاً، وأن ما وصل إليه الغرب من منجزات فيعود فضله بذلك للحضارة العربية، وأن العرب وضعوا لأنفسهم منهجاً تجريبياً عربياً وأنشأوا حضارة مزدهرة، ونقلوها إلى العالم، في الوقت الذي كان فيه الجهل يسيطر على أوروبا، وأكد لوبون على سماحة الإسلام وعمله للذان كانا سبباً في انتشاره بين الشعوب، ووضح فضل الإسلام في تطور العلوم الغربية، والذي أسهم فيما بعد بجعل أوروبا على رأس الدول المتحضرة فيما بعد. وخاصة في اعتمادهم على مؤلفات المسلمين التي كانت المورد العلمي لجامعات الغرب مدة خمسة قرون، لذا فإن كتابه يعتبر من أعظم الكتب التي تناولت حضارة العرب. أما بالنسبة لرينان؛ فقد عرف بكرهه للسامية، كما أنه اتخذ موقفاً سلبياً من الإسلام وبنائه، وقام رينان بنقد القرآن الكريم، وأنه لا يمكن الوثوق بنصوصه، لأن الذاكرة حفظته طويلاً لذلك فقد يكون عرضة للتحريف والتغيير، واعتبر أيضاً أن

الإسلام يتعارض مع العلم، وأنه سبباً لانحطاط المسلمين، وقد رد عليه عدداً كبيراً من العلماء كالأفغاني ومحمد عبده ووضحوا أن الإسلام دين حضاري يشجع العلم، وليس كما ادعى رينان. ومن أهم أطروحاته أيضاً هو تقسيمه العرقي للشعوب (الشعب السامي، والأري - هندو أوروبي، أو شعوب بدائية)، واعتبر رينان أن العنصر السامي متدين وغير متسامح مع من لا دين له، كما وصف الساميين بالأناثية، وادعى أيضاً أن الأمة الإسلامية فقد هويتها بتأثير الشعوب التي خضعت لها، وآمن بتفوق العرق الأري على باقي الأعراق. كما اعتبر رينان أن ما حققه العرب من علوم وفلسفة كان من الأعراق الأخرى، وقد رُد على ادعائه بأن العلم العربي كتب بالعربية وأسهمت أقوام وشعوب متعددة في تقدمه، وإن الإسلام يومن بالعلم ويحث على التعلم. أما عن موقف رينان من الفلسفة الإسلامية فقد اعتبر أن الشرق السامي مدين لليونان بالفلسفة، واعتبر أن العقل العربي أبعد العقول عن الفلسفة، وهذا دليل على قصور عند رينان حيث أن هناك فلسفة إسلامية امتازت بموضوعيتها وأبحاثها الدقيقة، وأنها حرصت على التوفيق بين الوحي والعقل، واعتبر رينان أيضاً أن اللغة العربية تتلاءم مع الأساليب الشعرية والبلاغية إلا أنها تبدو قاصرة في حقل الماورائيات، وبأنها لغة شعرية وبلاغية أكثر منها فلسفية أو علمية، وهذا تقصير من رينان بعدم معرفته أهمية اللغة العربية، فاللغة العربية كانت عاملاً من العوامل الرئيسية في نشأة وتطور الحضارة العربية الإسلامية، ولاشك أن اللغة والدين اللذان نميا سوياً وقاما بدور حاسم في تعريب وإسلام الدول الكبيرة. وفي ختام البحث يصل الباحث إلى أهمية الاستشراق في الدراسات التاريخية، لأنها هي من تعطي الصورة للعالم الغربي عن حضارة المسلمين، لذا يتوجب على الباحثين عقد المؤتمرات المتخصصة بالاستشراق والرد على شبهات المستشرقين، وتفنيد أكاذيبهم.

المقدمة:

اهتمت المدارس الاستشراقية بدراسة الشرق الإسلامي، نتيجة عوامل عدة؛ منها التعرف على هذه الحضارة نتيجة الاحتكاك معها، وخاصة لأن المسلمون نجحوا في الوصول إلى عمق أوروبا في العصور الوسطى، واستطاعوا أن يؤثروا في الغرب، وخاصة أنهم كانوا حملة حضارة عريقة، أتت أكلها في أوربة، لأنها أسهمت بشكل كبير في نهضة أوربة الحديثة في مختلف العلوم والمعارف، ففي الرياضيات كان لهم الفضل في إدخال النظام العشري للعدد وترجمت مؤلفات الخوارزمي وأولاد موسى بن شاكر في هذا العلم للاتينية، وكذلك علم الفلك حيث صنعوا وابتكروا آلات متنوعة للرصد، وأشهر من برز في هذا العلم البتاني، كذلك ابن الهيثم في علم البصريات، وجابر بن حيان الذي يعتبر أشهر من عرفته أوروبا في علم الكيمياء، وعائلة ابن زهر في الطب، إضافة إلى الرازي وابن سينا، حيث تميز المسلمون بوضع قواعد تشخيص المرض وأسبابه وعلاماته، عدا عن تأثيرهم في الفلسفة الأوروبية حيث عن طريق المسلمين عرفت أوروبا مؤلفات أرسطو، كما كان لمؤلفات ابن سينا والفارابي وابن رشد تأثيراً كبيراً على أوروبا، إلى غير ذلك من الابتكارات الزراعية والصناعية⁴، لذا كان هناك عمل دؤوب من قبل الغرب لدراسة الشرق الإسلامي والتعرف على لغته وعاداته وتقاليده. كما لعب الاستشراق دوراً كبيراً في صياغة التاريخ العربي والإسلامي وفق رؤية ممنهجة تستند إلى أساليب بحثية ونظريات تحليلية، تركزت تلك الدراسات على فحص الأحداث التاريخية وتفسيرها باستخدام منهج علمي، مع التركيز على تحليل الوثائق والمصادر الأصلية، واعتماد المصادر المشكوك فيها في بعض الأحيان إضافة إلى إطلاق أحكام وتخمينات هدفها زعزعة الأجيال بحضارتهم وربطهم بالحضارة الغربية التي تمثل برأيهم الرقي والتحضر، وعلى الرغم من أن هناك انتقادات لبعض الدراسات التي قام بها المستشرقون، إلا أن هذا لا يعني أن جميع البحوث كانت تهدف إلى تشويه صورة المسلمين وحضارتهم، أضف إلى ذلك أن المطلع على الحضارة الإسلامية يجد أنها لم تكن حضارة مغلقة أو منكورة للآخر، بل كانت حضارة منفتحة على الجميع، وتحترم ثقافات الشعوب، ولم تكن أبداً حضارة إقصائية، بل إنها فتحت أبوابها للجميع في أن يشاركوها في نهضة الحضارة الإسلامية ولكن بما يتناسب مع القيم الإسلامية، حيث أن الحضارة الإسلامية لم تؤمن بمبدأ الصراع الحضاري، وإنما أمنت بالتدافع الحضاري الذي يزهر بألوان متعددة من المعارف، وقد أشاد بدور المسلمين في نهضة الحضارة العالمية عدد من المؤرخين المنصفين، الذين تميزوا بالموضوعية والعلمية، بينما نجد العكس مع بعض الغربيين الذين نظروا للحضارة الإسلامية نظرة معاكسة تتميز بالتعالي على حضارة المسلمين، حتى وصل البعض إلى محاولة تشويهها، والتشكيك فيها، وهدم قيمها، بكافة الوسائل المتاحة، لذا سيحاول البحث استعراض وجهة نظر لنموذج من المستشرقين الفرنسيين، الذين نظروا للحضارة الإسلامية نظرة حقد وتعالي، لارتباط ذكارتهم بفتوح المسلمين في أوروبا، ووصولهم إلى عمق البلاد الغربية، ناشرين عقيدة المسلمين وحضارتهم، مما دفعهم إلى محاولة تشويه هذه الحضارة، مدفوعين بنظرة التعالي على هذه الحضارة، لشعورهم بالتميز على المسلمين، بينما هناك فريق آخر من المستشرقين كتب عن الحضارة الإسلامية بموضوعية وعلمية، دون انحياز وذلك لاستخدامهم المنهج العلمي، والضبط الموضوعي في قراءة التاريخ، وخاصة بعد النهضة الكبيرة التي وصلت إليها أوروبا عن طريق المسلمين، مما دفع ببعض المستشرقين لإلقاء الضوء على حضارة المسلمين وإنصافها، وهذه العوامل كانت سبباً لاختيار البحث وذلك للتعرف على نموذجين من مدرسة الاستشراق الفرنسية، من خلال الاطلاع على رؤية

⁴ - سهيل زكار، شكران خربوطلي، الحضارة العربية الإسلامية (جامعة دمشق: منشورات جامعة دمشق، 2005)، 366-368

غوستاف لوبون وأرنست رينان وموقفهما من الحضارة الإسلامية من جانبين إيجابي وآخر سلبي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال عرضها للبحث.

1- نماذج لبعض الطرق التي أسهم المسلمون بنقلها إلى أوروبا ورد الفعل الغربي تجاه المسلمون

أثرت الحضارة العربية الإسلامية خلال العصور الوسطى- على الغرب تأثيراً واضحاً، وسعى المسلمون إلى نشر الفكر والحضارة في كافة أنحاء العالم، من منطلق الحرية التي وجدت مجالها في ظل الإسلام، ولم يفكر المسلمون يوماً في التعالي على الحضارات الأخرى، بل أسهموا في إيصال العلوم إلى كافة الأمم بعض النظر عن دياناتها وثقافتها، وذلك لإيمانهم بأن الاختلاف أمر طبيعي بين البشر، وهو من أساسيات التعارف والتدافع، لذلك وجدنا انتقال الكثير من المؤلفات العلمية وبمختلف العلوم والفنون إلى أوروبا، كما ترجمت هذه المؤلفات إلى اللغات اللاتينية مرات عديدة، وكانت هذه المؤلفات تدرس في المؤسسات والمعاهد والجامعات، ويعتمد عليها كمراجع أساسية، لذلك يعترف كثير من المستشرقين بعظمة الدور الذي قامت به الثقافة الإسلامية، في إثراء الفكر الأوروبي لقرون طويلة⁵. ويمكن القول أن أبلغ أثر للحضارة الإسلامية على الحضارة الأوروبية هو دخول صناعة الورق إليها، حيث نقلها الأندلسيون إلى أوروبا، ثم انتقلت إلى إيطاليا، وبعدها فرنسا، وألمانيا وإنجلترا، ولا يستطيع أحد أن ينكر فضل هذه الصناعة في تقدم أوروبا وتطورها⁶، وكان المسلمون قد عرفوا صناعة الورق عبر الصين، وذلك عن طريق عدد من الأسرى الصينيين الذي فودوا أنفسهم من الأسر مقابل تعليم المسلمين صناعة الورق، ثم توسع العرب في هذه الصناعة، وأضافوا إليها، وعدلوا عليها وذلك لأهميتها في نشر العلم وتبادل الثقافة⁷. وكان لانتقال الإشعاع الحضاري الثقافي الإسلامي إلى بقاع العالم المختلفة دوره في انتعاش الحضارات الغربية، التي كانت تعاني من الركود في ذلك الوقت، فقد لعبت صقلية، التي فتحت من قبل الأغلبية 212هـ/827م، دورها في تحفيز التفكير العلمي، والذي أسهم فيها المسلمون في مجالات متنوعة في الفقه، والحديث، واللغة، والطب، والهندسة، والنجوم، ولما حكم النورمانديون صقلية تأثروا بهذا الإنتاج الحضاري، وأولوا رعايتهم للعلماء المسلمين، وأغدقوا عليهم الأموال، وأحاطوهم بالرعاية والاهتمام، إضافة إلى الأندلس التي فتحت 91هـ/711م والتي أصبحت داراً للعلوم والفنون والصناعة والتجارة، واستطاع المسلمون جعل إسبانية على رأس الدول الأوروبية تقدماً وحضارة، ومن الأندلس تسرب الإشعاع الفكرية إلى أوروبا فأثرت الطريق للحضارة الغربية⁸، كما كان للحروب الصليبية دورها الكبير في نقل حضارة المسلمين للغرب عبر قرون، وذلك من خلال ما شاهدوه من ازدهار حضاري كبير، عملوا على نقله إلى بلدانهم، كما لعبت التجارة بين الشرق والغرب عن طريق مصر وغيرها في التأثير الحضاري الإسلامي، حيث نشطت المدن الأوروبية التي كان لها علاقة بالتجارة مع مصر مثل بيزة وجنوة والبندقية ونابلي، فظهرت فيها النهضة الأوروبية، التي مهدت لحضارة أوروبا الحديثة⁹.

أما عن موقف المستشرقين الغربيين، فإننا نجد أنه وبمجرد أن انتقل الدور الحضاري للغرب والذي قام على أسس الحضارة الإسلامية في مختلف فنون المعرفة، عمل بعض المستشرقين على تشويه الإسلام من خلال بعض الوسائل الفكرية ومنها:

- نزع وهج وأثر وفاعلية الإسلام من قلوب المسلمين، إضافة إلى قطع حبال الوصل التي تربط بين المسلمين وبين الأبطال الذين حملوا راية الإسلام، وقد استخدموا وسائل متنوعة لتحقيق أهدافهم، ومنها التشويه المتعمد للتاريخ الإسلامي ومسيرته الفذة¹⁰. ومن أبرز الاتهامات التي وجهت للإسلام هي اسمه وأتباعه بالإرهاب، والسبب في ذلك يعود إلى أن المستشرقون القدماء برروا للإمبراطوريات الغربية في القرنين التاسع عشر والعشرين، بتمثيلية الشرق المتخلف الغير عقلائي، مقابل الصورة المثالية المرتبطة بالغرب المتقدم عقلاً، ثم استغلال هذا التصوير لتبرير توسع الغرب على الشرق بحجة نقله إلى مصاف الحضارة الغربية¹¹، وقد تعرض التاريخ الإسلامي لهجمات فكرية تهدف إلى التشويه، حيث يمثل هذا الماضي مصدر قوة للمسلمين، يحفزهم على التقدم والتطور من خلال الاعتزاز بالقيم والمبادئ التي قادت الأجيال السابقة نحو الارتقاء، وهو الباعث لهم على النهوض والتطور، وذلك من خلال التمسك بالقيم والمبادئ التي جعلت الأجداد يحرزون هذا المجد والفخر¹². وقد استخدم المستشرقون لهذا الغرض وسائل منها:

5 - أحمد على الملا، أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوربية، (دمشق: دار الفكر، الطبعة الأولى، 1979)، 117.

6 - أنيس أبيض، بحوث في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، (لبنان: جروس برس، بدون تاريخ)، 18.

7 - عبد التواب يوسف، الحضارة بإقليم عربية وغربية، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، 1998)، 119.

8 - شحادة الناطور وآخرون، مدخل إلى تاريخ الحضارة العربية والإسلامية، (إريد: دار الأمل، الطبعة الأولى، 1989)، 293، 295، 299.

9 - عبد المنعم ماجد، تاريخ الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، بدون تاريخ)، 290-291.

10 - حامد الخليفة، التاريخ وتأسيس الهوية، (دمشق: دار العلم، الطبعة الأولى، 2005)، 171.

11 - فخري صالح، كراهية الإسلام، (لبنان: الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى، 2016)، 12.

12 - عبد الحميد جمال الفراني، نماذج من الروايات الواهية في التاريخ الإسلامي عند المستشرق الألماني كارل بروكلمان، (غزة: كلية الدراسات الإسلامية، دون تاريخ)، 6.

- إثارة الشكوك في مصادر الدين الإسلامي وصحة نبوة الرسول صلى الله عليه وسلم.
- إلقاء الشبهات حول أحكام الإسلام التشريعية ومصادرها.
- المغالطات المقصودة والغير مقصودة.
- افتراء الأكاذيب واختراع التعليلات والتفسيرات الباطلة، بهدف تشويه الدين، وإبعاده عن معناه الحقيقي.
- التلطف في دس السموم الفكرية بصورة خفية ومتدرجة حتى يبتلعها المسلمون وهم لا يشعرون.
- بث الشك في قيم المسلمين وفي تراثهم الحضاري، حيث يدعون أن الحضارة الإسلامية نقلت عن الحضارة الرومانية، وأن المسلمين لم يكونوا إلا ناقلين لفلسفة تلك الحضارة وأثارها، ولم يكن لهم إبداع فكري وحضاري، والهدف من ذلك هو التقليل من مكانة الحضارة الإسلامية والتقليل من مكانتها وأهميتها¹³.

- إضافة إلى التشكيك في قدرة اللغة العربية على السير في ركب التقدم العلمي لتبقى الأمة العربية المسلمة عالية على المصطلحات الغربية، وبذلك تشعر بفضل الغربيين وسلطانهم الأدبي عليها، وإضعاف ثقة المسلمين بتراثهم، وزرع الشك في كل ما بأيديهم من قيم وعقيدة ومثل عليا ليسهل على الاستعمار تشديد وطأته عليهم، ونشر ثقافته الحضارية حتى يكونوا عبيداً لحضارة الغرب¹⁴.

- والعمل على إفراغ الإسلام من مدلوله الحضاري والإبداعي، وإشاعة فكرة أن الدين علاقة بين العبد وربّه، ونزع الثقة بقدرات الأمة وإمكاناتها السياسية والاقتصادية والعسكرية لزراع الإحباط والهزيمة، وتزيين الأفكار البديلة وتحويلها إلى مصطلحات حديثة الاشتراكية والشيوعية والقومية والعمانية والتي غالباً تقوم تحت شعارات موهومة عن الحرية والتقدمية والديمقراطية. إضافة إلى إثارة الشكوك حول شخصية النبي صلى الله عليه وسلم وعلى أصحابه الكرام، وتقديم ذلك بصور صريحة أو بصيغ تساؤلات ومقارنات فاسدة، وهذا يؤدي إلى تشويه جيل القدوة في الأمة وطمس إنجازاتهم والظعن في نزاهتهم وإخلاصهم لأمتهم وعدالتهم والبحث عن السقطات والهفوات لأشاعتها وتعميمها وزيادة عليها¹⁵.

ومما ساعدهم على نشر أفكارهم هو تسللهم إلى الجامعات العلمية وإنشاء كراسي للغات الشرقية في جامعات أوروبا، كذلك التسلل إلى المنظمات والهيئات التربوية والفنية والعلمية، وإنشاء المكتبات الشرقية التي تحتوي ملايين الكتب والمخطوطات، إضافة إلى إصدار المطبوعات الخاصة بالشرق، والتي تعنى بالعرب في تاريخهم وجغرافيتهم وأنسابهم، وآدابهم وشرائعهم، ومذاهبهم ولغاتهم، أي بكل ما يتعلق بتفاصيلهم، كما اهتموا بعقد المؤتمرات الدولية التي يتدارسون فيها مناهج سياساتهم، وتأليف الكتب والموسوعات ودائرة المعارف العلمية، والتي صبوا فيها أحقادهم على المسلمين، إضافة إلى تحقيق المخطوطات لبث آرائهم وأفكارهم فيها، والعمل على إيجاد كوادر تتبنى الطروحات الاستشراقية وتعمل على نشرها بين بلدانهم¹⁶.

2- مدرسة الاستشراق الفرنسية:

نشأت صلات فرنسا بالعالم الإسلامي منذ أن غزا العرب أجزاء منه، وخاصة بعد فتح المسلمين للأندلس، ووصولهم لبعض المدن الفرنسية، كما استمرت هذه العلاقات في العصر العباسي من خلال تعاون الرشيد وشارلمان على الخلافة الأموية في قرطبة، (والامبراطورية البيزنطية) في القسطنطينية، ثم تواصلت الصلات مع قيام الحروب الصليبية¹⁷، ومن ثم إنشاء طرق للتجارة وتبادل السفراء، واحتلال شمال أفريقية، والانتداب الفرنسي على سورية ولبنان، وقد تنوعت العلاقة بين الطرفين تخللها تنوع تراوح ما بين الحرب والسلم والتجارة والثقافة¹⁸، ويعد الاستشراق الفرنسي من أهم وأقدم المدارس الاستشراقية، وقد تأسست في باريس، أول مؤسسة علمية وهي "كولج دي فرانس عام 1939م"، حيث أقيم فيها أول كرسي للغة العربية، شغله آنذاك المستشرق الفرنسي غليوم بوستل،

¹³ - عبد الرحمن حسن حنيكه الميداني، *أجنحة المكر الثلاثة*، (دمشق: دار القلم، الطبعة الثامنة، 2000)، 138-141.

¹⁴ - مصطفى السباعي، *الاستشراق والمستشرقين مالهم وما عليهم*، (مصر: دار الوراق، (دون تاريخ)، 29-31.

¹⁵ - حامد الخليفة، *التاريخ*، ص 173-174.

¹⁶ - فاطمة بلقايدي، *الاستشراق الألماني وكتابة التاريخ الإسلامي*، (الجزائر، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، 2011)، 16-17.

¹⁷ - نجيب عقيقي، *المستشرقون*، (مصر: دار المعارف، الطبعة الثالثة، 1964)، ج 1/151.

¹⁸ - بركان بن يحيى، *الاستشراق الفرنسي ونشاطاته في الجزائر الجانب الاجتماعي*، (الجزائر، جامعة عبد الحميد بن باديس، 2016)، ص 127.

وتتصف المدرسة الفرنسية بأن مستشرقها اهتموا باللغة العربية والأدب العربي¹⁹، وتم إحداث مؤسسات جديدة بعد قيام الثورة الفرنسية ومنها مدرسة اللغات الشرقية، وكانت اللغة العربية هي لغة التدريس سواء الفصحى أو العامية، وبدأت الانطلاقة الحقيقية للدراسات الشرقية في فرنسا، خلال العقد الأخير من القرن الثامن عشر، كما توسع الاستشراق الفرنسي بشكل أوضح بعد احتلال فرنسا للجزائر ولاسيما العناية باللغة العربية، وازداد الاهتمام أكثر بالعرب وديانهم ولغتهم بعد احتلال تونس، ومراكش، ثم تمت ترجمة عدداً من النصوص العربية، وتأسست بعد "الحرب العالمية الثانية" عدة كراسي لتدريس اللغة العربية والأدب والحضارة والتاريخ والفلسفة الإسلامية²⁰.

2- جوستاف لوبون (1841_1931):

هو طبيب وعالم اجتماع فرنسي بارز اهتم بالحضارة الشرقية، ومن أشهر مؤلفاته كتاب (حضارة العرب، وحضارات الهند وباريس، والحضارة المصرية، وحضارة العرب في الأندلس)، وهو أحد فلاسفة الغرب، الذين أنصفوا الحضارة العربية والإسلامية، حيث تجاوز في كتاباته الأفكار النمطية المتعارف عليها في نهج المؤرخين الأوروبيين، الذين صار من تقليدهم إنكار فضل الإسلام على العالم الغربي، وقد ساعدهم على ذلك ما نحن فيه من تأخر ولكن غوستاف راعي هذه الجهود، وأبدى إعجابه وتقديره بإسهامات المسلمين، وبفضل رحلاته للعالم العربي تبين له أن المسلمين هم الذين مدنوا أوربا، فرأى أن يبعث عصر العرب الذهبي من مرقد، وأن يبديه للعالم في صورته الحقيقية²¹، وتحدث لوبون عن الدور الهائل للعرب وذلك من خلال الامبراطورية التي أسسوها والتي امتدت من فارس إلى المغرب وإسبانيا وقد وصفها بأنها حضارة رائعة، وذلك في الوقت الذي كانت فيه أوروبا غارقة في الهمجية، كما كان الدين الإسلامي واحداً من الديانات التي كان لها أكبر التأثير على النفوس والذي لازال مستمراً إلى اليوم²²

صنف البعض لوبون بأنه من المستشرقين المذبذبين لأنه كان مشوش الرؤية، ثم عاد فقال بعض الحق²³، ويمكن تبرير هذا بأنه يعتبر فيلسوف مادي لا يؤمن بالأديان قطعاً، من أجل هذا ومن أجل إنصافه للحضارة العربية الإسلامية، نُظِر إليه من قبل المتقنين الغربيين في دوائرهم الأكاديمية بنظرة لا تُعطيه مكانة تعكس قيمة علمه. لكن الواقع يشهد بأنه من أعلام علماء الاجتماع والتاريخ البارزين في القرن التاسع عشر، وإلى جانب ذلك عانى لوبون من انتقادات الأوساط الأكاديمية الغربية، وخصوصاً الأوساط الفرنسية²⁴، وقد سعى غوستاف لاكتشاف الحضارات القديمة التي تركت أثراً عميقاً على الإنسانية من خلال تجربته الميدانية ورصد واقع تلك الحضارات بناءً على مشاهداته الموضوعية التي تمكنه من توجيه الضوء نحو تأثير تلك الحضارات ودورها في تطوير وتشكيل العالم الغربي، فكان له ما أراد من نتائج علمية محايدة، كما امتازت تجربة لوبون بأنها اختارت نهجاً مختلفاً عن مسارات سابقه من المستشرقين. فبدلاً من تبني الآراء المسبقة والنظريات العنصرية التي سادت في الوسط الأكاديمي الفرنسي، اتجه لوبون نحو تقديم تحليل موضوعي وخال من التحامل، مما جعله يتخذ من رحلاته إلى الأراضي الشرقية منصة للتعرف على جوانب متعددة من تلك الحضارات وتأثيراتها، حيث زار بلاد الشام ومصر والمغرب والجزائر والعراق وتركيا بين عامي 1882 و1884، هذه الزيارات ساهمت في توثيق وجهات نظره وتحقق فهم أعمق لأوجه الحضارة الشرقية وأثرها على الغرب، وكذلك توجه اهتمامه إلى تحديد أسباب انحطاط تلك الحضارات الراقية والعظيمة، فكانت ثمرة رحلاته تأليفه كتاب (حضارة العرب)²⁵. وقد وصف كتاب حضارة العرب بالإنصاف وذلك بشهادة العديد من الباحثين المهتمين بتاريخ الاستشراق، لما قدمه من وصف عن الإسلام وحضارة المسلمين²⁶، فقد أعرب لوبون عن إعجابه الشديد بحضارة العرب، وخاصة في مجال العلوم والفنون، ونقد الآراء التقليدية عن الدين الإسلامي، وبين أن الشرق الإسلامي فيه العديد من المزايا التي تظهر مدى قوته²⁷، وقد أصدره في أجواء معادية للإسلام والمسلمين متصدياً فيه لأطروحات العنصرية، بروح

19 - عبد الجبار ناجي، تطور الاستشراق في دراسة التراث العربي، (بغداد: منشورات الجاحظ، 1981)، 29-31.

20 - أنور محمود زنتي، زيارة جديدة للاستشراق، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الأولى 2006)، 92.

21 - إسماعيل مخلف خضير الزبيدي، أثر الاستشراق الفرنسي في الدراسات القرآنية، المحرر، عامر عبد زيد الوائلي، موسوعة الاستشراق، (الجزائر: منشورات ابن النديم، الطبعة الأولى، 2015)، 73.

22 - Mercedes Volait: De l'anthropologie physique à "l'ethnographie artistique Gustave Le Bon et sa Civilisation des Arabes (1884), Hal open sciens, oct 2009,p8.

23 - زنتي، زيارة جديدة، 194.

24 - السباعي، الاستشراق، 79.

25 - فايز بن علي الشهري، غوستاف لوبون، (المغرب: المركز الثقافي للكتاب، الطبعة الأولى، 2019)، 53-54.

26 - رياض سالم عواد الجبوري، الحركة الاستشراقية ومنهج التضميل، (كتاب حضارة العرب لغوستاف لوبون نموذجا)، (العراق: جامعة كركوك، 2019)، 211.

27 - Mercedes Volait: De l'anthropologie physique à "l'ethnographie artistique Gustave Le Bon,p17.

علمية محايدة تناقض النظريات العرقية والعنصرية والاستثنائية السائدة يومئذ في فرنسا والغرب، وفي طليعتها نظريات أرستو رنان، وجبريل هانوتو وغيرهم، ولهذا أقام الأوروبيون حذف اسمه من قواميس لغاتهم مع أنه من ألمع العلماء²⁸،

2.1- منهج المستشرق جوستاف لوبون في كتابة حضارة العرب:

يتكون الكتاب من عدة أبواب وكل باب ينقسم إلى فصول، تناول في الفصل الأول: جزيرة العرب حدودها ومساحتها وسكانها وسطحها وجبالها، والفصل الثاني: عن العرب مبتدأً بالعرق وتكويناته وتأثير البيئة والتوالد والوراثة، ووصف الفوارق بين العرب، وتقسيم العرب إلى أهل البدو وأهل الحضرة، وصفات العرب الجسمانية، أما الفصل الثالث: فكان عنوانه العرب قبل ظهور محمد صلوات الله عليه، وفي الباب الثاني تحدث عن مصادر قوة العرب، تناول في فصوله الثلاثة نشوء الدولة الإسلامية، والقرآن الكريم، وفتوحات المسلمين، والباب الثالث أفرده للحديث عن دولة العرب في سورية وبغداد، وبلاد فارس والهند، ومصر، وعرج على حضارة العرب في عصر هارون الرشيد وابنه المأمون من تنظيم لشؤون الدولة الحكومة والبريد والشرطة والزراعة وغيرها، كما وضع التمازج الثقافي بين حضارة بلاد فارس والحضارة العربية، كما تحدث عن حضارة الاسكندرية ورفق عمر بن العاص بالمغلوبين واحترامه لنظم المغلوبين وعاداتهم ومعتقداتهم وحماية النصارى، وفي الفصل الخامس تحدث عن العرب في إفريقيا الشمالية، وتحدث عن البربر ولغتهم وعاداتهم وطبائعهم وأفرد الفصل السادس للحديث عن العرب في إسبانية وحالها قبل العرب، وحالة إسبانية بعد الفتح الإسلامي، أما الفصل السابع: العرب في صقلية وإيطاليا وفي الفصل الثامن: الحروب الصليبية²⁹، أشار فيه إلى الفرق بين (فتوحات المسلمين)، وبين (هجمات الصليبيين) من حيث التعامل بين الطرفين وما وصف به المسلمون من سماحة وسياسة رشيدة، وبين الظلم الذي اتسم به الصليبيون في القرن الحادي عشر مع الحملة الصليبية الأولى، والذي اعتبر أشد أدوار التاريخ ظلماً، ونتج عنه صراعاً بين أقوام غليظة وهمجية، وبين حضارة تعتبر من أرقى الحضارات التي عرفها التاريخ³⁰، وذكر في الباب الرابع من كتابه طبائع العرب ونظمهم، وأهل البدو والحضر، والمرأة والدين والأخلاق، وتناول في كتابه أيضاً ذكر في الباب الخامس حضارة العرب من علوم وفنون ورياضيات، فيزياء، وعلوم طبيعية وفن العمارة، ويرى جوستاف أن العرب مبالغين في جميع فنونهم خصوصاً المعمارية إلى تجميل الطبيعية، فهم رجال فنون بكل معنى الكلمة يحاولون تحقيق الأحلام الخيالية الموجودة في شعرهم، وبما يقيمونه من مساجد وقصور، ولا يختلف اثنان في تفوق طراز العمارة الإسلامية عن غيره، ولا في تفرد بالمحاسن التي تسحر الألباب، فقد استوحوا أعمالهم من الطبيعة في الجوامع والتكايا والسلسبيلات، وفي زخرفة القيشاني، وفي الأعمال الفنية والمعمارية³¹، ويشير لوبون إلى أن العرب قد اقتبس أصول فن العمارة من العرب وينقل عن باتيسيه قوله: لا يجوز الشك في أن البنائين الفرنسيين اقتبسوا الفن الشرقي كثيراً من العناصر المعمارية المهمة والزخارف في القرن الحادي عشر والثاني عشر³². كما تحدث في أحد أبواب الكتاب عن انحطاط العرب، وتأثير الأوروبيين على الشرق، وأسباب عظمة العرب وانحطاطهم³³.

أضاف لوبون لكتابه "حضارة العرب" الصادر في عام 1884 مجموعة كبيرة من الصور الفوتوغرافية، وقد قام بنفسه بتصوير الكثير منها، تعتبر هذه الصور نقطة قوة مميزة في الكتاب، حيث تُقدم للقارئ توثيقاً مرئياً للحقب التاريخية التي يناقشها الكتاب بخصوص حضارة العرب، إذ تسلط الضوء على الجوانب المتعددة للحضارة العربية، تُظهر الصور الفوتوغرافية بوضوح أشكال وتفصيل الحياة اليومية في تلك الحقبة، بدءاً من صور للنساء بملابسهن وحليهن، وصولاً إلى لقطات للرجال أثناء تنقلاتهم وأنشطتهم المختلفة. كما توثق تلك الصور الفوتوغرافية المعمار والهيكل البنائية التي تمثل جزءاً من الحضارة العربية، وتظهر التطور والتنوع الذي كانت تشهده هذه الحضارة عبر تلك الفترات. إن هذا النهج الفريد في توثيق المحتوى بواسطة الصور يضيف أبعاداً إضافية للكتاب ويمكن القارئ من التفاعل مع المادة بشكل أكثر شمولية وواقعية. يمنح القارئ فرصة لتصور الجوانب الحياتية والثقافية والاجتماعية لتلك الحضارة، مما يساهم في تعميق الفهم والتقدير لما قدمته حضارة العرب للعالم³⁴، وقد ذكر أن المرء كلما تعمق في دراسة المدنية العربية تجلت له أمور جديدة واتسعت أمامه الآفاق وثبت له أن القرون الوسطى لم تعرف الأمم القديمة إلا بواسطة العرب وأن جماعات الغرب عاشت خمسمائة سنة تكتب للعرب خاصة وأن العرب هم الذين مدنوا أوروبا في المادة والعقل والخلق³⁵، أشار لوبون إلى فضل

²⁸ - محمد بكرى، حضارة العرب جوستاف لوبون (فرنسا)، (جريدة الحياة، تشرين الأول، 2012)، <https://langue-arabe.fr>.

²⁹ - جوستاف لوبون، حضارة العرب المترجم: عادل زعيتر، (بيروت: دار إحياء التراث، 1971)، 647-652.

³⁰ - مجاهد منعثر منشد، قراءة في كتاب حضارة العرب لـ جوستاف لوبون، (صوت العراق، 2021/10/9)، <https://mangish.net>.

³¹ - عبد التواب يوسف، الحضارة بأقلام عربية وغربية، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، 1998)، 49.

³² - أبيض، بحوث في تاريخ الحضارة، 22.

³³ - لوبون: حضارة العرب، 657-658.

³⁴ - الشهري، جوستاف، 57.

³⁵ - زغول النجار: علوم الأرض في الحضارة العربية الإسلامية، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية، 2009)، 19.

الشرق على الغرب، وأن ما وصل إليه الغربيون قائم على منجزات المسلمين، وأن المفتاح لِماضي الحوادث لا يزال في الشرق، وعلى العلماء أن يفتشوا على هذا المفتاح³⁶، كما يرى جوستاف أن العرب مفطورون على الإبداع والنشاط، وقد ترجموا ثم تخلوا عن النقل والاقْتباس، ووضعوا لأنفسهم منهجاً تجريبياً عربياً وأنشأوا حضارة مزدهرة، ونقلوها إلى العالم، وفي الوقت الذي كانت فيه الجهالة تسيطر على أوروبا، وعندما شعرت العقول المستنيرة بالحاجة إلى الخلاص من الجهل، طرقت أبواب الحضارة العربية الإسلامية³⁷، ويعمل لوبيون الانتشار السريع للإسلام بعاملين أولهما تشابه الإسلام والمسيحية في الأصل الأساسي وهو الإله الواحد، أما العامل الثاني فهو سهولة الإسلام الذي كانت سر قوته، فهو يخلو من التناقض والغموض الذي نراه في الأديان الأخرى، وكل مسلم يستطيع أن يعرف أصول الإسلام في بضع كلمات سهلة، بخلاف المسيحي الذي لا يستطيع حديثاً عن التثليث وغيره من الغوامض التي لا يعرفها غير علماء اللاهوت³⁸، وأكد لوبيون أن الأديان لا تفرض بالقوة، فلما قهر النصارى عرب الأندلس، فضل هؤلاء القتل والطرده عن آخرهم، على ترك الإسلام، وقد ساعد وضوح الإسلام البالغ، وما أمر به من العدل والإحسان، كل المساعدة على انتشاره في العالم، وهنا يوضح أنه بهذه السمات اعتنق الكثير من الشعوب النصرانية الإسلام³⁹، وكلما تعمقنا في دراسة حضارة العرب والمسلمين، واخترعاتهم وفنونهم وكتبهم العلمية، ظهرت لنا حقائق جديدة وآفاق واسعة، ولسرعان ما رأيتهم أصحاب الفضل في معرفة القرون الوسطى لعلوم الأقدمين⁴⁰، كما أشار إلى أن العرب هم من استطاعوا أن يحولوا إسبانية مادياً وثقافياً في بضعة قرون، وأن يجعلوها على رأس الممالك الأوروبية، ولم يقتصر الأمر على ذلك، بل أثروا في أخلاق الناس، وعلموا الشعوب النصرانية التسامح، الذي هو أتمن صفات الناس⁴¹، كما اعتبر لوبيون أن العرب هم من مدنوا أوروبا مادة وعقلاً وأخلاقاً⁴²، كما كانت مؤلفات المسلمين هي المورد العلمي لجامعات الغرب مدة خمسة قرون، وإن التاريخ لم يعرف أمة أنتجت ما أنتجوه في وقت قصير، وأنه لم يسبقهم قوم في الإبداع الفني، وما يحسب لفضلهم وتفوقهم في الجانب الحضاري، أنهم لم يقصروا تحضرهم وتفوقهم على أنفسهم فقط، بل كان لهم فضلاً في نشره لكافة أنحاء العالم شرقاً وغرباً، فهم الذين هذبوا بتأثيرهم الأخلاقي المميز البرابرة، وفتحو أوروبا عوالم المعرفة العلمية والأدبية والفلسفية، التي كانوا جاهلين بها آنذاك، فكانوا محضرين للغرب وسادة وأئمة لهم على مدار ستة قرون، وكانت ترجمات كتب العرب، ولا سيما (الكتب العلمية) مصدراً وحيداً للتدريس في جامعات أوروبا خمسة أو ستة قرون، فعلى العالم أن يعترف للعرب والمسلمين بجميل صنعهم في إنقاذ تلك الكنوز الثمينة، لا يمكن إدراك أهمية شأن العرب إلا بتصور حال أوروبا حينما أدخلوا الحضارة إليها، إذا رجعنا إلى القرن التاسع والقرن العاشر من الميلاد، حين كانت الحضارة الإسلامية في إسبانيا ساطعة جداً، رأينا أن مراكز الثقافة في الغرب كانت أبراجاً يسكنها سنيورات متوحشون يفخرون بأنهم لا يقرؤون، وأن أكثر رجال النصرانية معرفة كانوا من الرهبان المساكين⁴³.

أما عن تناول جوستاف لوبيون للمرأة المسلمة فقد أنكر مبالغة المستشرقين الأوروبيين حول تعدد الزوجات، والذي أخطأ الأوروبيين في فهمه ذلك أن أكثر مؤرخي أوروبا إتراناً يرون أن مبدأ تعدد الزوجات هو علة انحطاط الشرقيين، ونشأت عن هذه المزاعم الأوروبية أصوات سخط للرحمة بأولئك البائسات المكدرات في دور الحريم ويحرسهن الخصيان ويقتلن حين يكرههن سادتهن، ثم يعلق لوبيون تعليلاً لاذعاً يبنّيه فيه بمرارة المجتمع الأوربي فيقول: ولا أرى سبباً لجعل مبدأ تعدد الزوجات الشرعي عند الشرقيين أدنى مرتبة من مبدأ تعدد الزوجات السري عند الأوربيين، وأرى العكس أن الشرقي أرفع منزلة منه⁴⁴، وقد رأى أن عمل المرأة عند الشرقيين يرتكز في تربية الأسرة، فالإسلام رفع المرأة من الدرك الأسفل الذي كانت فيه، خلافاً للاعتقاد الشائع عند الغالبية، أما رأيه في الرق فيقول عنه: أن الذي أراه صادقاً هو أن الرق عند العرب خير منه عند غيرهم وأن حال الأرقاء في الشرق، أفضل من حال الخدم في أوروبا، وأنهم يكونون جزءاً من الأسرة، وقد ركز لوبيون على التسامح الذي تميز به الإسلام عندما دخل أمير المؤمنين الفاروق إلى القدس أبدى من التسامح العظيم نحو أهلها ما آمنوا به على دينهم وأموالهم وعاداتهم ولم يفرض عليهم سوى جزية بسيطة، وتحدث عن تعامل عمر بن العاص مع أهل مصر فقد عامله بما لم يعرفه من العدل والإنصاف وهي الأخلاق ذاتها التي تميز بها الفاتحون في إسبانيا فيرحمون الضعفاء ويرفقون بالمغلوبين فالأمم لم تعرف فاتحين أرحم من العرب ولادينا سما مثل دينهم⁴⁵، وعن تسامح العرب

36 - الشهري: جوستاف لوبيون، 64.

37 - يوسف، الحضارة، 18-19.

38 - علي حسن الخربوطي، حضارة العرب، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 2003)، 86.

39 - غفان صبر، المستشرقون ومشكلات الحضارة، (القاهرة: دار النهضة العربية، 1985)، 86.

40 - كريمة عبد الغني، المستشرق الفرنسي جوستاف لوبيون المسلمون هم الذين مدنوا أوروبا مادة وعقلاً وأخلاقاً، (مجلة الدستور، 15 أيلول، 2009). www.addustour.com/articles/924.

41 - جوستاف لوبيون، حضارة العرب، 275-276.

42 - Mercedes Volait: De l'anthropologie physique à "l'ethnographie artistique Gustave Le Bon, p18.

43 - كريمة عبد الغني، المستشرق الفرنسي جوستاف لوبيون.

44 - فاروق عمر فوزي، الاستشراق والتاريخ الإسلامي، (الأردن: مكتبة الأهلية، الطبعة الأولى، 1998)، 180.

45 - شاكور توري، حضارة العرب مصدر أساسي لفهم الأوربيين، (مجلة البيان العدد 13، أغسطس 2010). <https://langue-arabe.fr>

قال لوبون: (استطاع العرب أن يحولوا إسبانية مادياً وثقافياً في بضعة قرون وأن يجعلوها على رأس جميع الممالك الأوروبية وهم قد علموا الشعوب "النصرانية" التسامح الديني الذي هو أعلى وأرقى صفة للإنسان، كما وصل بهم التسامح والحلم لدرجة أنهم كانوا يسمعون للأساقفة النصارى بعقد المؤتمرات الدينية، ومن الدلائل على احترام العرب لعقائد الشعوب والأمم التي خضعت لسلطانهم، وجود كنائس للنصارى بنيت أيام الحكم العربي، وهذا التسامح شجع على إسلام الكثير من النصارى⁴⁶، كما اعترف غوستاف لوبون بأن فلاسفة العرب والمسلمين هم أول من علم العالم كيف تتفق حرية الفكر مع استقامة الدين⁴⁷.

2.2- آراء الباحثين في غوستاف لوبون:

هناك بعض الانتقادات لكتاب لوبون، حيث وصف البعض كتابه بأنه مضلل، كما أنه وقع فيه بأخطاء منهجية، منها عدم توثيقه لما يكتب، ولم يقدم الشواهد والأدلة على رأيه المطروح، ومن ضمن الانتقادات الشائعة كانت عدم تقديم لوبون لمصادره بشكل مناسب، حيث اعتبر البعض أنه لم يذكر مصادره بالشكل اللازم ولم يقدم الاستناد إلى مصادره بشكل دقيق، حيث لم يذكر اسم المصدر الذي اقتبس منه روايته واكتفى بسرد أسماء عشرات الكتب في نهاية الكتاب على أنها كانت مصادره⁴⁸، ولا بد من الإشارة إلى أن بعض الباحثين العرب والمسلمين الذين قدروا عمل لوبون وأشادوا به، وجهوا انتقادات إلى آرائه في موضوعي الوحي والنبوة والقرآن وغيرها من العقائد الإيمانية الأساسية في الإسلام. وترجع أسباب هذا النقد إلى اختلاف العقليتين العلمية واللاهوتية. العقلية العلمية التي يتكلم بها لوبون تستمد يقينياتها من المشاهدة العينية والتجربة الحسية، بينما العقلية اللاهوتية التي تكلم بها النقاد، تستمد يقينياتها من عالم الغيب والميتافيزيقا، وهي العقلية السائدة في العالمين العربي والإسلامي، وهذا الاختلاف بين العقليتين هو ما يطلق عليه الباحثون الغربيون الفجوة الفاصلة بين عالمين وتفكيرين⁴⁹، وقد دافع عادل زعير عن جوستاف بقوله: إن حب جوستاف لوبون للعرب وحضارتهم مشهودة ومعروفة، لذلك كانت الأخطاء والهفوات التي وقع فيها في كتابه حضارة العرب ناتجة عن حسن نية ويبقى كتابه نفيساً رائعاً ذا قيمة فريدة في موضوعه⁵⁰، ورأى البعض الآخر أن المنهج الذي سار عليه جوستاف لوبون هو منهج التضليل الذي تبناه فريق من المستشرقين، وما كانت مواقفهم ذات الألوان الزاهية عن الديانة الإسلامية وحضارتها، إلا محاولة من أجل ذر الرماد في العيون، واتهموا لوبون بأنه أنكر سماوية الدين الإسلامي، كغيره من الباحثين وبأن الرسول محمد صلى الله عليه وسلم هو صانع الدين، وبالتالي يشككون بنبوته، وأن الوحي فيض من خاطر النبي، وادعى جوستاف لوبون أن الرسول محمد صلى الله عليه وسلم هو مؤلف القرآن الكريم⁵¹، وهذا الرأي نجده عند غالبية المستشرقين الذين إن أظهروا علميتهم وموضوعيتهم تجاه الإسلام إلا أنهم وقفوا من دعوة النبي موقف سلبي، وخاصة في موضوع إنكار الوحي محاولين التشكيك في نزوله، وبالتالي عدم الاعتراف بالنبوة، وتبقى إشاراتهم وخاصة من خلال كتابات لوبون هي بما أنتجه المسلمون من حضارة عريقة، وخاصة في الأندلس التي كانت مصدر إعجاب كبير للعديد من المؤرخين وعلى رأسهم غوستاف لوبون، أي أن المتشركين على العموم مدحوا الحضارة الإسلامية، لكنهم لم يعترفوا بنبوة صانعها، وأراد لوبون أن يحلل بواعث الانحطاط الثقافي لدى المسلمين في العصور المتأخرة فلم يجد ما يهاجمه إلا أحكام القرآن فوصفها أنها ثابتة لا تتطور أو تتبدل، فلا حائل دون نهوض المسلمين مرة ثانية إلا هذا القرآن الذي هو في نظر المؤمنين به غير قابل للتعديل ولا التبديل⁵².

ومما تقدم لنا تبين أن هذا الكتاب من أعظم الكتب التي تناولت حضارة العرب من حيث التحليل المنهجي ومن خلال تركيزه على الأحداث التاريخية والمعلومات المهمة، مما أعطى صورة واضحة ومركزة عن حال العرب فيما بين القرنين السابع والخامس عشر الميلاديين، وللكتاب قيمة علمية وتاريخية كبيرة عرض فيها الموضوعات التي برع فيها العرب والمسلمون وكانت مرتكزاً لحضارتهم العريقة كالكيمياء والفيزياء والرياضيات والفلك والزراعة والطب والهندسة وسائر العلوم، ولم يكن الكتاب لتذكير الغرب والشرق بتلك الحضارة، بل ليبرهن على أن حضارة كانت شواهدا الماثلة فإن سر قوتها في دينها الإسلام⁵³.

46 - لوبون، حضارة العرب، 117.

47 - أحمد علي الملا، أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية (دمشق: دار الفكر 1979)، 117.

48 - الجبوري: الحركة الاستشراقية ومنهج التضليل، 212.

49 - بكرى، حضارة العرب غوستاف، <https://langue-arabe.fr>

50 - لوبون، حضارة العرب، 34.

51 - الجبوري: الحركة الاستشراقية، 212.

52 - مصطفى السباعي، من روائع حضارتنا (القاهرة: دار السلام الطبعة الأولى، 1998)، 162.

53 - الشهري، غوستاف لوبون، 91.

3- نموذج لمستشرقين لم ينصفوا الحضارة العربية الإسلامية:**3.1- أرست رينان 1823_ 541892 (Ernest Renan)**

عاش إرنست رينان في بيئة اجتماعية وثقافية معقدة ومتناقضة، متأثراً بثقافة وتنوع والديه. والده كان ضابطاً بحرياً، وهو من أصول ليبرالية ومن أسرة متسامحة ومنفتحة. كان والده من مناصري النظام الجمهوري، أما والدته تنتمي لعائلة محافظة ومن أنصار النظام الملكي القديم، لذلك تأثر رينان بهذا الجو حيث جعل منه شاعراً حالمًا ويأخذ الحياة كما هي في الواقع، في سنة 1832، انضم رينان إلى المعهد الديني، وفي عام 1842 انضم إلى مدرسة إيسبي مولينو، حيث درس الفلسفة الألمانية وتأثر بأفكارها المتعددة. وفي عام 1844، درس اللغات الألمانية والسامية القديمة والعبرية والسريانية تحت إشراف أستاذه لوهرير⁵⁵. ومن أهم أعمال أرست رينان: كتاب ابن رشد والذي نال عليه شهادة الدكتوراه وذكر له 78 كتاباً علق عليها بقوله: لولا ابن رشد لما فهمت فلسفة أرسطو، تاريخ اللغات السامية تناول فيه علاقة النحو العربي بمنطق أرسطو، تاريخ الأديان، ترجمة سفر أيوب، وترجمة نشيد الأناشيد، كتاب إلى زملائي، كتاب حياة يسوع، تاريخ فينيقيا، تقديم الآداب الشرقية، كتاب القديس بولس، كتاب الرسل⁵⁶، وفيما يتعلق بمنهجه فقد اتصف بنزعة العقلية الواضحة، وكان يرى في العلوم الوضعية النموذج الصحيح للفكر، ويميل إلى تطبيق مناهجها على دراسة تاريخ الأديان، واستبعد كل الخوارق والمعجزات في حياة المسيح ونقدها⁵⁷.

3.2- نماذج من افتراءات أرست رينان على الإسلام والمسلمين:

واجه إرنست رينان انتقادات حادة واتهامات بسبب وجهة نظره المثيرة للجدل تجاه السامية والإسلام. حيث قدم رؤية تشكيكية ونقدية للعديد من الجوانب الدينية والتاريخية. يُشار إلى أن وجهة نظره قد تجاوزت الإسلام بمفرده وشملت الديانات الأخرى أيضاً، بالنسبة للإسلام، فقد قام رينان بمحاولة البحث عن ممثل للسامية كي يصب غضبه عليه، ولم يجد أمامه سوى الإسلام، حيث قرر أن يستند إلى العقل والمنطق في نقده، ولكنه في النهاية فشل في إقامة حجج مقنعة وقوية لنقده، كما اتخذ موقفاً سلبياً من النبي، واعتبر أن القرآن عبارة عن مجموعة عظات كتبت على جلود الجمال وعظامها، وعلى سعف النخيل، واعتبر أن النصوص التي حفظتها الذاكرة طويلاً لا يمكن أن يتم الوثوق بها، وأنه قد تكون قد تعرضت للتحريف والزيادة⁵⁸، وهذا الكلام الذي أورده رينان ينم عن عدم معرفة بعملية جمع القرآن والتي لم تعتمد على ما حفظه الثقات من القراء فقط، وإنما كان القرآن مكتوباً، واستدعت عملية الجمع الشهود الذين يشهدوا بصحة ما كتب وحفظ، فقد تتبع زيد بن ثابت -وهو الذي شهد مع النبي العريضة الأخيرة للقرآن في حياة النبي، ولأنه كان أكثر الصحابة حفظاً وإتقاناً- عملية جمع القرآن وكان شديداً في تتبعه، فلم يكتف بما كان محفوظاً في صدور الصحابة، وإنما كان يشترط أن يكون مكتوباً في الصحف ويشهد شاهدان أنه كتب بحضرة النبي وحتى لا يتطرق الشك في آية من آياته⁵⁹، كما كرس رينان حياته كلها لمبدأ واحد لا يتعداه وهو رأيه القائل بأن الإسلام دين يتناقض مع العلم وأن الإسلام هو سبب في انحطاط المسلمين، حيث وضح رينان انحطاط المسلمين، وأنهم لا يعطون أهمية للعلم والتعليم⁶⁰، وذلك من خلال محاضراته التي ألقاها في آخر حياته 29 مارس سنة 1883م بجامعة السوربون بعنوان (دين الإسلام والعلم) وقد أحدثت هذه المحاضرة ضجة كبيرة في فرنسا والعالم الإسلامي، وخصوصاً مصر، لما حوته من آراء جانبيها الصواب أحياناً، ومنها آراء صادمة في أغلب الأحيان، وهو أمر قام بالرد عليه جمال الدين الأفغاني الذي كان مقيماً في فرنسا حينها وعندما ترجمت هذه المحاضرة إلى العربية انبرى جميع الكتاب في مصر للرد عليها مثل الإمام محمد عبده، وتلميذه رشيد رضا، والشيخ مصطفى عبد الرزاق وغيرهم من الغيورين على العروبة والإسلام⁶¹، كان رد الأفغاني على أرست رينان بمحاضرة طبعت في كتيب خارجي ثم نشرتها صحيفة الديبا Debats الفرنسية في 19 مايو سنة 1883م، ولقد انتزع الأفغاني احترام رينان وهو من هو في عصره وحضارته على نحو غير مألوف وإن تقيمه لعقيدته الدينية قد جاء متأثراً بما هو مألوف

54 - ولد أرست رينان في مدينة تريغويه Treguier من أعمال بريتانيا بفرنسا، ودخل المدارس اللاهوتية حيث برز فيها وتصلح في اللغات الشرقية، حتى صار من نقاتها ثم أخذ بمذهب حرية الفكر، ورحل إلى لبنان حيث صنف كتابه حياة يسوع في دير الآباء اليسوعيين بجزير، وعنى بالعقائد الإسلامية، وفي عام 1878م انتخبه المجمع اللغوي الفرنسي عضواً فيه وكان مدينته تريغويه مدينة كهوتية بعيدة عن صخب التجارة والصناعة، وفيها مؤسسات وأديرة كنسية، وكل ما اعتبره العلمانيون خرافة اعتبره أهل مدينته حقيقة فريدة. (عقوي، المستشرقون، 203، سمر مجايس، "موقف أرست رينان من المشرق والإسلام"، رسالة ماجستير، الجامعة الأميركية، بيروت، أغسطس، 1991)، 2-3.

55 - مجدي عبد الحافظ صالح، أرست رينان، الطبعة الأولى، (المغرب: المركز الثقافي للكتاب، 2020)، 18-19.

56 - نجيب عقوي، المستشرقون، الطبعة الثالثة، (مصر: دار المعارف، 1964)، الجزء الأول، 203.

57 - ميمونة بن صحراوي، "الفلسفة الإسلامية بنظرة استشرافية" أرست رينان"، (رسالة ماجستير، جامعة ابن خلدون، تيارت، 2021)، 33.

58 - مجايس، موقف أرست رينان، 76، 80.

59 - محمد حسين محاسنة، أعضاء على تاريخ العلوم عند المسلمين، الطبعة الأولى، (العين: دار الكتاب الجامعي، 2001)، 46.

60 - Jean-Paul Clément: Intemporel L'islamisme Et La Science Par Ernest Renan, Décembre 2018-Janvier 2019,p116.

61 - مصطفى يعقوب عبد النبي، "المستشرقون وتعصبيهم الواضح ضد العرب والإسلام- أرست رينان كمثال"، مجلة دراسات استشرافية، العدد 12، السنة الرابعة، (23 نوفمبر، 2017م)92-93.

في الحضارة الأوروبية وقد وصف رينان الأفغاني: (قلما استطاع أحد ان يؤثر في نفسي مثل ما أثر هو، ومحاورتي وإياه هي التي دعنتني إلى أن أجعل عنوان موضوع محاضرتي في السوربون (صلة الروح العلمية بالإسلام) إن الشيخ جمال الدين الأفغاني أفغاني محرر مما علق بالإسلام من أوام وخرافات وهو من العناصر القوية القلب التي تسكن المرتفعات المجاورة لتخوم الهند حيث تكمن روحه وهو من الآرية تحت نقاب ضعيف من الإسلام⁶². وهنا يقوم بتطبيق نظريته العرقية في المفاضلة بين الأجناس حضارياً على أساس عرقي.

كما حصر الشيخ رشيد رضا محاضرة رينان وما يشكل جوهر اهتمامه:

أشار إلى انحطاط المسلمين المعاصرين في مجالات العلم والتقدم المدني، وربط ذلك بعلاقته بالدين. حيث بين رنان في محاضراته الإسلام والعلم التذني الحالي الذي تعايشه الدول الإسلامية، وذكر العجز الفكري للأجناس التي تتمسك بالدين فقط، وبلادة الذهن القدرية للمؤمن الحقيقي، كأنها دائرة حديدية تحيط برأسه، وتجعله منغلقاً بشكل مطلق عن العلم⁶³

الدولة الإسلامية المنحطة لا تستقي معارفها وآدابها من غير الدين

معابنة الغربيين أن المؤمن الصادق الإيمان يتسم بضيق العقل

تحويل الدين للطفل النابه إلى متعصب يملأه زهو طائش بما يزعم أنه الحقيقة المطلقة⁶⁴.

3.3- أهم أطروحات أرنتس رينان:

التقسيم العرقي للشعوب: يقول باستحالة المساواة الكاملة بين البشر، ويقسم العالم إلى ثلاث أجناس، أولاً: الجنس السامي، وثانياً الجنس الآري (الهند-أوربي)، وثالثاً الشعوب البدائية، والتي يذكرها دون أن يوليها أي اعتبار، ليدرس وضعيتها ويذكر رينان أن العرقين السامي والهند أوربي الذي لا يجد فرقاً كبيراً بينهما فيما يتصل بهيئتهما الجسمية، باعتبارهما منحدرين من سلالة الرجل الأبيض، ويجعل رينان من السامي بطبعه متديناً وغير متسامح مع من لا دين له⁶⁵، وتظهر عدائته للساميين، حين اعتبرهم أنهم يتسمون بالأنانية، وأن أديان الشرق تدعو الإنسان إلى أن يتعذب، في حين أن الدين الأوروبي يحارب العذاب، وأن الأوروبيين مقدميين تجاه الله، بينما نظرة السامي إلى الله تجعله غير فضولي، لذا فقد الشرق الروح العلمية، وأن الفكر السامي معاد للعلم والفلسفة⁶⁶، وقد نفى في محاضراته تميز شعوب الإغريق والرومان والعرب بحجة أن المناطق التي تسكنها هذه الشعوب كانت عرضة للتغيرات المترتبة على الفتوحات الحربية الدينية واللغوية، ويرد على ادعائه هذا أن الشعوب العربية في اليمن إلى جبال طوروس ومن الخليج إلى جبال زاغروس إلى المحيط الأطلسي حافظت على تجانسها النسبي وعلى وحدتها رغم كل الاجتياحات الخارجية فلم تؤثر في بلاد الشام والعراق الغزوات الكبرى كغزوات الاسكندر المقدوني، أو احتلال الرومان بل بقي الشعب العربي يقاوم حتى رحل عنه المستعمرين بكافة أشكالهم وألوانهم، وعلى الرغم من إقرارنا أنه لا يوجد عرق صاف لأي أمة من الأمم ولكننا لسنا مع رينان بأن الأمة العربية فقدت هويتها وذاتيتها بتلك التأثيرات التي ادعاها، بل بقيت تحافظ على شخصيتها وميزاتها، وأن تجبر هؤلاء الغزاة على الأخذ من حضارتهم⁶⁷، إن استنتاجات رينان السياسية أسوأ من استعمارية فهو آمن دون أي لبس بتفوق العرق الآري الذي يحتضن برأيه مستقبل الإنسانية لكن هذا المستقبل يتطلب تدمير دور العنصر السامي في الحضارة والسلطة السياسية للإسلام⁶⁸.

وفيما يتعلق بالإسلام والعلم: ربط رينان بين التراجع والعجز الفكري في الثقافة والتعليم مع الممارسات التربوية الأولى للطفل، ورأى أن هذا يمكن أن يؤدي إلى تحوله من حالة من النباهة والفضول إلى حالة من التعصب، وبذلك انتقد رينان بشدة ممارسات التعليم والتربية التي قد تؤدي إلى تقويض التفكير المستقل وتعمل على تقييد الأفق الفكري للفرد، ومن هنا ينسب إلى رينان تهمة ازدراء الأديان الأخرى واحتقاره العميق للمعارف وللعلم مستنتجاً أن العقيدة الإسلامية قد رسخت هذا الأثر بقوة وهو ما يؤدي إلى أن تختفي

62 - محمد عمارة، جمال الدين الأفغاني موقف الشرق وفيلسوف الإسلام، الطبعة الثانية، (القاهرة: دار الشروق، 1988)، 70-71.

63 - مجدي عبد الحافظ صالح، الإسلام والعلم مناظرة رينان والأفغاني، الطبعة الأولى، (القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 2005)، 33.

64 - مجدي عبد الحافظ صالح، المرجع نفسه، 26.

65 - صالح، أرنتس رينان، 50.

66 - مجايس، موقف أرنتس رينان، 59-60.

67 - محمد يحيى خراط، "حول طبيعة الاستشراق" أرنتس رينان والاستشراق الفرنسي، المعرفة، العدد 537، (حزيران، 2008)، 47-48.

68 - خراط، حول طبيعة الاستشراق، ص41.

الجنسية والعرق بمجرد اعتناق الإسلام⁶⁹، ويقول رينان إن ما حققه العرب في مجال العلوم والفنون والتقدم والتمدن والفلسفة كان أغلبه من صنع الأعراق الأخرى، وأن الإسلام لا يشجع على العلم والفلسفة والبحث الحر بل هو عائق لها، ويشهد على ذلك الترجمة الرديئة للفلسفة اليونانية ورغم ما في الإسلام من تعاليم ومبادئ سامية أثرت عليه لكن المسلم يبغض العلوم، وقد رد الأفغاني على هذا الادعاء أن خروج العرب من حالة الهمجية وانطلاقهم على طريق التقدم الذهني والعلمي تم بسرعة فائقة وتمكنوا خلال قرون من التكيف مع علوم اليونان والفرس، في الوقت الذي توقفت فيه الحضارة الرومانية والبيزنطية، فأحيا العرب التراث والعلوم المندثرة وهذا برهان على حبهم للعلوم وإن العلوم التي وضع العرب أيديهم عليها طوروها وأصلوها لمرتبة الكمال وهو ما لم يفعله الغربيون من روما وبيزنطة وكان في مقدورهم ان يفعلوا وهذا ما يبرهن على مزايا العرب الذهنية وحبهم الطبيعي للعلوم⁷⁰، إن القول بقصور الجنس العربي عن الابتكار والتجديد في مجال العلم لدرجة أنه قيل ان العلم كله أجنبي وهو في الأصل نقل عن علوم القدماء، ثم عمل على إحيائه ودعمه أعلام من الشرق، إن العلم العربي كتبت لغته العربية، وأسهم في تقدمه أقوام عاشوا في البلاد العربية، أو تدين لسلطان العرب وعجم ومسلمون ومسيحيون ويهود وصابئة، ارتبطوا بمصر واحد وجمعوا تراثاً مشتركاً والعلم لا ينسب لجنس من الأجناس، بل للغة التي بها حرر، وبواسطتها نشر، إن العلم العربي هو نتاج مجتمع ظهر للعيان بعد الفتح الإسلامي فأنجب أمة وسطاً جمعت بين النظر والعمل بين العلم والتطبيق⁷¹، وعن القول بتعارض العلم والدين أصبح مطلق افتراء لأن العلم ما هو إلا تفسير وتعليل للظواهر الكونية التي خلقها وأوجدها الله سبحانه وتعالى، فمن أين يأتي هذا التعارض المزعوم، فالإسلام دين علمي يعتمد على العقل ويقدمه ويعطيه المكانة السامية التي منحتة إياها الفطرة الإنسانية لأنه دين الفطرة ويحمل أتباعه على التعرف على أسرار الكون، ويحث الإسلام على التعلم وطلبه، ولم يحدث في تاريخ الإسلام أن سخر من إنسان يفكر ويتعلم وبذلك يتضح زيف دعوى تعارض العلم والدين وطلانها وأنها دعوة يروجها الإلحاديون ومن لا دين له⁷².

3.4- موقفه من الفلسفة:

اعتبر رينان أن الشعوب التي تتبنى الأديان لا يمكنها أن تنمي العلوم وتتقبلها، ووصل به الأمر إلى اعتبار العلم والفلسفة العربيتين مجرد ترجمة للعلم والفلسفة اليونانيتين، وهو يعتقد أن الحركة الفلسفية الحقيقية في الإسلام يجب أن تنشأ عند مذاهب المتكلمين (كالقدرية) و(المعتزلة) و(الباطنية) إلا أن المسلمين لم يطلقوا أبداً على هذه المجالات اسم فلسفة وبقي العرب بفضل ترجمتهم للفلسفة اليونانية أساتذة الأوربيين⁷³، حيث ذكر رينان؛ أن الشرق السامي مدين لليونان بالفلسفة الخالصة، لا يونانية مصرية، ولا يونانية سورية، التي شوهت بخليط من العناصر الغليظة⁷⁴، كما اعتبر أن العنصر العربي أبعد العقول عن الفلسفة والنظر فيها، فالزمن الذي كان يسود فيه العنصر العربي، وهو عهد الخلفاء الراشدين لم تكن فيه فلسفة ولم يظهر البحث العلمي ولا الفلسفة إلا حين انتصر الفرس ونصروا العباسيين على الأمويين، وسلموهم زمام الملك ونقلوا الخلافة إلى العراق مهد التمدن الفارسي القديم⁷⁵، وقد اتهم رينان الدين الإسلامي بالتحجر والتعصب والرجعية ففيه سذاجة الفكر السامي المفرغة المقلصة للعقل البشري، وردد رينان حديثه عن العلم والفلسفة العربية، وأن العرب كانوا أساتذتنا فيهما طيلة قرن أو قرنين من العصر الوسيط، ولكننا ما لجأنا إلى ذلك إلا ريثما نحصل على الأصل اليوناني فهذا العلم العربي وهذه الفلسفة العربية لم يكونا إلا نقلاً حقيقياً للعلم والفلسفة اليونانيتين⁷⁶. وفي الرد على هذا الموقف نجد أن المتحاملين على الإسلام نظروا إلى الفلسفة الإسلامية نظرة شك، وأن الإسلام يعارض البحث الحر والنظر الواسع، وأنها نظراً لذلك لم تأخذ بيد العلم ولم تنهض بالفلسفة، إن الحضارة الإسلامية لم تعترض سبيل العلم بل أيدته وشجعت عليه ولم تحارب الفلسفة بل جدت في طلبها واتسع صدرها لشتى الآراء ومختلف المذاهب، وما كان الإسلام وهو الذي يدعو إلى التأمل والتدبير وتوجيه النظر إلى ما في السموات والأرض من آيات وعبر ليحرم البحث أو يضيق على الحرية الفكرية، نعم إن هناك فلسفة إسلامية امتازت بموضعيتها، وأبحاثها ومسائلها، ومعضلاتها وبما قدمت لهذه وتلك من حلول، فهي تعنى بالمشاكل المتعددة، وتحاول التوفيق بين الوحي والعقل، وبين العقيدة

69 - صالح، أرنت رينان، ص54.

70 - عبد الحافظ، الإسلام والعلم مناظرة رينان، 28-30.

71 - محمد السويسي، مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية، (المنظمة العربية للتربية والثقافة، 1985)، جزء 2:30.

72 - إبراهيم سليمان عيسى، من جوانب الحضارة الإسلامية، العدد 9، (القاهرة، 1997)، ص17.

73 - مجايس، موقف أرنت رينان، 92.

74 - أرنت رينان، ابن رشد والرشدية. ترجمة عادل زعتر، (القاهرة: دار الإحياء)، 15-16.

75 - ينسالم حميش، العرب والإسلام في مزايا الاستشراق، الطبعة الأولى، (دار الشروق: القاهرة، 2011)، 78.

76 - السويسي، مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية، 24.

والحكمة، وبين الدين والفلسفة، فالفلسفة الإسلامية نتاج للبيئة التي نشأت فيها والظروف التي أحاطت بها وهي كما يبدو فلسفة دينية وروحية⁷⁷.

3.5- موقف آرنست رينان من اللغة العربية:

أكد رينان أن اللغة العربية هي مختصر اللغات السامية وأنها قد أدت في المراحل الأولى للهجرة إلى زوال جميع هذه اللغات، ويعتقد رينان أن اللغة العربية تتلاءم مع الأساليب الشعرية والبلاغية إلا أنها تبدو قاصرة في حقل الماورائيات ويرى أن الفلاسفة والعلماء العرب على وجه العموم هم أهل كتابة رديئة⁷⁸، ويعتقد رينان أن اللغة العربية غير قادرة على إدراك المينافيزيقا، وبأنها لغة شعرية وبلاغية أكثر منها فلسفية أو علمية، وقد اعتبر رينان أن اللغة العربية أضحت في إفريقيا مرادفاً للحضارة، ودليلاً ساطعاً على التحضر في القارة، ويعتبر أن اللغة العربية تحظى بشرف الانتماء إلى العالمية إلى جانب اليونانية واللاتينية، ويقول رينان أن النبوة التي حققتها اللغة العربية لم تقدر روما على تحقيقها⁷⁹. في الرد على موقف آرنست من اللغة العربية نبيّن أن الإسلام جاء كظاهرة حضارية ليساعد على انتعاش الأدب العربي، وليس صحيح ما يدعيه بعض المستشرقين أن الدين الإسلامي قلل من أهمية الشعر حتى لا تطغى على القرآن، ذلك أن القرآن ليس من الشعر من شيء، إلا أن القرآن قلل من شأن المنافقين من الشعراء، الذين هم أعداء الإصلاح، ودعاة الفوضى⁸⁰، إن اللغة العربية كانت عاملاً من العوامل الرئيسية في نشأة وتطور الحضارة العربية الإسلامية، ولاشك أن اللغة والدين اللذان نميا سوياً وقاما بدور حاسم في تعريب وإسلام الدول الكبيرة، فقد عملت هاتان القوتان على تحطيم الحواجز التي كانت تفصل بين العرب، وبين أهل البلاد المفتوحة، وألفنا بين العناصر المتنافرة بشكل لم تعرفه روما في القديم وخلال قرون ظل العلماء المسلمين على اختلاف أجناسهم، يكتبون باللغة العربية التي أغنت الفكر، وعملت الترجمات العربية للعلوم والفلسفة اليونانية على انتشار الأفكار واللغة انتشاراً لا نظير له، وعن هذا الطريق حققت اللغة العربية لغة يمكن وصفها بشبه دولية⁸¹.

الخاتمة:

مما تقدم نجد أن هناك ألواناً متنوعة للاستشراق، منها من كان له منهجاً معيناً يسعى إلى الحط من شأن الحضارة الإسلامية، وإبراز تفوق الغرب على حضارة المسلمين، ومما شجع المستشرقين على القول بذلك هو ما وصلت إليه الحضارة الإسلامية من تراجع، مما دعى بريان إلى اعتبار أن الدين مقيداً للفكر وهذا خطأ كبير وقع فيه رنان، وذلك لعدم قيامه بالتفريق بين ما كان عليه المسلمون في العصور الوسطى والنهضة العلمية الكبيرة التي شهدتها تاريخهم وامتداد هذا التأثير إلى أوروبا نفسها، وبين واقع المسلمين في الوقت الذي كان فيه هذا المستشرق، وقد يكون الدافع لهؤلاء تخوفهم من الإسلام الذي استطاع الوصول إلى قلب أوروبا المسيحية، ونشر الإسلام فيها، مما جعل بعض المستشرقين يظهرون العداء للمسلمين، ويشحنون مؤلفاتهم بالكذب والافتراء حول التراث العربي الإسلامي بينما أبدى غوستاف لوبون إعجاباً بما أنتجه المسلمون وقدم شهادات وأدلة حية تفند الادعاءات والأباطيل السائدة في الغرب من أن المسلمين كانوا مجرد نقلة للحضارات السابقة، وإن كانت كتاباته لا تخلو من بعض الافتراءات على الدين الإسلامي، وخاصة فيما يتعلق بالرسول الكريم، فلا أحد يستطيع أن ينكر الحقيقة التاريخية والحضارية للاستشراق، لذلك يجب علينا تقديم دراسات واعية للوقوف على ظاهرة الاستشراق ومعرفة مقاصدها وتوجهات أصحابها، لأن الاستشراق هو حقل معرفي خصب يقوم بدراسة الشرق بكل قيمة وميزاته، وهذا يحتم على الباحثين أن تكون ردودهم على المستشرقين مصحوبة بمنهجية علمية جادة بعيدة عن الخطابات الحماسية، كما أنه من الواجب علينا عقد مؤتمرات علمية متخصصة لتفنيد الشبهات التي يثيرها المستشرقون.

المراجع.

- أبيض، أنيس، (دون تاريخ)، بحوث في تاريخ الحضارة العربية، لبنان: جروس برس.
بدوي، عبد الرحمن، (1993)، موسوعة المستشرقين، بيروت: دار العلم للملايين، المجلد الثالث.
توتاو، فاطمة، (2011)، الاستشراق الألماني وكتابة التاريخ الإسلامي، الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد كلية الآداب واللغات.
حبنكة، عبد الرحمن حسن، (2000)، أجنحة المكر الثلاثة، الطبعة الثامنة، دمشق: دار القلم.

77 - إبراهيم مذكور، في الفلسفة الإسلامية، (مصر: دار إحياء الكتب العربية، بدون تاريخ) 13-15.

78 - مجايس، موقف آرنست رينان، 91.

79 - صالح، آرنست رينان، 61.

80 - سعيد عبد الفتاح عاشور وآخرون، دراسات في تاريخ الحضارة الإسلامية العربية، (الكويت: ذات السلاسل، الطبعة الثانية، 1986)، 56.

81 - نبيلة حسن محمد، في تاريخ الحضارة الإسلامية، (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1997)، 13.

- حميشن، بنسالم، (2001)، العرب والاسلام في مرايا الاستشراق، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الشروق.
- الجبوري، رياض سالم عواد، (2019)، الحركة الاستشراقية ومنهج التخليل، (كتاب حضارة العرب لغوستاف لوبون أنموذجاً)، العراق: جامعة كركوك.
- الخبوطي، علي حسن، (2003)، حضارة العرب، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الخليفة، حامد، (2005)، التاريخ وتأسيس الهوية، الطبعة الأولى، دمشق: دار القلم.
- رينان، آرنست، (1957)، ابن رشد والرشدية، المترجم: زعيتر، عادل، القاهرة: دار الإحياء.
- زناتي، أنور، (2006)، زيارة جديدة للاستشراق، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الزبيدي، إسماعيل مخلف خضير، (2015)، أثر الاستشراق الفرنسي في الدراسات القرآنية، المحرر، عامر عبد زيد الوائلي، موسوعة الاستشراق ، الجزائر: منشورات ابن النديم، المجلد الأول 0
- السباعي، مصطفى، (دون تاريخ)، الاستشراق والمستشرقين، الأردن: دار الوراق.
- السباعي، مصطفى، (دون تاريخ)، الاستشراق والمستشرقون ما لهم وما عليهم، مصر: دار الوراق.
- السباعي، مصطفى، (1998)، من روائع حضارتنا، القاهرة: دار السلام، المجلد الأول.
- زكار، سهيل، خربوطي، شكران (2005)، الحضارة العربية الإسلامية، منشورات جامعة دمشق
- السويسبي، محمد، (1985)، مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية، المنظمة العربية للتربية والثقافة، المجلد 2 .
- الشهري، فايز علي، (2019)، غوستاف لوبون، المغرب: المركز الثقافي للكتاب، المجلد الأول .
- صالح، مجدي عبد الحافظ، (2020)، آرنست رنان، المغرب: المركز الثقافي للكتاب، الطبعة الأولى.
- صالح، فخري، (2016)، كراهية الإسلام، لبنان: الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى.
- صبره، عفاف، (1985) المستشرقون ومشكلات الحضارة، بيروت: دار النهضة.
- عاشور، سعيد عبد الفتاح وآخرون، (1986)، دراسات في تاريخ الحضارة الإسلامية العربية، الطبعة الثانية، الكويت، ذات السلاسل.
- عبد الحافظ، مجدي، (2005)، الإسلام والعلم مناظرة رينان والأفغاني، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، الطبعة الأولى .
- عقيقي، نجيب، (1964)، المستشرقون، مصر: دار المعارف، (الجزء الأول، مجلد3).
- عمارة، محمد، (1988)، جمال الدين الأفغاني موقف الشرق وفيلسوف الإسلام، القاهرة: دار الشروق، الطبعة الثانية.
- الفراني، عبد الحميد جمال، (دون تاريخ)، نماذج من الروايات الواهية في التاريخ الإسلامي عند المستشرق كارل بروكلمان، غزة: كلية الدراسات الإسلامية.
- فوزي، فاروق عمر، (1998)، الاستشراق والتاريخ الإسلامي، الطبعة الأولى، الأردن: مكتبة الأهلية.
- لوبون، غوستاف، (1971)، حضارة العرب. المترجم. عادل زعيتر، بيروت: دار احياء التراث، .
- ماجد، عبد المنعم، (1996)، تاريخ الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- محاسنة، محمد حسين، (2001)، أضواء على تاريخ العلوم عند المسلمين، العين: دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى.
- محمد، نبيلة، (1997)، حسن في تاريخ الحضارة الإسلامية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- مذكور، إبراهيم، (1947) في الفلسفة الإسلامية، مصر: دار إحياء الكتب العربية.
- الملا، أحمد علي، (1979)، أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية، دمشق: دار الفكر، الطبعة الأولى، .
- الناطور، شحادة، وآخرون، (1989)، مدخل إلى تاريخ الحضارة العربية والإسلامية، الطبعة الأولى، إريد: دار الأمل.
- النجار، زغلول، (2009)، علوم الأرض في الحضارة العربية الإسلامية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، المجلد2.
- ناجي، عبد الجبار، (1981)، تطور الاستشراق في دراسة التراث العربي، بغداد: منشورات الجاحظ.
- يوسف، عبد التواب، (1998)، الحضارة بأقلام عربية وغربية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، المجلد الأول.

المراجع الأجنبية:

Mercedes Volait : De l'anthropologie physique à " l'ethnographie artistique Gustave Le Bon et sa Civilisation des Arabes (1884), Hal open sciens, oct 2009.

Jean-Paul Clément: Intemporel L'islamisme Et La Science Par Ernest Renan, Décembre 2018-Janvier 2019.

المقالات:

- بن يحيى، بركان، الاستشراق الفرنسي ونشاطاته في الجزائر الجانب الاجتماعي، الجزائر، جامعة عبد الحميد بن باديس، 2016.
- خراط، محمد يحيى، (2008 حزيران)، حول طبيعة الاستشراق أرنتس رينان والاستشراق الفرنسي، المعرفة، العدد 537، حزيران.
- عبد النبي، مصطفى يعقوب، (2017 نوفمبر)، دراسات استشراقية، العدد 12/ السنة الرابعة.
- عيسى، إبراهيم سليمان، (1997)، من جوانب الحضارة الإسلامية، القاهرة، العدد 9.
- نوري، شاكر، (2010 أوغسطس)، حضارة العرب مصدر أساسي لفهم الأوربيين، مجلة البيان.
- رسائل الماجستير:
- ابن صحراوي، ميمونة، (2021)، الفلسفة الإسلامية بنظر استشراقية أرنتس رينان – أنموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة ابن خلدون، تيارت.
- مجاييس، سمر، (1991 أوغسطس)، موقف أرنتس رينان من المشرق والإسلام، رسالة ماجستير، بيروت: الجامعة الأميركية.
- مقالات النت:

- بكري، محمد، (2012، تشرين الأول)، من حضارة العرب غوستاف لوبون (فرنسا)، جريدة الحياة، <https://langue-arabe.fr>
- عبد الغني، كريمة، (2009، 15 أيلول)، المستشرق الفرنسي غوستاف لوبون المسلمون هم الذين مدنوا أوروبا مادة وعقلاً واخلاقاً، تم الاسترداد من www.addustour.com/articles/924
- منشد، مجاهد معتر، (2021/10/9) قراءة في كتاب حضارة العرب لغوستاف لوبون. صوت العراق، تاريخ الاسترداد <https://mangish.net>

Kaynakça

- Abdülhafız, Mecdi. (2005). el- İslam ve el- İlim. Münazaretü Renan ve Efgani. Kahire: el- Meclisu el- A'lâ li's-Sekafa. 1. Basım.
- Akiki, Necib. (1964). el- Müstaşrikun. Cilt 3. Mısır: Daru'l-Maarif.
- Amara, Muhammed. (1988). Cemaleddin Efganî Mukizu eş-Şark ve Feylesufu el- İslam. Kahire: Daru'ş-Şuruk. 2. Basım.
- Aşur, Said Abdülfettah vd. (1986). Dirasetün fi Tarihi el- Hadara el- İslamiyye el-Arabiyye. Kuveyt: Zati's-Selasil Yayınevi. 2. Basım.
- Ebyad, Enis. Buhusun Fi Tarihi'l- Hadarati'l- Arabiyye. Lübnan: Dar Jarrous Press.
- el- Ceburi, Riyad Salim Avvad. (2019). el-Hareketü'l- İstişrakiyye ve Menhecü't-Tadlil (Kitabu Hadaretü'l-Arab li'Gustave Le Bon). Irak: Kerkük Üniversitesi.
- el- Ferrani, Abdülhamit Cemal. Nemazic mine er-Rivayati el- Vahiye fi et- Tarih el- İslami inde el- Müstaşrik Carl Brockelmann. Gazze: İslami İlimler Fakültesi.
- el- Harbutli, Ali Hasan. (2003). Hadaretü'l-Arab. Kahire: el- Hanci Kitabevi.
- el- Mella, Ahmed Ali. (1979). Eserü el-Ulema el- Müslimin fi el- Hadareti el- Avrupiyya. Şam: Daru'l-Fikir. 1. Basım.
- el-Halife, Hamid. (2005). et-Tarih ve Ta'sil el- Haviyye. Şam: Daru'l-Kalem. 1. Basım.
- en- Natur, Şehade vd. (1989). Medhal ila Tarihi el- Hadareti el- Arabiyye ve el- İslamiyye. İrbid: Daru'l-Emel. 1. Basım.
- en-Neccar, Zağlul. (2009). Ulumu'l-Arz Fi el- Hadareti el- Arabiyye el- İslamiyye. Cilt 2. Kahire: ed-Daru el- Mısıriyye el- Lübnaniyye.
- es-Siba'i, Mustafa. (1998). Min Revai' Hadaretine. Cilt1. Kahire: Daru's-Selam.
- es-Siba'i, Mustafa. el- İstişrak ve el- Müstaşrikin Ma Lehum ve Ma Aleyhim. Mısır: Daru'l-Verrak.
- es-Süveysi, Muhammed. (1985). Menahic el- Müstaşrikin fi'd-Dirasati'l- Arabiyye ve el- İslamiyye. Cilt 2. el-Munazzametü el- Arabiyye li't- Terbiye ve es-Sakafe.
- eş-Şehri, Fayiz Ali. (2019). Gustave Le Bon. Cilt 1. Fas: el- Merkez es-Sakafi Li'l-kitap.

- ez-Zeydi, İsmail Muhlif Hudayır. (2015) Eser el-İstişrak el- Faransi fi ed- Diraseri'l-Kuraniyye. Cilt 1. Editr: Amir Abd Zeyd el- Vaili, Mevsuatü'l- İstişrak. Cezayir: İbnü'n-Nedîm Yayınları.
- Fevzi, Faruk Ömer. (1998). el-İstişrak ve et- Tarih el- İslami. Ürdün: Mektebetü'l-Ehliyye. 1. Basım.
- Habanneke, Abdurrahman Hasan. (2000). Ecnihatü'l-Mekri's-Selase. Şam: Daru'l-Kalem. 8. Basım.
- Hamiş, Binsalem. el- Arap ve el- İsklam fi Meraya el-İstişrak. (2001). Kahire: Darü'ş-Şuruk. 1. Basım.
- Hasan, Muhammed Nebile. (1997). Fi tarihi el-Hadareti el- İslamiyye. Kahire: Daru'l- Marifeti'l-Camiyye.
- Le Bon, Gustave. (1971). Hadaretu'l-Arab. Çev. Zu'ayter, Adil. Beyrut: Daru İhyai't-Turas.
- Macid, Abdülmunim. (1996). Tarihu'l- Hadarati'l- İslamiyye fi el-Usuri'l-Vusuta. Kahire: Mektebetü'l-Enclo el- Mısriyye. 1. Basım.
- Mahasne, Muhammed Hüseyin. (2001). Adva Ala Tarihi el- Ulumi İnde'l-Müslimin. Al Ayn: Daru'l-Kitap el- Cami'i. 1. Basım.
- Medkur, İbrahim. (1947). Fi el- Felsefe el- İslamiyye. Mısır: Daru İhyai el- Kütüp el- Arabiyye.
- Naci, Abdülcabbar. (1981). Tetavvur el- İstişrak fi Diraseti et- Turas el- Arabi. Bağdat: el- Cahiz Yayınları.
- Renan, Ernest. (1957). İbn Rüşd ve er-Rüşdiyye. Çev. Zu'ayter, Adil. Kahire: Daru'l-İhya.
- Sabra, Afaf. (1985). el- Müstaşrikun ve Müşkilatu'l-Hadara. Beyrut: Daru'n-Nahda.
- Salih, Fahri. (2016) Kerahiyetü'l-İslam. Lübnan: ed-Daru el-Arabiyye Li'l- Ulum. 1. Basım.
- Salih, Mecdi Abdülhafız. (2020). Ernest Renan. Fas: el- Merkez es-Sakafi Li'l-kitap. 1. Basım.
- Suhel zekar , şukran harbutly , elhadara elarabiye elislamiye (Dimaşk üniversiti yayınları: 2005.
- Tutav, Fatma. (2011). el-İstişrak el- Alamani ve Kitabetu't- Tarih. Cezayir: Ebu Bekir Belkayıd Üniversitesi- Edebiyat Fakültesi.
- Yusuf, Abdu'ttevvab. (1998). el- Hadaretu bi Aklamin Arabiyye ve Ğarbiyye. Cilt 1. Kahire: ed- Daru el-Mısriyye el- Lübnaniyye.
- Zenati, Enver. (2006). Ziyaretün Cedide li'l- İstişrak. Kahire: el- Enclo Kitabevi. 1. Basım.
- Makaleler:**
- Abdunnebi, Mustafa Yakup. (2017, Kasım). Dirasetün İstişrakiyye. es-Sene er-Rabia, Sayı: 12.
- İbn yhe,burkan. El-İstişrak el-faransi ve naşatatu fi elcezair elcanib elictimai. (2016)elcezair camiit abd elhamid bin badis
- İsa, İbrahim Süleyman. (1997). Min Cevanibi el-Hadareti el- İslamiyye. Kahire, Sayı: 9.
- Harrat, Muhammed Yahya. (2008, Haziran). Havle Tabiiati el-İstişrak; Ernest Renan ve el-İstişrak el-Faransi. Elmarife Dergisi, Sayı: 537.
- Nuri, şakir. (2010, 13 Ağustos). Hadaretü'l-Arap Masdarun Esasiyyun li'Fehmi el-Avrupiyun. el-Beyan Dergis.
- Yüksek Lisans Tezleri:**
- İbn Sahravi, Meymune (2021). el- Felsefe el- İslamiyye bi'Nazrati İstişrakiyyeti Ernest Renan Nemuzecen. Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun üniversitesi, Tiaret.
- Mecayis, Samar (1991, Ağustos). Mevkifu Ernest Renan Mine el- Maşriki ve el- İslam. Yüksek Lisans Tezi, Amerikan Üniversitesi, Beyrut..
- İnternet Makaleleri:**
- Abdülgani, Kerime. (2009, Eylül). el- Müstaşrik el- Faransi Gustave Le Bon el-Müslimun Hum el-Lezine Meddenu Avrupa Maddeten ve Aklen ve Ahlaken. Elde edilme tarihi: 15 Eylül 2009 .
www.addustour.com/articles/924

Bekri, Muhammed. (2012). Min Hadareti el- Arap Gustave Le Bon (Faransa)! el-Hayat Gazetesi. Elde edilme Tarihi: Ekim 2012, <https://langue-arabe.fr>.

Münşid, Mücahid Menaser. (2021). Kiraatün fi Kitabi Hadaretü'l-Arap li' Gustave Le Bon. Savtu'l-Irak Yayınları. Elde edilme tarihi: 09.10.2021 <https://mangish.net>

66. Gelenek ve İletişimin Kimlik Üzerindeki Rolü¹

Mehmet TÖZLUYURT²

APA: Tözluyurt, M. (2024). Gelenek ve İletişimin Kimlik Üzerindeki Rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1083-1097. DOI: 10.29000/rumelide.1439995.

Öz

Farklı özelliklere sahip olarak yaratılan insanlar, birbirlerinin farklılıklarından ve erdemlerinden yararlanmak için bir arada yaşamak durumundadırlar. Birlikte yaşam ise birtakım sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Bu sorumlulukların en önemlisi her biri doğal düşünme merkezi olan insanların bireysel kimliklerinin korunmasıdır. İlahî mesaj bireysel kimliklerin yok olmasının önüne geçmek için körü körüne bağlılıkları ve hakikatin ötelendiği mezhebi/grupsal tutumu eleştirmiştir. Hz. Peygamber de elçilik görevi süresince ayırım gözetmeksizin yetiştiği toplumun tüm bireyleriyle iletişim kurmuş ve onlar hakkında yargılayıcı hükümler vermekten kaçınmıştır. Hz. Peygamber'in uyguladığı bu iletişim modeli ashabı tarafından da etkin bir biçimde devam ettirilmiştir. Bireysel kimlik sahibi insanların bir araya gelip iletişim kurmalarıyla grup kimliği oluşmaktadır. Bir grubun üyesi olmak içinde yaşanan dünyanın sıkıntıları ve olumsuzlukları karşısında bunalıma girmiş bireyleri güvence altına alması yönüyle faydalı olabilir. Bunun yanında bireysel kimliklerinin baskı ve yasaklamalarla etkisiz hale getirilmesinden muzdarip olanlar ile tercihte bulunma özgürlüğü ve özgüvenlerini aktif kılmak isteyenler için grup bir kabaya dönüşecektir. Bireysel ve grup kimlikleri ise ulusal kimliği oluşturmaktadır. Ulusal kimlik daha çok devlet ile ilişkili olup, bireylerin arzu ve heveslerine göre tertip edilmeyecek kadar önemli bir kimlik çeşididir. Bu kimlik, biz ve ötekiler arasında sınır belirlemek için tek düze bir hakkı gaye edinen yönetim ve onun temsilcileri tarafından inşa edilir. Ulusal kimliğin içine doğulur, sonradan bu kimliğe dâhil olunmaz. Bu çalışmada iletişim ve geleneğin ne olduğuna değindikten sonra, geleneğin bireysel, gruba ait ve ulusal kimlikler arasında gerçekleşen iletişimi ne şekilde etkilediği karşılaştırmalı metotla ortaya konmaya çalışılacaktır. Ayrıca geçmişte sergilenen eylemlerin değerli olduğu ancak bu eylemlerin bireysel kimlik sahiplerinin kaderi olmadığı örneklerle ifade edilecektir. Sonuçta katı kaderciliğin ve sorgulamadan yoksun olarak geçmişe duyulan inancın, toplumlardaki iletişimin daha doğmadan son bulmasına, insanlar arasında kin ve nefretin artarak devam etmesine vesile olacağı vurgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kelam, inanç, insan, iletişim, gelenek.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439995

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, İslam Mezhepleri Tarihi ABD / Assoc. Prof., Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Basic Islamic Sciences, Department of Theology and Denominations (Yozgat, Türkiye), mehmet.tozluyurt@bozok.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4422-9010, **ROR ID:** https://ror.org/04qvdf239, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossreff Funder ID:** 501100006564

The Role of Tradition and Communication on Identity³

Abstract

People who are created with different characteristics have to live decently together in order to benefit from each other's differences and virtues. Living together, on the other hand, brings with it some responsibilities. The most important of these responsibilities is the protection of the individual identities of people, each of whom is a natural thinking center. The divine message criticized blind allegiances and the sect/group attitude in which the truth is transcended in order to prevent the disappearance of individual identities. The divine message also criticized blind allegiances and the sect/group attitude in which the truth is transcended in order to prevent the disappearance of individual identities. The Prophet also communicated with all the members of the society in which he was raised indiscriminately during his ambassadorial mission and refrained from making judgmental judgments about them. This communication model applied by the Prophet was also continued effectively by his companions. Group identity is formed by people who have an individual identity coming together and communicating decently. Being a member of a group can be useful in terms of reassuring depressed individuals in the face of the troubles and negativity of the world they live in. In addition, the group will turn into a nightmare for those who suffer from the neutralization of their individual identities by pressure and prohibitions, as well as for those who want to activate their freedom of choice and self-confidence. Individual and group identities, on the other hand, constitute national identity. National identity is more related to the state and is a kind of identity that is too important to be organized according to the desires and desires of individuals. This identity is built by the administration and its representatives, who aim to have a uniform right to Decipher the boundary between us and others. It is born into the national identity, and then it is not included in this identity. After touching upon what communication and tradition are in this study, it will be tried to Decipher how tradition affects communication between individual, group and national identities by a comparative method. In addition, it will be expressed with examples that the actions exhibited in the past are valuable, but these actions are not the fate of individual identity holders. As a result, it will be emphasized that strict fatalism and belief in the past, devoid of questioning, will lead to the termination of communication in societies before birth, and the Decadence and hatred between people will continue to increase.

Keywords: Kalam, Faith, Human, Communication, Tradition.

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 05.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439995

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Yüce Allah insanları bir erkek ve bir dişiden var etmiş, birbirlerini tanımaları ve anlamaları için kabilelere ayırmıştır. Sonrasında ilk peygamber Hz. Adem'den itibaren onlara sorumluluklarını bildirmiş; sorumluluklarını yerine getirme noktasında geniş bir hürriyet alanı bahşetmiş, inanıp inanmama seçeneğini de onların önlerine sunmuştur. O, kendisine inananların dostu olduğunu, onları karanlıklardan aydınlığa çıkaracağını; inkâr edenleri ise bu yardımdan mahrum bırakacağını haber vermiştir (Bakara 2/257. Ayrıca bk. Mâide 5:16; Ahzâb 33:43; Talâk 65:11).

Yaratılışları gereği insanlar, birbirlerinin farklılıklarından ve erdemlerinden yararlanmak için bir arada yaşamak durumundadırlar. Birlikte yaşamının, kimi insanlarca herkesi kendisi gibi düşünmeye, davranmaya sevk edeceği bir tahakküm alanına dönüştüğü söylenebilir. Onların bu arzularını, Allah hiç kimseye vekalet vermediği halde Allah'ın kanunlarını hâkim kılmak gibi ulvi bir gaye uğruna yerine getirmeye çalıştıkları ifade edilebilir. Ancak bu tür insanların, ümmetinin farklı düşüncelere sahip olmasını rahmet sayan Hz. Peygamber'in aksine kendilerine benzemeyenleri zındık, münâfik kâfir gibi mahkûm edici sözlerle tarif ettikleri de bir gerçekliktir (Düzgün 2016: 15-16). Farklılıkların göz ardı edildiği bir yerde ise toplum fikrinden söz etmek olası değildir.

Körü körüne bağlılıklar ve hakikatin ötelendiği mezhebi/grupsal tutum, ilahî mesaj tarafından uyarılmaktadırlar (Rûm 30/32. Ayrıca bk. Âl-i İmrân 3/103, 105; Enfâl 8/46). “*Batıla benzetilen köpük yok olur; hakka benzetilen insanların faydasına olan ise kalır*” (Ra'd 13/17) ayeti söylenenin hakikat ise kalıcı olacağını herkesin ona kulak vereceğini, değilse unutulmuş tarih sahnesinden silineceğini bildirmektedir. Hakikati ortaya çıkarma gayreti takdir edilesi bir davranıştır ancak bu gayretin çatışma için kullanılması hem hakikati hem de hakikat iddiasında bulunanları boşa çıkaracaktır. Ortak değerler konusunda ayrışmayı ve farklı olmayı ana hedefleri olarak belirleyenlerin kendi hevalarına, birleşmenin ayrışmaktan daha değerli olduğuna inananların ise Allah'a ve Kur'an'da yer alan temel değerlere bağlanacağı ifade edilebilir (Düzgün 2016: 89).

İnananların dinî ve toplumsal konularda farklı fikirlere sahip olmalarında dinî nasların karakteristik özellikleri ile yabancı kültür mensuplarıyla kurulan iletişim sonucunda edinilen bilgiler etkin rol oynamaktadır. İnananların kendi aralarında ayrılığa düştükleri konular ise daha ziyade İslam'ın ana konuları dışında kalan meselelerdir. İnananların inananlarla ve diğer kültür mensuplarıyla kurdukları iletişim sonucunda İslam düşüncesine katkı sunan bilgilerin yanında İslam'a zararı dokunan gelişmelerin de ortaya çıktığı söylenebilir. Kurulan bu iletişimlerde kişinin bulunduğu toplumun değerleri ve geleneklerinin etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu itibarla öncelikle makalede insanların hayatlarında büyük öneme sahip olan iletişimin ve bu iletişime rengini veren geleneğin ne olduğuna temas edilecek, ardından İslam dini etrafında şekillenen geleneğin iletişim üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri örnekler verilerek açıklanacaktır.

2. Kavram Olarak İletişim ve Gelenek

2.1. İletişim Kavramı

İletişim kavramının açık, net ve üzerinde ittifak edilmiş bir tanımından söz etmek mümkün değildir. Kavram hakkında yapılan tanımlardan birkaçı şu şekildedir: “İletişim, karşılıklı alışveriş işlemi olup yazı, söz ya da sembollerle herhangi bir konu hakkında muhatapları bilgilendirmek, onlara bir şeyler öğretmek, doğru olduğu ön kabulünden hareketle sahip olunan fikri dayatmak ya da kendi tezini

savunmaya insanları ikna etmekten ibarettir” (Gökçe 1993: 4). “Çift taraflı bir süreç olarak duygu, düşünce ya da edinilen haberlerin iletilmesi ve paylaşılmasıdır” (Usluata 1990: 11). İletişim kavramı hakkında yapılan tanımlara bakıldığında bu tanımların daha çok kelimenin ortak özellikleri dikkate alınarak yapıldığı görülmektedir. İletişim kavramı Allah’ı ve diğer tüm varlıkları da kapsayacak şekilde şu şekilde tarif edilebilir: İletişim, herhangi bir varlığın şuurlu bir şekilde bireysel olarak kendine veya diğer bireylere bilgi ve duygularını sözsüz, sözlü ya da yazılı olarak bir süreç dahilinde aktarımı veya bildirme işlemidir. İletişim bir anda başlayıp biten durağan eylem olmadığı gibi varlıkların iletişim halinde iken aynı zamanda veya aynı mekânda birlikte bulunmaları da zorunlu değildir (Ünsal 2007: 10).

İletişim, şekilleri her ne kadar insanın yaşadığı çağa ve şartlara göre farklılık arz etse de insanlık var olduğu müddetçe geçerliliğini devam ettirecek bir süreçtir (Bkz. Mutlu 1994: 98-98; Gökçe 2006: 7-10). İletişim sürecini, toplumsal bir varlık olan insanı dikkate aldığımızda “anlam paylaşımı” olarak tanımlamak mümkündür (Öner 1995: 47). İletişim olmadan insanın sağlıklı bir yaşam sürdürmesi pek olası değildir. Zira iletişim sürecinde bireylerin aralarında olumlu ya da olumsuz duygu, düşünce, tutumda ortak bir paydada buluşabileceği dile getirilebilir. Bu ortak duyguları ifade etmesi yönüyle dil, iletişimin gerçekleşmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Dil ile gerçekleştirilen iletişimde dikkat çeken husus bireylerin “ne söyledikleri”dir. Dil ötesi iletişim araçları da denilen diğer iletişim araçları ise işaretler/semboller ve kelimeler; el, kol, ayak ve yüz benzeri azaların hareketleridir (Zılhoğlu 1998: 133-134; İnceoğlu 2010: 69). Bu tür iletişimde ise insanların “nasıl söyledikleri” önemli hale gelmektedir.

Her insan gibi peygamberler de gönderildikleri toplumun bireyleriyle iletişim halinde olmuşlardır. Onların diğer insanlarla iletişimlerinde göze çarpan husus, bu iletişimin öncelikle kendilerine indirilen ilahî mesajları insanlara eksiksiz bir şekilde ulaştırmak temeli üzerine bina edilmesidir. Son peygamber Hz. Muhammed de akrabaları başta olmak üzere farklı değerleri kendilerine ilke edinmiş kişilerle iletişim halinde olmuştur. Bu iletişimde o, dil ve dil ötesi söylemin her ikisine de önem vermiştir. Kavminin de itiraf ettiği üzere onun dille söylemi dil ötesiyle söylemiyle uygunluk arz etmektedir (İbn Sâd 2001, 1/200). Yaratıcı da “*Kullarıma söyle: İnsanlara karşı en güzel sözü söyleyinler. Çünkü şeytan aralarını bozar. Şeytan insanın apaçık bir düşmanıdır*” (İsrâ 17/53) ayetiyle, hem Hz. Peygamber’den hem de mü’minlerden, dini aidiyetlerine bakmadan/ayrım yapmadan insanlarla iletişimlerinde güzelliği/ölçülü olmayı tercih etmelerini istemiştir (Bkz. Nahl 16/125; Mâide 5/3; Fussilet 41/34).

Hz. Peygamber’in iletişim kurduğu insanlar sadece inananlardan ibaret değildir. Hz. Peygamber’in iletişimin halinde olduğu insanlardan diğer bir kesim Medine’de ikamet eden münafıklardır. Onlarla kurulan iletişimde nasıl davranılması gerektiği Hz. Peygamber’e Allah tarafından öğretilmiştir. Allah münafıklarla iletişimde Hz. Peygamber’e onların incitici sözlerine aldırış etmemesi, onlara nasihatte bulunması ve yapmış oldukları davranışların yanlış olduğu konusunda etkileyici söz söylemesini emretmiştir (Nisâ 4/63). Mâtürîdî de Nisâ suresi 63. ayetten hareketle, münafıkların Hz. Peygamber’e karşı düşmanca tavırlarının ya da aşağılayıcı dil kullanmalarının cezasını verecek olanın peygamber değil Allah olduğunu ifade etmiştir (Mâtürîdî 2005: 3/238-239). İlgili ayet hakkında Mâtürîdî’nin yaptığı açıklama bize durum, kabullenilmesi ne kadar zor ve tahrik edici olsa da insanlarla iletişimde cezalandırma yönteminden uzak durulması gerektiğini, susmak/yok saymayı (Hicr 15/95) ya da tepkiyi sözlü olarak dile getirmeyi (Nisâ 4/148) hatırlatmaktadır.

2.2. Gelenek Kavramı

İnsanlar kendine has kültür kodlarına sahip olan bir coğrafyada/bölgede doğmakta ve yaşamını sürdürmektedir. Bireylerin farklı kültür sahipleriyle kurdukları iletişimde yetiştikleri bölgenin ve o bölgeye ait geleneklerin büyük bir etkisi söz konusudur. Bu söylemin ne anlam ifade ettiğini daha iyi kavrayabilmek için gelenek kavramının ne olduğunun açıklanmasına ihtiyaç vardır. “Gelenek kavramı, tüm nesillerin, kendi gereksinimleri doğrultusunda hayatı anlamlandırma uğrunda sergiledikleri davranışlar bütünüdür. Ayrıca gelenek belli bir zaman ve çevredeki insanların kendi düşüncesini ortaya koyarak oluşturdukları dünya görüşlerinin toplumda karşılık bularak devam ettirilmesidir. Gelenek kavramının bir diğer tanımı ise baskın medeniyet kontrolünde geçmişten günümüze ulaşanlardır (Hasan Hanefi 2016: 14-15). Yapılan tanımlardan hareketle geleneğin, insanların günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri eylemlere yön veren bir olgu olduğu söylenebilir.

Başka bir açıdan insanı aşan bir yönünün olduğu ön kabulünden hareketle gelenek “insanı aşan bir alana ait kavram” şeklinde tanımlanmıştır. Bu bakış açısına göre gelenek, insanî alana ait olan şeylerle karıştırılmayacak kadar yüce/kutsal bir değer olup (Rene Guenon 1987: 8. Krş. Ebû Zeyd 2015: 21-31) din ya da dinî düşünce ile özdeştir (Ebû Zeyd 2015: 21-31). Zira gelenek bu kutsallığı halkın, içinde yıpranmış gerçekliklerinin tesellisini bulduğu parlak geçmişe yaslanmakla elde eder (Hasan Hanefi 2016: 15). Gelenek, bireylerin ya da toplumların karşılıklarına çıkan sorunlara kendileri bir çözüm üretmek yerine, geçmişin sorunlarına üretilen çözümlere dayanmasını sağlar. Bu ise gelenekli/geleneği kutsal kabul eden toplumların bir aşmasıdır (Düzgün 2016: 63).

Şimdi dayanılan/benimsenen geleneğin insanlar arasında kurulan iletişim üzerindeki etkisinin neler olduğu kimlikler üzerinden hareketle ortaya konulmaya çalışılacaktır.

3. Kimlikler Üzerinde İletişim-Gelenek İlişkisinin Etkileri

İletişimin temel öğeleri kaynak, alıcı, algı ve mesajdır. Bu öğeler sağlıklı bir biçimde işlemediğinde iletişim engeli kaçınılmaz olacaktır. İletişim engeline neden olan hususların başında kaynak ya da alıcı tarafından mesajın doğru algılanmaması ya da anlamlandırılmamasıdır. İletişim içerisinde bulunan insanları kesin çizgilerle ayırmak mümkün olmasa da sırasıyla bireysel kimlik, grup kimliği ve ulusal kimlik sahibi olanlar şeklinde sıralamak mümkündür.

3.1. Bireysel Kimlik ve İletişim

Bireysel kimlik, bağımsız fikirlere ve evrensel ilkelere göre yaşantısını düzenleyen kimselerin sahip olduğu kimlik türüdür. Bireysel kimlik, doğumla başlayıp zamanla elde edilenler ve kazanımlarla şekillenmektedir. Kimliğin şekillenmesinde dinî değerlerin, ahlakî anlayışların, gelenek ve göreneklerin, giyinme biçiminin, musiki ve edebiyatın, o toplumu farklı kılan sanatların, ana dilin, milli sembollerin, milli ve dini günlerin etkisi söz konusudur (Çiğdem, 2000). Geçmişe/geleneğe körü körüne bağlılık yerine onu ilkelere göre değerlendiren insanlar için bireysel kimlik bir anlam ifade eder. Böylesi insanların bir araya geldiği toplumlarda çok renklilik ve kültürlülük ortaya çıkacaktır (Bauman 2017: 19-20). Kişisel kimlik olarak da ifade edilebilecek olan bu kimlik türü kişilerin hangi koşullar ve ne çeşit durumlar altında birey kabul edilebileceğini ortaya koymaktadır. Bireysel kimlik sahipleri, aidiyet duygusunun ya da grup kimliklerinin kaderleri olmadığını, bunların yaşamları boyunca kendilerine garanti sağlamadığını, tartışmaya açık ve vazgeçilebilir şeyler olduğunun farkındadırlar. Bu kimseler

yanlış anlaşılma ihtimalinden dolayı bireysel kimliklerini kendilerine biçilen diğer kimliklere karşı korumak zorundadır.

Toplumda bireysel kimliklerin körelmesinden ziyade gelişmesi için çaba sarf etmek o toplumun kültürel, bilimsel vb. anlamda gelişmesine katkı sunacaktır. Bireysel kimliğin gelişmesi konusunda titiz davrananların başında Hz. Peygamber gelmektedir. Onun bu konuya verdiği öneme “Hendek Savaşı” esnasında rastlamaktayız. Şöyle ki, Kureyş müşriklerinin Medine üzerine yürüme hazırlığı içerisinde oldukları haberi Hz. Peygamber’e ulaştığında o, müşriklerle ne şekilde savaşılacağı hususunda Müslümanları acil olarak toplantıya çağırmıştır. Toplantıya katılanların hepsinin görüşünü büyük bir dikkatle dinledikten sonra İranlı Selamân-ı Fârisî’nin şehir etrafında düşman geçişini engelleyecek tarzda hendek kazılması gerektiği fikrini benimsemiş ve uygulamaya koymuştur (İbn Hişâm 1978:3/127-128,134).

Bireysel kimlik zaman zaman grup ve ulusal kimliklerinin olumsuz etkilerine maruz kalabilmektedir. Bu iki kimliğin baskınlığına karşı bireysel kimliğini muhafaza etmeye çalışan alimlerden biri dikkat çekici bir zekaya; tefekkür etmek, erdemli hususlara özen göstermek, doğru ve isabetli konuşmak, zayıfın yanında yer almak, az konuşup çok susmak gibi meziyetlere sahip olan Ebû Hanîfe’dir. İmam Malik (ö.179/795) onun zekâsı hakkında “Ebû Hanife, şu taştan direğin altın olduğunu söylese, gerekli delilleri getirerek insanları ikna eder” demiştir. Ebû Hanife’nin bireysel kimliğe verdiği önemi gösteren en güzel örnek, onun bir konu hakkında kendisinden önce söylenenleri akıl terazisinden geçirdiğine işaret eden “Konu hakkında Rasûlullâh’tan gelen bilgileri baş tacı yaparız; sahâbe’nin yapmış olduğu yorumlardan aklımıza uyanı tercih ederiz; onların haricindeki bilginlerin yorumlarına gelince, onların konu hakkında yorum yapma yetkisi varsa bizim de en az onlar kadar konu hakkında yorum yapma hakkımız vardır/onlar adamsa biz de adamız!” sözüdür (Ebû Yûsuf 1302h). Onun, bu sözüyle içinde yetiştiği kültürü/sözü doğrudan kabul etmediği düşünüp tarttıktan sonra kabul ya da reddetmeye yöneldiği anlaşılmaktadır.

İmam Ebû Hanife’nin bireysel kimliğe önem verdiğini ortaya koyan bir diğer örnek ise Nûh el-Câmi’den (öl. 173/789) gelen rivayettir. Rivayete göre Evzâî (öl. 157/795), Ebû Hanife’ye: Namaz esnasında rükûa giderken ve rükûdan doğrulurken getirilen tekbir sebebiyle ellerinizi iftitah tekbirinde olduğu gibi neden kaldırmıyorsunuz diye sorar. O, cevap olarak Hz. Peygamber’den böyle yaptığını dair sahih bir haber gelmediğini belirtir. Evzâî, kendisine Zührî’nin Sâlim’den; Sâlim de babasından Hz. Peygamber’in namaz kılmaya başlarken, rükûa eğilirken ve rükûdan doğrulurken olmak üzere üç defa ellerini kaldırdığı yönünde sahih rivayetin ulaştığını haber verir. Ebû Hanife kendisine Hammâd b. Süleyman’ın İbrâhîm’den; o, Alkame ile Esved’den; onların da İbn Mes’ûd’dan rivayetine göre, Hz. Peygamber’in yalnızca namaza başlarken ellerini kaldırdığını bildirdiğini ifade eder. Evzâî karşılık olarak, Zührî, Sâlim ve babası kanalıyla Hz. Peygamber’den haber verdiğini dolayısıyla kendi haber kaynağının daha sağlam olduğunu iddia eder. Ebû Hanife ise fıkâh konusunda Hammâd b. Süleyman’ın Zührî’den; İbrahim’in de Salim’den daha bilgili olduğunu, İbn Ömer’in sahabî olmasının bir fazilet olduğunu ancak Alkame’nin fıkâhta ondan aşağı kalmadığını; Esved’in de pek çok meziyeti bulunduğunu, Abdullah ise Abdullah’tır demiştir. Ebû Hanife’nin görüşünün sağlamlığını temellendirme yöntemi karşısında Evzâî sessiz kalmıştır (Ebû Yûsuf 1357h.).

Ebû Hanife’nin bireysel kimliği dönemin ulusal kimlik sahipleri/siyasileri tarafından istismar edilmeye çalışılmıştır. Şöyle ki Emevî yöneticileri, kendi düşüncelerini onaylatmak için Siffin savaşında ve diğer olaylarda öldürülenlerin durumunun ne olduğunu ona sormuşlardır. O da İsrâ suresinin 26 ayetinin anlamını göz önünde bulundurarak, böyle durumlarda sessiz kaldığından dolayı Allah katında sorumlu

olmadığını açıklamış ve konu hakkında görüş belirtmemiştir. Bunun üzerine iddia sahipleri Kûfe valisi İbn Hubeyre aracılığıyla yaptıkları uygunsuz işlere ortak etmek için onu devlet işleriyle ilgilendirmek istemişlerdir. Valilik makamının yazacağı emirnameleri kendisinin de imza ve mühürlemesini, bu surette onun ehli beyte olan samimi duygularını yok ederek Emevî oğullarını haklı gösterip onlara taraftar olmasını teklif etmişlerdir. O, dünya ve ahirette hüsrana sebep olacağı endişesiyle anılan teklifi yemin ederek reddetmiştir. Her ne kadar Kûfe kadısı İbn Ebî Leylâ, onun haklı olduğunu açıklayıp görev konusunda ısrar etmekten çekinse de vali, Ebû Hanife'yi hapsederek gönlünden geçeni açığa çıkartmıştır (Hatib el-Bağdâdî 1417h: 13/238-329; Saymerî 1985: 66).

Bireysel kimlik sahiplerinin, sonraki nesillerle iletişimlerini yazdıkları eserlerle gerçekleştirdikleri söylenebilir. Sonraki nesillerin bu eserlere yaklaşım tarzları önceki alimlerin anlaşılabilir yönünde büyük önem arz etmektedir. Kimi alimlerin eserlerinde diğer alimlerin görüşlerini, mensubu buldukları düşünce geleneğinin de etkisiyle tekfirle neticelenecek şekilde değerlendirmeleri ilgili esere/mesaja yükledikleri anlamla yakından alakalıdır. Bu durumun örneğine Ebû Bekr İbn Fûrek'in (ö. 406/1015) "ilim" kavramının tanımına İbn Hazm el-Endelüsî'nin (ö. 456/1064) yapmış olduğu eleştiride rastlamaktayız. İbn Fûrek "ilim" kelimesini "tarifler kadîm/Yaratıcı ve hâdis/yaratılanlar için değişmez; ilim, eylemde bulunmaya güç yetiren bir varlığın, eylemlerini sağlam yapmasına olanak sağlayan bir sıfattır" tarzında tanımlar (İbn Fûrek 1987: 40-41). Onun ilim tarifinde, ilim kelimesinin kadîm ve hâdis varlıklar için ortak olduğunu çağrıştıran ifadeler göze çarpmaktadır. Ancak İbn Fûrek'in yapmış olduğu bu ilim tanımı İbn Hazm'ın eleştirisinden kendini kurtaramamıştır. İbn Hazm, Yaratıcı'nın ilmiyle mahlûkun bilgisinin benzer vasıflara sahip olduğunu iddia ettiği gerekçesiyle İbn Fûrek'i küfürle itham etmiştir (İbn Hazm 1996: 2/303-304, 5/79). Hâlbuki İbn Fûrek'in, eseri bir bütün olarak değerlendirildiğinde Allah ile insanın ilminin farklı olduğunu dile getirdiği ve Allah'ın sıfatlarını ezeli kabul ettiği görülecektir. Zira o: "Allah'ın vasıflarında herhangi bir değişim söz konusu olamaz. Ezelde hangi vasıflara sahipse bu vasıflar sonsuza kadar olumlu ya da olumsuz yönde değişikliğe uğramadan aynen varlığını sürdürür. Aksi durum zâtının değişikliklere ve sonradan yaratılmışlara/hâdislere mekân olmasını gerektirir. Bu ise yaratılmış olanların alametidir" demektedir (İbn Fûrek 1987: 42; 2009: 5).

Toplumda farklı bireysel kimliklerin var olması, hakikatlerin bu farklı kimlikler içerisinde varlığını yüzyıllarca yıl sürdürmesine katkıda bulunabilir. Hakikatin peşinde olmak yerine kimlikler üzerinden tartışmaya girildiği takdirde hakikatin önemini yitireceği söylenebilir. Hakikate bir mülk muamelesi yapmak hiç kimsenin hakkı olmamalıdır. Bu konuda Hz. Peygamber, hakikati mü'minin yitiği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca söylenen sözün kim tarafından söylendiğinden ziyade o sözün hakikatinin olup olmadığına odaklanmak esas olmalıdır (Düzgün 2016: 98). Hakikat yerine kimliğin ön plana çıkartıldığının örneklerinden birisi Nesefî'nin Mu'tezilîler'e özelde ise Ebû Hâşim el-Cübbâî'ye (ö. 321/933) yönelik eleştirisidir. Şöyle ki Nesefî, "burhânü temânu' delilini aklın yetersiz gördüğü iddiasıyla Ebû Hâşim'i küfürle itham etmiştir. Nesefî'ye göre Ebû Hâşim, Allah'ın birliğini ispat etmede aklın yetersiz kaldığını bu nedenle de ancak naklî delilin kullanılması gerektiğini iddia ederek Kur'an'ın ortaya koyduğu akî delili görmezden gelmiştir. Hâlbuki Allah'ın birliğini ispat eden akî delil Kur'an'da yer almaktadır. Bir bakıma Ebû Hâşim, Allah'ın insanlara kendisinin bir olduğunu öğrettiği delilin yetersiz olduğunu zikrederek Allah'ı bilgisiz olmakla nitelemiştir. Nesefî'ye göre bu tarz bir fikre sahip olanın Allah'ı inkâr edenlerden kabul edileceği hususunda şüphe/tereddüt bulunmamaktadır (Nesefî 2004: 1/115-116). Tespitlerimize göre Nesefî'nin Mu'tezile'yi temânu' deliline yeterince önem vermemekle ithamı eksik bilgiye dayanmaktadır. Şöyle ki Mu'tezilî âlimlerden olan Kâdî Abdülcebâr (ö. 415/1025) Şerhu'l-Usûli'l-Hamse adlı eserinin Yaratıcı'nın dışında ikinci bir ilahın olamayacağını açıkladığı kısmında zikri geçen delilden bahsetmiştir. Hatta o, temânu' kelimesini "iki kâdirden her

birinin, diğ erinin engel olacağı şeyi yapmasıdır” şeklinde tarif etmiştir (Kâdî Abdülcabbâr 2013: 1/446-450).

Bireysel kimlik sahiplerinin, iletişim kurulmadan bilgisizlikle suçlanmaları doğru bir davranış olmasa gerektir. Örneğin Fahreddîn Râzî (ö. 606/1210) Nüreddîn es-Sâbûnî'nin (ö. 580/1184) tanımadığı ya da iletişim kurmadığı insanları cahillikle itham etmesini doğru bir davranış olarak görmez. Ne var ki Râzî de “ahval/haller” konusunda Sâbûnî'nin toplumda karşılık bulmuş saygınlığını azaltmak için gayret edeceğini ilan etmesiyle (Râzî ty: 14-21) aynı hataya düşmüştür. Her iki alimin de konuya bakışlarının bireysel kimlikten ziyade ait oldukları geleneğin izlerini taşıdığı, tavırlarının anlamaya çalışmaktan daha çok diğ erinin söylemlerini kendi zaviyesinden anlamlandırmaya çalışmak olduğu söylenebilir. Hakikati/gerçeği gün yüzüne çıkarma çabasının çatışmaya sürüklenmesinin hakikatin ve hakikat iddiasında bulunanların toplumda itibar kaybetmesine vesile olacağı muhakkaktır. Bu konuda Mâtürîdî'nin sözlerini hatırlatmakta fayda görüyoruz: “Konu hakkında bütün deliller ortaya konduktan sonra karşılıklı delil arayışına girmek boş bir çabadır. Bundan sonra yapılması gereken karşıdakilere asla düşmanlık duygusu beslememektir” (Mâtürîdî 2005: 13/180).

Sonuç olarak bireysel kimlikleri farklı olan insanlara ait söz ve eylemler eleştirilebilir (Öztürk 2020: 395-400). Ancak onlar hakkında dünyada şahsiyetlerini zedeleyecek (kâfir, zındık gibi) hükümler vermek yerine son kararı Allah'a havale etmek esas olmalıdır. Zira tartışmada/iletişimde gaye doğru veya yanlış düşünme biçimlerinin hangileri olduğunu net bir biçimde açığa çıkarmaktır. Ancak bunu yaparken kusur bulmaya, açık aramaya çalışmaktan kaçınmak gerekir. Unutulmamalıdır ki bir kişi kendince doğru kabul ettiği fikirlerini başkalarına aktarmaya/inandırmaya ne kadar hak sahibiyse başkaları da o fikirlerden insanları vazgeçirmeye çalışmakta o kadar hak sahibidir (Mill 2004: 164).

3.2. Grup Kimliği ve İletişim

Grup kimliği, bireysel kimliklerin aidiyet hissettikleri toplumsal gruplar tarafından değerlendirilip anlamlandırılmasını ifade eden bir kavramdır. Grup kimlikleri, bireylerin beraber oldukları gruba mensubiyet göstererek onu üstün görmesi, grup ilkelerine/pratiklerine uygun davranması ve yaşananlar karşısında benzer tepkiler vermesi gibi davranışlarla ilgilidir. Kader birliği edilmiş olan grupların hakiki rehberleri ise geleneklerdir. Bu tür grupların temel özelliği üyelerinin kopması mümkün olmayan bağlarla birbirlerine bağlanmalarıdır. Böylesi gruplara şöyle bir eleştiride bulmak yerinde olacaktır: Grupta yer alan kişiler, diğ er grup üyelerinin bireysel kimlikleri konusunda bilgilenmek için soru sormaktan kaçındıkları, geleneğe bağlılıkları koşulsuz olarak kaderleri kaldığı müddetçe bireysel kimliğe sahip olmaları söz konusu olmayacaktır.

Herhangi bir hususta bir şeyin ilk defa gerçekleşmesi grup kimliği sahipleri için anlamlı ve kabul edilebilirdir. Gruba yeni katılanların yapmaları gereken ise kendilerinden önce gruba girmiş olanların uygulamalarını/geleneklerini tekrarlamaktan ibarettir (La Boetie, 2014: 38-40). Önceki nesiller tarafından oluşturulmuş olan gelenek davranış modeli olarak benimsendiğinde, bu geleneği benimseyen kimseler için inançları kadar önemli ve hayati bir hal alacaktır (Armağan 1992: 19-20; Shils 2003–2004: 111). Grup kimliğinin şekillenmesinde etkili olan geleneklerden çağın gerektirdiklerine uymayanlarının değiştirilmesi yerine yenilerinin ikame edilmesi gerekir. Aksi takdirde grubun kendisini toplumda kabul ettirmesi kolay olmayacaktır (Le Bon 1997: 75).

Geçmişteki önemli olayları referans alarak var olmuş olan grup kimlikleri kendilerini gizlese de geri planda varlığını korumayı sürdürürler (Bauman, 2017: 24). Hanbelî düşüncenin önemli

temsilcilerinden olan Hasan b. Ali el-Berbehârî (ö. 329/940-41) ile Eş'arî arasında gerçekleşen iletişim bu duruma örnek olarak verilebilir. Anlatılanlara göre Eş'arî, bidat mezhep olarak kabul edilen Mu'tezilî düşünceyi terk etmiş, sonrasında kendilerine katılmak üzere Bağdat'ta Berbehârî'nin yanına gitmiştir. Eş'arî, kendisini aralarına almalarını Berbehârî'ye iletmiş, niçin kendisini aralarına almaları gerektiğini ise kelâmî konuları içeren İbâne adlı bir eser yazması, Mu'tezilî düşünceyi eleştirmesi, Yahudilere, Hıristiyanlara ve Mecûsilere reddiyelerde bulunmasıyla temellendirmiştir (Eş'arî ty: 1-20). Berbehârî, Eş'arî'nin gruba katılmak için öne sürdüğü gerekçeleri kendi grup ilkelerine ters görerek reddetmiş; önderi olan Ahmed b. Hanbel'in öğretilerinin dışında herhangi bir düşünceyi kabul etmesinin mümkün olmadığını dile getirmiştir (İbn Ebî Ya'lâ 1999: 2/ 18; Zehebî 1996: 15/90). Bu ifadelerden anlaşılan Berbehârî'nin mensubu bulunduğu geleneğin/grubun etkisiyle Eş'arî'nin gruba katılma gerekçelerine karşı çıktığıdır. Sonrasında Berbehârî, Eş'arî'nin Mu'tezilî fikirleri akılcı/kelâmî delillerle eleştirmesini uygun bulmamış ve onunla iletişimini nihayete erdirmiştir (Koç 2017: 100). Bu olayda Berbehârî adeta Eş'arî'nin sözlerinin kendisine ulaşmasını engellemek için kulağını tıkayan birini andırmaktadır. Bireyler arasında karşılıklı iletişim kurulabilmesi için kulakların açık olması gerekir zira sözler tıkanmış kulaklara/dinlemeyenlere ulaşamaz. İnsanların bir araya gelişleri güven, dostluk, saygı ve iş birliği temelli gerçekleşmediğinde, karşısındakinin ne dediğinden çok zihnindeki düşünceleri aktarmaya yoğunlaştığında fikirler arasındaki etkileşimden ve kaynaşmadan fayda beklemek abes olacaktır (Koçel 2001: 547).

Grup üyeliğine girmek ve orada kalıcı olabilmek için söylem tek başına yeterli değildir. Birey, grubun üyesi olduğunu grubun ilkelerine uygun davranarak ispatlamalıdır (Bauman, 2017: 63). Grup üyesi olduğunu hem grubun diğer üyelerine hem de karşıt fikirde olanlara ispat eden alimlerden birisi Ebü'l-Hüseyn Abdürrahîm b. Muhammed el-Hayyât'tır (ö. 300/913). Hayyât mensubu bulunduğu Mu'tezile ekolüne/grubuna karşı yöneltilen ithamlara Kitâbü'l-İntisâr adlı eserinde cevaplar vermiştir. Bir örnek verecek olursak; Hayyât, Ebü'l-Hüseyn Ahmed b. Yahyâ er-Râvendî'nin (ö. 301/913-14) Mu'tezilî bir alim olan Nazzam'ın Allah'ın ve Hz. Peygamber'in haberleriyle bir Rab olduğunun bilinmeyeceği, cismin kendinden başka failinin olmadığı, bu görüşte bütün Mu'tezile alimlerinin ona ortak olduğu iddiasında bulunduğunu nakleder. Ardından o, bu görüşünden dolayı Râvendî'yi utanmaz ve yalancı olmakla itham eder. O, Râvendî'nin iddiasına grup refleksiyle şöyle cevap verir: Mu'tezile'ye göre Kur'an, Allah'ın haberlerindedir ve Mu'tezile'nin tevhid, adalet gibi konularda muhaliflerine karşı delilidir. Mu'tezile'nin Allah'ın ve elçisinin haberleriyle bir Rab olduğunun bilinmeyeceğini iddia etmesi mümkün değildir. Tarafsız bir kimse Mu'tezile kitaplarını okusa İbn Râvendî'nin yalan söylediğini anlar demektir (Hayyât 1993: 50-51).

İletişimde takipçisi olduğu geleneğin dışında olanları ötekiler olarak tanımlamak, kişiyi, etkileme imkânının bile bulunmadığı bir kadere tutsak etmekle eşdeğerdir (Bauman 2017: 42). Ebû Hanife ve takipçileri Eş'arî (ö. 324/936) tarafından Ehl-i Sünnet yerine Mürcie fırkasının içinde zikredilerek bî'datçı olma kaderiyle ilişkilendirilmişlerdir. Eş'arî'nin Ebû Hanife ve temsilcilerini Mürcie mezhebinin üyesi olarak değerlendirmesinin nedeninin Ebû Hanife'nin takipçisi olduğu ehli rey (akılcılık) yolundan ziyade kendisinin takip ettiği yolun ilahî mesaja, Hz. Peygamber'in sünnetine, ondan sonra gelen sahabe, tabiin ve etbâü't-tabiinin ve hadis önderlerinin naklettiklerine daha uygun olduğuna dair kanaati (Eş'arî ty: 8-9) olduğu ifade edilebilir.

İslam düşünce tarihinde grup kimliğine mensup kimselerin saldırısına uğrayan alimler olagelmıştır. Bu tür bir muameleye maruz kalanlardan birisi hadis alimi, çalışmayı çok seven, engelleri aşma konusunda sabırlı davranan, sahip olduğu ilmi hayatına yansıtın ve herkesçe güvenilir olduğu bilinen insanlar içerisinde bulunmayı sultanların meclislerinde bulunmaya tercih eden Nesâî'dir (Zehebî 1958: 2/699;

İbn Kesîr 1977: 123-124; İbn Hacer 1949: 1/37-38). Hayatının sonlarına doğru Mısır'dan Şam'a gelen Nesâî, burada halkın çoğunluğunun Hz. Ali'ye karşı kötü duygular beslediklerini öğrenince, Hz. Ali'nin ahlak ve ilim bakımından üstün olduğunu ön plan çıkaran Kitâbü'l-Hasâis-i adlı eseri yazmıştır. Sonrasında o, kendisinden ilk iki halifenin değerli ve üstün olduğunu anlatan eser yazması talep edilince, Fadâilü's Sahâbe adında bir eser kaleme almıştır (Kandemir 2006: 563). Ardından Muâviye taraftarlarının, Muâviye'nin üstünlüklerinin neler olduğu ile Hz. Ali'den üstün olup olmadığı sorusuna muhatap olmuştur. Nesâî bu soruya, Muâviye'nin Hz. Ali'ye üstün olması bir tarafa ona eşit olmasının yeterli olacağı yönünde cevap vermiştir. Muâviye'nin üstünlüğü konusunda hadis nakledip etmediği sorulduğunda ise o, onun herhangi bir üstünlüğünün olup olmadığını bilmediğini, tek bildiği hadisin "Allah onun karnını doyurmasın" (Müslim 1955: 155-156) olduğunu bildirmiştir. Bu cevap üzerine Muâviye taraftarları Nesâî'yi mescitten çıkarıncaya kadar tekmeleyerek dövmüşlerdir. Olay sonrasında hastalanan Nesâî Mekke'ye götürülmüş ancak gördüğü işkencenin etkisiyle Mekke'de hayata gözlerini yummuştur (el-Yafî'î 1993: 1/40; İbn Hacer 1949: 1/37).

Sonuç olarak pek çok insan sağlıklı/yeterli bir bilgiye/tecrübeye dayan(ma)sın, olay, olgu, kişi ve konularda değişikliğe uğraması çok zor hükümlere ve değer yargılarına sahiptir. Bu çeşit yargılar/hükümler insanlar arasında kurulan iletişimde olumsuz şekilde kendini göstermektedir. Bu olumsuzluklara ek olarak alıcının bilerek ya da bilmeyerek mesajın bütününe ya da bir parçasını algılayamaması da iletişimin etkinliğini büyük oranda engellediği söylenebilir. Zira insanların özellikle algılamak istediklerini seçtikleri ve onlar üzerinde odaklandıkları, bunları da kendi grup ilkeleri ve toplumsal etkileşimleri merkezinde yorumladıkları bir hakikattir (Tayfun 2007: 68). Mensup olunan grup kimliği, bağlılarının isteklerine ya da sıkıntılarına akılcı cevaplar ve çözümler üretmez hale geldiklerinde ise hayal kırıklığına ve huzursuzluk kaynağına dönüşecektir.

Unutulmamalıdır ki bir gruba üye olmanın, içinde yaşadıkları dünyanın sıkıntıları ve olumsuzlukları karşısında bunalıma girmiş, yaşamını sürdürme konusunda kafası karışmış ve korkmuş olan bireyleri güvence altına alması yönüyle faydalı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca iç huzuru, sakinlik ve bedensel güvenliğini sağlama almak isteyenler için grup kimliği güvenli bir liman olabilir. Bunun yanında bireysel kimliklerinin baskı ve yasaklamalarla etkisiz hale getirildiğinden muzdarip olanlar ile tercihte bulunma özgürlüğü ve özgüvenlerini aktif kılmak isteyenler için itiraz edilmesi şöyle dursun kesin itaat isteyen, giriş ve çıkışları dikkatle takip eden grup adeta bir kabusa/zindana dönüşecektir (Bauman, 2017: 77).

3.3. Ulusal Kimlik ve İletişim

Ulusal/iktidar kimliği daha çok devlet ile ilişkili bir kimlik türüdür. Bu kimlik türünü anlayabilmek için bu kavramla ilişkili olan devlet kavramını tanımlamak faydalı olacaktır. "Devlet" vatandaşlarından ulusun kaderinin tecellisi ve geleceğinin güvencesi olmak suretiyle kesin itaat bekleyen bir oluşumdur. Devletsiz bir ulusun geçmişinden emin olması, bugününden güvende olması ve geleceğine dair kuşkulardan kurtulması beklenemez. Devletin varlık sebebi kişi ile ötekiler arasındaki sınırı belirlemek, her iki grubu birbirine kenetlemek ve denetlemektir. Devlet bu görevi ihmal ettiğinde, bütünleştirici ve disipline edici işleviyle birlikte ihtişamını/gücünü kaybedecektir.

Ulusal kimlik temsilcilerinin iletişimlerini iktidarlarını başkaları üzerinde genişletmek amacıyla gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu iletişimdeki amaçları, iktidarlarının sürekliliğini ve tebalarının huzurunu sağlamaktır. Bu kimlik sahipleri etraflarında var olan düşmanlara karşı mücadele ederek onlardan korkan tebalarının daha sağlam bir şekilde iktidarlarına bağlanmalarını gerçekleştirirler. İkincisi düşmanla mücadele etmeleri sebebiyle iktidarlarını başka insanların da benimsemelerine imkân

tanımış olacaktırlar. Ulusal kimlik sahipleri, iktidarlarını kabul etmeyenlere karşı ise şiddet silahını kullanmaktan geri durmayacaklardır.

Ulusal kimlik, bireylerin arzu ve heveslerine göre tertip edilmeyecek kadar önemli bir kimlik çeşididir. Bu kimlik, biz ve ötekiler arasında sınır belirlemek için tek düze bir hakkı gaye edinen yönetim ve onun temsilcileri tarafından inşa edilir. Ulusal kimliğin içine doğulur, sonradan bu kimliğe dâhil olunmaz. Bu kimlik, doğumla başlayıp ömrün sonuna kadar taşınması gereken zorunlu bir elbise gibidir. Bu kimlikler taşıyanların gücüne gitse de atmalarına ve ondan kurtulmalarına izin verilmez. Kişi bu kimliği kabul etmek ve gereklerini yerine getirmek mecburiyetinde olup, kimliği hususunda tercihte bulunmak gibi bir özgürlüğe sahip değildir. Diğer kimliklerden farklı olarak özel sadakat ve şaşmaz bir ittifak istemeyen ulusal kimlik, muhalefeti ve rekabeti kabul etmeyen bir kimlik çeşididir. Ulusal kimlik, kendisine sadakatin mutlak önceliğine aykırılık oluşturmeyen kimliklerin var olmasına izin vermenin yanında onları hoş karşılar. Bir kimse kim olursa olsun ya da kim olmayı arzularsa arzulasın son sözü söyleyen her daim ulusal kimliği temsil eden devlettir (Bauman 2017: 33, 51).

Toplum hayatında meydana gelen krizlerde yöneticiler, yaşanan krizin kendilerine dönük hiçbir olumsuz etkisi olmayacak şekilde toplumun tamamını, politikalarının uygulanmasına karşı çıkanları ve zararlı gördükleri diğer insanları suçlarlar (Girard 2005: 22). Bu tür uygulamaların örneğine İslam tarihinde rastlamak mümkündür. Zira ulusal kimliğe aykırı hareket ettiği gerekçesiyle yöneticiler tarafından birtakım alimler cezalandırılmışlardır. Bunlardan bir tanesi Karahanlılar devleti sınırları içerisinde yaşayan kelâm ve fıkıh alimi olarak bilinen Serahsî'dir. O, devletin halka yönelik aşırı vergi yüklemesini uygun bulmayarak aksi yönde fetva vermiştir. Bu fetvası sonrasında Serahsî, Özkent kalesinde uzun yıllar hapis hayatı yaşamıştır. Serahsî kendisini hapse atanın sultan olduğunu ancak sultanın bu kararı almasında bazı zındıkların rolünün bulunduğunu belirtmiştir (Tuğ 1965: 59). O, hapisane yaşantısına ait bir biyografi kaydında "yürürlüğe konmuş olan bâtili ortadan kaldırmayı hedef belirleyen, bu sebepten dolayı sürgüne gönderilmiş ve hapsedilmiş olan" (Serahsî 1993: 10/201), "ışık ve nur yayan hakikatleri insanlara açıklayan; doğru söylemeyi ilke edinen, bu sebeple esir muamelesi görerek hapsedilmiş olan" (Serahsî 1993: 10/265) şeklinde bir not düşer. Bu olayda devletin, çirkin bir davranışı kendini savunma aracı olarak uyguladığı söylenebilir (Mâtürîdî, 2005: 2/112-113).

Ulusal kimlik üzerinde etkin olan idare tarafından uzun süre varlığını sürdüren sistem, yönetilen insanlarca kabul edilmiş gibi görünür. Alışkanlıklar sistemden kaynaklanan sıkıntıların ortaya çıkmasını maskeler. Sıkıntılar insanlar düşünmeye ve sorgulamaya başladığı anda görünür hale gelmeye başlar. Bu durumun örneğine Malik b. Enes'in hayatında rastlamaktayız. Şöyle ki Abbâsi halifesi Ebû Cafer el-Mansûr, kendi iktidarına biat etmesine karşın Medine'de isyan eden Muhammed b. Abdillâh'ın kalkıştığı isyanında haklı olup olmadığını Mâlik b. Enes'e sorar. İmam Mâlik, daha önce yönetime bildirilen biatın yönetimden kaynaklanan yanlış uygulamalara karşı isyan başlatılmasına engel oluşturmayacağını ifade eder. Muhammed b. Abdillâh'ın isyanı bastırılıp devlet otoritesi yeniden sağlanınca Medine'ye tayin edilen Vali Cafer b. Süleyman, baskıyla alınan biatın geçerli olmayacağı fikrine sahip olan Mâlik b. Enes'i tutuklatmış ve hapiste işkence yaptırmıştır (Taberî 1967: 7/560)

Ülkede ulusal kimliği şekillendirenler ile bireyler arasında gerçek bir diyalog, ancak değişime yani her iki tarafın kendi bakış açısını değiştirmeye rıza göstermesine bağlı olduğu ifade edilebilir. Bir bakıma değişim olmadan karşılaşma ve diyalog söz konusu değildir (Bauman-Obirek 2018: 88). Bir dönem mazlum olanlar gücü ellerine geçirdiklerinde maruz kaldıkları şiddetin bir benzerini karşı taraf olarak kabul ettikleri insanlara çok rahat bir şekilde uygulayabilmişlerdir. Devletin imkanlarıyla Mihne/sıkıntı döneminde Mu'tezile'nin, iktidarın el değiştirmesiyle Hadis ehlinin muhaliflerine uyguladıkları

politikada bunun örneğine rastlamak mümkündür. Hadis ehlinin bir dönem maruz kaldığı mağduriyet onların fikirlerinin doğru olduğu yönünde bir hükmün toplumda yaygınlık kazanmasına vesile olmuştur. Onlar iktidarda söz sahibi olduklarında idareciler üzerinde baskı oluşturarak suçlu ilan ettikleri Mu'tezilî düşüncenin toplumda yasaklanması sağlamışlardır (Akbulut 2017: 168). Bu olayda dikkat çeken husus sorgulamadan uzak bir şekilde bağlanılan her tür inanç, kendisinin tartışılmasına asla müsaade etmeyeceğidir. Bu durumda insanlar arasında bilgiden ziyade duygu ortak zemini oluşturacaktır.

Tarihte ulusal kimliği oluşturanların da desteğini alarak din üzerinden maddî ve manevî fayda elde etmeyi amaç edinenler olagelmıştır. Bu durumun örneğine İslam düşüncesinin önemli alimlerinden olan Âmirî'nin (ö. 381/992) dini, ulusal kimliği biçimlendirenlere destek aracı olarak sunan fukahâyı eleştirisinde rastlanmaktadır. Ona göre fukahâ övgüye değer işlerini kınanmayı gerektiren davranışlara dönüştürerek iki dünya yararıyla ilgili olan onurlu mesleklerini halk üzerinde otorite kurma ve yöneticiler yanında kıymetli olmanın amacı yapmışlardır. Ayrıca o, fukahâ'nın Allah'a niyazda bulunurken, kınanmayı hak ettiren davranışlarının sonuçlarının nasıl olacağını farkında olmadıklarını da belirtir (Âmirî 1988: 154-155).

Ulusal kimlikle ilgili yukarıda belirtilen olumsuzluklara karşın ulusal kimliğe sahip olmanın ve onu korumanın olumlu yönleri de oldukça fazladır. Şöyle ki, Selçuklu devleti döneminde ulusal kimliği tehdit eden ve adına Bâtınlık denen bir akım mevcuttu. Selçuklu hükümdarı ve veziri bu akımın yıkıcı faaliyetlerine karşı önlem almak için alimlerle iletişim halinde olmuşlardır. Bu bağlamda yönetimin iletişim kurduğu alimlerden birisi de Ebû Hamîd el-Gazzâlî'dir. Gazzâlî, ilim adamlarına her türlü imkânın cömertçe sunulduğu vezir Nizâmülmülk'ün karargâhında altı yıl kalmış ve bu karargâhta Bâtınlık'ın yanlışlığını ortaya koymak üzerine olan çalışmalarını rahat bir şekilde sürdürmüştür. Gazzâlî Bâtınîlerin doktrinlerinin reddi için kendisinden kitap yazmasını talep eden sultanın isteğini de şevkle yerine getirmiştir. Buna ilaveten Gazzâlî, samimi Müslümanların Bâtınlık'e meyletmemesi için Kur'an'a müracaat ederek mantıksal ilkelerin doğruluğunu ispat etmeye çalıştığı *Doğru Ölçüt* adlı bir eser kaleme almıştır (Watt 2017: 98).

4. Sonuç

Her insan bağımsız bir bireydir ve her birey diğerlerinden farklı özelliklere sahiptir. Farklı özelliklere sahip bu bireylerin bir araya gelmesiyle gruplar, grupların birleşmesiyle devlet oluşmaktadır. İlk insandan günümüze kadar bireysel, grupsal ya da ulusal kimliklere sahip olan insanlar arasında iletişim var olagelmıştır. İnsanlar arasında kurulan her çeşit iletişim ise yazılı ve sözlü geleneğin oluşmasına katkı sunmuştur. Oluşan bu gelenekler önyargıdan uzak olarak doğru bilgiyle anlaşılmaya çalışıldığında, tarihte yaşanan olumlu ya da olumsuz olaylardan dersler çıkarılacak, daha güvenilir bir gelecek inşa edilebilecektir. İletişim sonucu oluşan geleneğin kutsallaştırılması ya da yok sayılması, geçmişte yaşananları doğru anlamının ve sağlıklı tarih bilinci oluşturmanın önündeki en büyük engeldir. Ortaya çıkan özgün/yeni, farklı bir fikrin önceki bilgilerle uyuşmaması gerekçe gösterilerek reddedilmesi insanları yeni bir bilgi öğrenmek ve anlayış kazanmak olanağından mahrum bırakabilir. Halbuki bireylerin karşı çıkması ya da kabul etmemesi gereken fikirler anlaşılmayan ve bilinmeyen değil, yanlış olanlardır. Bir fikrin yanlışlığını test edecek en önemli kriter ise akıldır. Akla düşman olan birey ve toplumların, önce gerçeklikle bütün bağlarını kopartacağı sonrasında da yavaş yavaş öleceği söylenebilir.

Hayat devam ettiği sürece insanlar arasında kimlik mücadeleleri varlığını devam ettirecektir. Kimlik mücadelelerinin kökeni insanların çeşitliliğine dayanmaktadır. İnsanın başka bir insanı katletmesine ya da tekfir etmesine neden olan husus kimliklerin çeşitliliğinden ziyade bu çeşitliliğin reddedilmesidir. İnsanlar arasındaki barışın, yardımlaşmanın ön koşulu, farklı fikirlerin varlığına rıza göstermek böylesi bir çoğulluğun şart koştuğu birlikte yaşamayı kabul etmektir. Ayrıca farklı fikirlere sahip olmak ortak bir payda da buluşmanın imkânsız olduğu anlamına gelmez. Bunun için yapılması gereken tarihte yaşanmış her olayı din etiketiyle yorumlamaktan kaçınmaktır. Çünkü bir olayı dinle eşitlemek demek o olaya bütün inananları ortak etmek demektir. Bu durum rasyonel davranmayı ve olayları soğukkanlılıkla ele almayı zorlaştırmaktadır. Dinden kaynaklanmayan sorunların çözümünü dinde aramak kimseye bir fayda sağlamayacaktır. Fıtraten sahip olunanın üzerine geçirilen her kimlik (grup kimliği, ulusal kimlik vb.) insanların can, mal, nesil, akıl din gibi temel haklarının ve özgürlüğünün korunma olasılığını zayıflatmaktadır. Kur'an'ın bütün hedefi yeryüzünün en değerli varlıkları olarak yaratılan insanlara haysiyetli bir hayat sürdürme mücadelelerinde destek olmaktır.

Güç ve iktidarlar, bireylerin birbirlerine üstün gelmesi, toplumdaki tüm bireylerin bu güç sahiplerine benzetilmesine çalışılması yerine, kimliklerin rahatça sergilenebileceği ortamların oluşturulması ve de insanın özgürce yaşatılması için kullanılmalıdır. Bu durumun gerçekleştiği toplumlarda yaşayan tüm insanların kaderleri değişmeye başlayacaktır. Ne yazık ki geçmişten günümüze farklı grup kimliklerine mensup olan insanlar arasında gerçekleşen iletişimlerde birbirlerini küfürle itham etmek ön planda olmuştur. Bu tür ithamlarda dikkati çeken husus düşüncelerin imana dönüştürüldüğüdür. Düşünceler iman haline geldiğinde yeni oluşan imanın akılla irtibatı ortadan kalkmış demektir. Bilinmelidir ki bir kimseyi küfürle itham etmek, Allah'ın rahmet alanını daraltmak demektir. Allah ise hiç kimseyi kendi adına konuşmakla görevlendirmemiştir.

Kaynakça

- Akbulut, A. (2017). *Müslüman Kültüründe Kur'an'a Yabancılaşma Süreci*. Ankara: Otto Yayınları.
- Âmiri, Ebü'l-Hasen Muhammed b. Yûsuf. (1988). *el-İ'lâm bi-Menâkibi'l-İslâm*. Riyad: Müessesetü Dâru'l-Asâleti li's-Sakâfe.
- Armağan, M. (1992). *Gelenek*. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Bauman, Z. (2017). *Kimlik*. Trc. Mesut Hazır. Ankara: Heretik Yayınları.
- Bauman, Z-Obirek, S. (2018). *Tanrı'ya ve İnsana Dair*. 2. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Düzgün, Ş.A. (2016). *Adem'den Öncesine Dönüş*. Ankara: Otto Yayınları.
- Ebü Yûsuf, Yakub b. İbrâhîm. (1302h.). *Kitâbü'l-Harâc*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife,
- Ebü Yûsuf, Yakub b. İbrâhîm. (1357h.). *er-Redd alâ Siyeri'l-Evzâi*. Thk: Ebü'l-Vefâ el-Afgânî. Beyrut.
- Ebü Zeyd, Nasr Hâmid. (2015). *Kutsal Metin Otorite ve Hakikat*. İstanbul: Mana Yayınları.
- Eş'ârî, Ebü'l-Hasen Ali b. İsmail. (ty). *el-İbâne an Usûli'd-Diyâne*. Beyrut.
- Gökçe, O. (1993). *İletişim ve Kitle İletişim Bilimine Giriş*. Konya: Turhan Kitapevi, 1993.
- Girard, R. (2005). *Günah Keçisi*. Çev. Işık Ergüden. İstanbul: Kanat Kitap.
- Guenon, R. (1987). *Gelenek ve Gelenekçilik*. Trc. Mamut Kanık. İstanbul: Yedi İklim Yayınları.
- Hasan Hanefî. (2016). *Gelenek ve Yenilenme*. Ankara: Otto Yayınları.
- Hatîb el-Bağdâdî, Ebü Bekir Ahmed b. Ali. (1417h.). *Târîhu Bağdât ve Zuyûluhu*. Thk. Mustafa Abdülkadir Atâ. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Hayyât, Ebü'l-Hüseyn. (1993). *Kitâbü'l-İntisâr*. Beyrut: El-Mektebetü Dâri'l-Arabî.

- İbn Fûrek, Ebû Bekir Muhammed b. Hasan. (1987). *Mücerredü Makâlâti's-Şeyh Ebi'l-Hasen el-Eş'arî min imlâi's-Şeyh İbn Fûrek*. Thk. Daniel Gimaret. Beyrut: Dâru'l-Meşrik.
- İbn Hazm, Ebû Muhammed Alî b. Ahmed. (1996). *el-Fasl fi'l-Milel ve'l-Evhâ ve'n-Nihal*. Thk. Muhammed İbrahim Nasr. Beyrut: Dâru'l-Cîl.
- İbn Ebî Ya'lâ. (1999). *Tabakâtu'l-Hanâbile*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- İbn Hacer, Ebû'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Ali el-Askalânî. (1995). *Tehzîbü't-Tehzîb*. Beyrut: Müessesetü'r-Risale.
- İbn Hişâm, Ebû Muhammed Abdülmelik. (1978). *es-Siratü'n-Nebeviyye*. Kahire.
- İbn Kesîr, Ebû'l-Fidâ İmaduddin Ebû'l İsmail b. Ömer. (1977). *el-Bidâye ve'n-Nihâye*. Beyrut: Dâru'l-Hicr.
- İbn Sâd, Ebû Abdillâh Muhammed. (2001). *Kitâbü Tabakâti'l-Kübrâ*. Kahire: Mektebetü'l-Hancî
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, Algı, İletişim*. 5. Baskı. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kandemir, M.Y. (2006). "Nesâî," *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. (Cilt 32/ 563-565). İstanbul: İsam Yayınları.
- Koç, İ. (2017). "Berbehârî ve Şerhü's-Sünne Adlı Eserindeki Haşvî Temâyül". *SDÜİF Dergisi*, 38/1, 91-112.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Le Bon, G. (1997). *Kitleler Psikolojisi*. Haz: Yunus Ender. 1. Baskı. İstanbul: Hayat Yayınları.
- La Boetie, E. (2014). *Gönüllü Kulluk Üzerine Söylev*. Çev. M. Ali Ağaoğulları. Ankara: İmge Kitabevi.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr Muhammed b. Muhammed. (2005). *Te'vîlâtü Ehli's-Sünne*. Thk. Mücdî Bâsellûm. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Mill, J.S. (2004). *Hürriyet Üstüne*. Trc. M. Osman Dostel. Ankara: Liberte Yayınları.
- Mutlu, E. (1994). *İletişim Sözlüğü*. Ankara: Ark Yayınları.
- Müslim, Ebû'l-Hüseyin Müslim b. Haccac el-Kuşeyrî. (1955). *Sahîhu Müslim*. Beyrut.
- Nesefî, Ebû'l-Mu'în. (2004). *Tebziratü'l-Edille fi Usûli'd-Dîn*. Thk. H. Atay-Ş. A Düzgün. Ankara: DİB Yayınları.
- Râzî, Fahreddîn. (ty). *Münâzarâtü Fahreddîn er-Râzî fi Bilâdi Mâverâü'n-Nehr*. Thk. Fetullah Huleyf. Beyrut: Dâru'l-Meşrik.
- Öner, N. (1995). *Felsefe Yolunda Düşünceler*. İstanbul: MEB. Yayınları.
- Öztürk, H. (2020). "İbnü'l-Hümâm'a Göre İnsan Hürriyeti Meselesi". *Mütefekkir*, 7/14, 391-420.
- Saymerî, Ebû Abdullah Hüseyin b. Ali. (1985). *Ahbâru Ebî Hanîfe ve Ashâbihî*. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb.
- Serahsî, Ebû Bekr Muhammed b. Ahmed. (1993). *el-Mebsût*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- Shils, Edvard. (2003-2004). "Gelenek". Trc. Hüsamettin Arslan. *Doğu Batı Dergisi*. 7/25, 101-131.
- Subkî, Tacuddîn Abdülvehhâb b. Ali. (1324h.). *Tabakâtu's-Şafiiyyeti'l-Kübrâ*. Mısır.
- Taberî, Ebû Cafer b. Cerîr. (1967). *Târîhu't-Taberî*. Mısır: Dâru'l-Ma'rife.
- Tayfun, R. (2007). *Etkili İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuğ, S. (1965). "Eserlerinde Rastlanan İfadelerine Göre İmam Serahsî'nin Hapis Hayatı". *900. Ölüm Yıldönümü Münasebetiyle Büyük İslam Hukukçusu Şemsü'l-Eimme Es-Serahsî Armağanı*. AÜ Basımevi.
- Usluata, A. (1990). *İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Watt, W. M. (2017). *Müslüman Aydın*. Trc. Hanifi Özcan. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Yafî, Abdullah b. Esed. (1993). *Mirâtü'l-Cinân ve İbrâtü'l-Yakzân*. Kahire.

- Zehebî, Muhammed b. Ahmed b. Osman. (1996). *Siyeru A'lâmi'n-Nübelâ*. Beyrut: Müessesü'r- Risâle.
- Zehebî. Muhammed b. Ahmed b. Osman. (1958). *Tezkiratu'l-Huffaz*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Zilhoğlu, M. (1998). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.

67. Muhammed b. Sâlih el-Useymin'in el-Elfiyye Şerhindeki İstishhâd Metodu¹**Yusuf BİLDİK²**

APA: Bildik, Y. (2024). Muhammed b. Sâlih el-Useymin'in el-Elfiyye Şerhindeki İstishhâd Metodu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1098-1111. DOI: 10.29000/rumelide.1439998.

Öz

Arap Edebiyatında kaleme alınan kıymetli eserlerin bir sonraki dönemde daha rahat anlaşılması ve eksik yönlerinin tamamlanması için yapılan çalışmalara şerh denmektedir. Nahiv alanında bir otorite kabul edilen İbn Mâlik'in *el-Elfiyye* adlı eseri de üzerine onlarca şerh yapılmış değerli bir çalışmadır. Muhammed b. Sâlih el-Useymin'in *el-Elfiyye* üzerine yaptığı şerhi, müellifin yakın dönemde yaşamış olması sebebiyle diğerlerinden farklıdır. Nahiv ekollerinin ihtilaf ettiği konulardan uzak durması ve modern dönem Arapça öğretiminin sorunlarını bilen bir âlim olması, İbn Useymin'in nahiv alanındaki bu şerhini kıymetli hale getirmektedir. Ayrıca bu eser, müellifin uzun yıllar talebelerine anlatmış olduğu derslerden meydana gelen bir çalışmadır. Aralarında değerli âlimlerin de bulunduğu öğrencilerinin, onun vefatının ardından bir araya getirmiş olduğu bu şerh, birçok kez ders halkalarında okutulmuş olması hasebiyle de önemli bir konuma sahiptir. Bu çalışmada İbn Useymin'in *el-Elfiyye* üzerine yaptığı şerhteki istishhâd metodu ele alınmıştır. İlgili metot incelenirken âyet, hadis ve Arap kelâmıyla istishhâd olmak üzere üç başlık temele alınmıştır. Öncelikle bu başlıkların delil olarak sunulmasıyla ilgili genel görüşler değerlendirilmiş, ardından müellifin delil olarak kullandığı kaynaklar ve bu delilleri istishhâd olarak gösterdiği kaideler incelenmiştir. Belirtilen başlıklar ele alınırken İbn Mâlik'in nahiv kaidelerini destekleyen, açıklayan ya da farklı bir görüş sunan örnekler üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda İbn Useymin'in *el-Elfiyye* şerhinde istishhâd konusunda ana kaynakları teşkil eden âyet, hadis, nesir ve nazım örnekleriyle Arap kelimelerinden çok sayıda delile yer verdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili ve Belâgatı, el-Elfiyye, Şerh, İbn Useymin, Metod, İstishhâd

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %14

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 06.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439998

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı / Dr., Selçuk University, Faculty of Literature, Arabic Language and Literature (Konya, Türkiye), ysfbildik@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4518-9137, **ROR ID:** https://ror.org/045hgz75, **ISNI:** 0000 0001 2308 7215, **Crossref Funder ID:** 501100007086

The Istishhad Method in the Commentary on al-Alfiyah by Muhammed b. Salih al-Useymin³

Abstract

The works written in Arabic Literature in order to make the valuable works written in Arabic Literature more easily understood in the next period and to complete their deficiencies are called commentaries. Ibn Mâlik's al-Alfiyya, which is considered an authority in the field of grammar, is a valuable work on which dozens of commentaries have been written. Muhammad b. Sâlih al-Useymin's commentary on al-Alfiyya is different from the others because the author lived in the recent period. Ibn Usaymîn's avoidance of the issues on which the schools of grammar disagreed and his being a scholar who knew the problems of modern Arabic teaching make this commentary of Ibn Usaymîn in the field of grammar valuable. In addition, this work is a compilation of the lessons that the author had taught to his students for many years. This commentary, which was brought together by his students, including valuable scholars, after his death, has an important position as it has been taught many times in class circles. This study focuses on Ibn Usaymîn's method of istishhâd in his commentary on al-Alfiyya. While analyzing the relevant method, three headings, namely, istishhâd by verse, hadith and Arabic theology, are taken as a basis. First of all, the general views on the presentation of these titles as evidence are evaluated, then the sources that the author uses as evidence and the principles that he shows these evidences as istishhâd are analyzed. While discussing these topics, examples that support, explain, or present a different view on Ibn Mâlik's rules of grammar are emphasized. As a result of the research, it was seen that Ibn Usaymîn included many proofs from the verses, hadiths, prose and verse examples, and Arabic theology, which constitute the main sources of istishhâd in his commentary on al-Alfiyya.

Keywords: Arabic Language and Rhetoric, al-Alfiyya, Sharh, Ibn Usaymin, Method, Istishhad

Giriş

Arap Edebiyatının yazılı hale getirildiği günden bu yana her alanda eserler telif edilmektedir. Şiir, belagat, nahiv, sarf, kelam, kıraat bu alanlardan bazılarıdır. Sonraki dönemlerde bu eserlerin kapalı ya da eksik görülen yönleri için yeni eserler yazılmaya başlanmış ve bu eserlere de genel itibarıyla şerh ismi verilmiştir. Kısa ve öz şekilde kaleme alınan şerhler bulunmakla beraber kapsamlı bazı eserlerin daha iyi anlaşılması için uzun şerhler de yazılmıştır. Bazı eserlerin alandaki önemine binaen çok sayıda şerhi de yapılabilmektedir. İbn Mâlik'in nahiv ve sarf alanında kaleme aldığı *el-Elfiyye* isimli eser de bunlardan bir tanesidir. Bu eser üzerine farklı dönemlerde farklı müellifler tarafından onlarca şerh

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %14

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 06.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439998

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

yapılmıştır. Muhammed b. Sâlih el-Useymin de yakın dönemde vefat etmiş *el-Elfiyye* şârihlerinden bir tanesidir.

Bu çalışma, Muhammed b. Sâlih el-Useymin'in İbn Mâlik'in meşhur eseri *el-Elfiyye*'ye yazdığı şerhteki istishhâd metodunun incelenmesini amaçlamaktadır. Bu şerhin incelenmesinin sebebi müellifin modern dönem âlimlerinden bir tanesi olması, vefat ettiği yakın döneme kadar birçok öğrenci yetiştirmiş olmasıdır. Bu şerhi diğerlerinden ayıran en bariz özellik, diğer klasik dönem eserlerin aksine nahiv ve sarf alanındaki görüş ayrılıklarının çoğunlukla çözüme kavuşmuş olduğu modern dönemde yazılmış olmasıdır. Ayrıca bu eser, müellifin uzun yıllar talebelerine anlatmış olduğu derslerden meydana gelen bir çalışmadır. Aralarında değerli âlimlerin de bulunduğu öğrencilerinin, onun vefatının ardından bir araya getirmiş olduğu bu şerh, birçok kez ders halkalarında okutulmuş olması hasebiyle de önemli bir konuma sahiptir. Günümüzde Arapça öğrenmek isteyenler için nahivcilerin ihtilaf ettiği konulardan uzak, daha sade bir eser olması nedeniyle İbn Mâlik'in *el-Elfiyye*'si önerilirken, yine aynı sadelikte ele alınmış olan bu şerhin incelenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Eserde belge tarama yöntemi kullanılmıştır. İbn Mâlik ve önemli eseri *el-Elfiyye* hakkında bilgi verildikten sonra İbn Useymin'in hayatı da kısaca ele alınmıştır. Ardından onun yazdığı şerh hakkında bilgiler verilerek müellifin şerhteki genel metodu değerlendirilmiş, örnek bir bölüm incelemesi yapılmıştır. Ana bölümde ise şârihin âyetlerden, hadislerden, şiirlerden ve diğer kaynaklardan gösterdiği delillerden örnekler verilip bunların istishhâd edilme sebepleri hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

1. İbn Mâlik ve *el-Elfiyye* İsimli Eseri

Tam adı, Ebû Abdullah Cemâleddin Muhammed b. Abdillâh b. Mâlik et-Tâi el-Endelûsî olan müellif, Kurtuba'nın kuzeyinde bulunan (Cordoba) Ceyyân bölgesinde dünyaya gelmiştir. Bazı rivayetlerde doğum yılı olarak 598, 601 ya da 608 tarihleri geçse de çoğunluğun görüşü hicri 600 yılında doğduğudur. Öncelikle Endülüs'te, Endülüs'teki siyasi karışıklıkların ardından da Şam bölgesinde olmak üzere birçok âlimden ders okumuştur. Endülüs'te Ebû Rezîn b. Sâbit b. Hiyâr'dan (ö. 628/1230) dil ve kıraat dersleri almıştır. Sâbit b. Hiyâr'dan sonra Endülüs'te en çok istifade ettiği hocası Ömer b. Abdullâh eş-Şelebîn'dir (ö. 645/1247). Önce Kuzey Afrika'ya, sonra da Şam bölgesine hicret eden İbn Mâlik, burada Ebû Sâdık Hasan b. Sabbâh (ö. 632/1234), Ebu'l-Fazl Mükerrrem b. Muhammed (ö. 711/1311), Ebu'l-Hasen es-Sehâvî (ö. 643/1245), İbn Amrûn (ö. 649/1251) gibi birçok âlimden istifade etmiştir. İbn Mâlik ilim yaşantısı içerisinde çok sayıda talebe yetiştirmiştir. Bunların içinde en önemlisi ise *Riyâzu's-Sâlihîn* isimli eserin müellifi İmam Nevevî'dir (ö. 676/1277). Bunun yanı sıra Şemseddin b. Ca'vân (ö. 682/1283), Bedreddin b. Mâlik (ö. 686/1287), Bahaaddin b. en-Nehhâs (ö. 698/1298) da İbn Mâlik'in talebeleri arasında zikredilmektedir. *Vifâku'l-mefhûm fi ihlilâfi'l-mekûl ve'l-mersûm, İkmâlül-'ilâm bi teslîsî'l-keâm, el-Elfâzü'l-muhtelifi fi meânî'l-mü'telifi*, İbn Mâlik'in önemli eserlerinden bazılarıdır. İbn Mâlik, hicri 672 yılında Şam'da vefat etmiştir. (es-Safedî, 2000, s. 3/285-288; İbn Mâlik, 1984, s. 1/12-44, 1990, s. neşredenin girişi; İbn Mâlik & Bedrüzamân en-Nîbâlî, 1989, ss. 7-19; İbnü'l'imâd, 1986, s. 7/590-591)

el-Elfiyye, İbn Mâlik'in telif ettiği eserler içinde en önemli olanıdır ve onun bu kadar tanınmasında büyük etkisi olmuştur. İbn Mâlik bu eserini, yine kendi telif ettiği *el-Kâfiyetu's-şâfiye* isimli eserinden özetlediği için *el-Hulâsâtu'l-elfiyye* ismiyle de bilinmektedir. *el-Elfiyye*, âlimler tarafından kabul görmüş, nazım şeklinde olduğundan ezberlenmesi ve anlaşılması daha kolay bir eserdir. Nahiv ekollerinin görüşlerini mezcetmesi de bu eserin en önemli özelliklerinden birisidir. (et-Tantâvî, 1995, s.

262; Kaka Rash, 2017, ss. 6-7; Turan, 1995, ss. 28-29) 1002 beyitte tamamlanan *el-Elfiyye*; bir mukaddime, altmış beş bâb ve fasıllar olmak üzere seksen bölümden meydana gelmektedir. (İbn Mâlik, 2006) *el-Elfiyye*'nin takip ettiği düzen, kendisinden sonra yazılan nahiv kitaplarının çoğunda da uygulanmıştır. İbn Mâlik'in *el-Elfiyye*'si üzerine onlarca şerh, hâşiye ya da ta'lik tarzında eser kaleme alınmıştır. (Çelebî, t.y., s. 1/151-155) Bunların içerisinde müellifi ya da yazılış amacı itibarıyla çok meşhur olanlar bulunmaktadır. İbn Mâlik'in oğlunun yazmış olduğu *Şerhu İbn Nâzım alâ Elfiyyeti İbn Mâlik*, İbn Hişâm'ın (ö. 833/1429) *Evdahü'l-mesâlik ilâ Elfiyyeti İbn Mâlik* isimli eseri, İbn Akîl'in (ö. 769/1367) *Şerhu Elfiyyeti İbn Mâlik* adlı çalışması, Ebû Hayyân el-Endelusi'nin (ö. 745/1344) *Menhecu's-sâlik fi'l-kelâm alâ Elfiyyeti İbn Mâlik*'i, Celâlüddîn es-Süyûtî'nin (ö. 911/1505) *el-Behcetü'l-merdiyye fi şerhi'l-Elfiyye* adlı eseri bunlar arasından zikredilebilir. Ayrıca *el-Elfiyye* Fransızca ve İtalyanca gibi bazı Batı dillerine de tercüme edilerek şerh edilmiştir. (Kaka Rash, 2017, s. 7; Turan, 1995, s. 29)

2. Muhammed b. Sâlih el-Useymîn ve el-Elfiyye'ye Yazdığı Şerhi

Bu başlıkta Muhammed b. Sâlih el-Useymîn ve *el-Elfiyye* üzerine yaptığı şerh hakkında kısa bir bilgilendirme yapılacaktır.

2.1. Muhammed b. Sâlih el-Useymîn'in Hayatı

Tam adı, Ebû Abdullah Muhammed b. Sâlih b. Süleyman b. Abdurrahman b. Osman b. Abdullah el-Useymîn et-Temîmî'dir. 1929 yılında Suudî Arabistan'ın Kasım vilayetine bağlı Uneyze kentinde dünyaya gelmiştir. Dedelerinden birisinin ismi olması nedeniyle İbn Useymîn lakabıyla meşhur olmuştur. (el-Büreydî, 2005, ss. 30-31; el-Hüseyn, 2002, s. 10; el-Mürrî, 2003, ss. 17-19; el-Useymîn, 2013, s. 1/7; ez-Zehrânî, 2001, s. 27) İbn Useymîn, Uneyze bölgesindeki alimlerden ders almakla yetinmiş, bir kez Riyâd şehrine gitmesi dışında ilim talebiyle seyahat etmemiştir. Abdurrahman b. Nâsır es-Sa'dî'den (ö. 1375/1955) kıraat dersleri, Muhammed el-Emîn eş-Şinkî'ten (ö. 1394/1974) Kur'ân dersleri, Muhammed b. Abdulazîz el-Mutavva'dan (ö. 1403/1982) akaid, nahiv ve sarf dersleri, Abdurrahman b. Ali b. Avdân'dan (ö. 1372/1952) fıkıh dersleri almış; Abdurrahman b. Süleyman'ın yanında Kur'ân'ı ezberlemiştir. (el-Büreydî, 2005, ss. 33-34; el-Hüseyn, 2002, ss. 48-49; el-Mürrî, 2003, ss. 25-80; ez-Zehrânî, 2001, ss. 29-31) Bunun yanı sıra başta yaşadığı bölgedeki Uneyze camisi olmak üzere, Ramazan ve hac dönemlerinde Kâbe ve Mescid-i Nebevî'de dersler okutmuştur. Başlarda çok küçük gruplara hitap ederken sonra sayısı altı yüzü aşan gruplara ders anlatmaya başlamıştır. Ders verdiği öğrencilerin çoğu Kasım bölgesinden olmak üzere farklı şehirlerden ve farklı ülkelerden de öğrencileri bulunmaktaydı. Bunların içerisinde Câmîatu'l-İslâmiyye'de öğretim üyesi olan Muhammed b. Sâlih el-Berrâk, Riyad'dan Sultân el-Hamîs, Suriye'den Mustafa Kâmil Hûriyye, Mısır'dan Şeybe Ahmed Mahmûd gibi önemli hocalar da yer almaktadır. Bunların dışında İbn Useymîn İmam Muhammed b. Suûd İslâm Üniversitesi'nde doçent unvanıyla dersler okutmuş, üniversite ders kitaplarının yazım komisyonlarında bulunmuş ve Suudî Arabistan Yüksek Âlimler Heyeti üyeliğinde bulunmuştur. (Boynukalın, 2019, ss. 625-626; el-Büreydî, 2005, ss. 34-37; el-Hüseyn, 2002, ss. 50-57) Müellifin çoğu kendisi hayattayken basılan, bir kısmı da derslerinin bant kayıtları üzerinden öğrencilerinin neşrettiği birçok eseri bulunmaktadır.⁴ İbn Useymîn 2001 yılında Cidde'de vefat etmiş, Mescid-i Harâm'da kılınan cenaze namazından sonra hocası Abdülazîz b. Bâz' (ö. 1420/1999)'ın yanına defnedilmiştir. (el-Büreydî, 2005, ss. 31-32; el-Hüseyn, 2002, ss. 179-183; el-Mürrî, 2003, ss. 393-397)

⁴ Eserleriyle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. (el-Büreydî, 2005, ss. 42-54; el-Hüseyn, 2002, ss. 147-164)

2.2. *Şerhu Elfiyyeti İbni Mâlik Adlı Eseri*

Muhammed b. Sâlih el-Useymin'in *el-Elfiyye* üzerine yaptığı üç ciltlik şerhinin ismi *Şerhu'l-Elfiyyeti İbni Mâlik*'tir. Bu çalışma müellifin Uneyze Camii'nde nahiv dersleri verdiği sırada *el-Elfiyye* üzerine yaptığı açıklamaları içermektedir. Vefatından sonra, öğrencileri tarafından derslerin ses kayıtları kullanılarak düzenlenmiş ve basılmıştır.(el-Büreydî, 2005, s. 53; el-Useymin, 2013, s. 6)

İbn Useymin şerhin mukaddimesine nahiv ilminin önemiyle başlamaktadır. Nahvin tarihinden kısaca bahsettikten sonra nahivle ilgili yapılan çalışmalara dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar içerisinde *el-Elfiyye*'nin kısa ama öz, akıcı ve ezberlenmesinin kolay olduğunu ifade etmektedir. İbn Mâlik'in nahiv ilmindeki otoritesini ifade sadedinde onun "Kim nahiv ilmini öğrenmek isterse gelsin." sözünü aktarmakta, fakat çok az kişinin buna itibar ettiğini de eklemektedir. Ayrıca İmam Nevevî'nin onun talebeleri arasında olduğunu ve bunun çok değerli olduğunu da ifade etmektedir.(el-Useymin, 2013, s. 1/15-21) Sonuç itibarıyla İbn Useymin doğrudan kitabı yazma amacını ifade etmese de mukaddimedeki sözlerinden nahiv ilmine, bu ilimde İbn Mâlik'in yerine ve onun *Elfiyye*'sine dikkat çekerek böyle önemli bir eseri neden şerh ettiğini de açıklamış bulunmaktadır.

İbn Useymin şerhinde İbn Mâlik'in konu tertibini değiştirmeden takip etmiştir. Şerhte takip edilen metot ve içerik genel hatlarıyla şu şekildedir.

Şârih, İbn Mâlik'in sözlerini "قَوْلُهُ"; kendi sözlerini ise kimi zaman "نَقُولُ" ya da "قُلْنَا" şeklinde,(el-Useymin, 2013, s. 2/6-3/189) kimi zaman da herhangi bir şey söylemeden doğrudan ifade etmiştir.

İbn Useymin öncelikle kitabına, İbn Mâlik'in "mukaddime" olarak isimlendirdiği bölümdeki beyitleri şerh ederek başlamıştır.(el-Useymin, 2013, s. 1/23)

İbn Mâlik'in tasnif ettiği her bir bölümün öncelikle başlık kısmını açıklayarak başlamıştır. Örneğin "الكَلَامُ وَمَا يَتَأَلَّفُ مِنْهُ" adlı bölümün başlığıyla ilgili "İbn Mâlik'in 'Kelâm ve çeşitleri' sözü bir açıklamadır. Bunun aslı, هَذَا بَابُ الْكَلَامِ وَمَا يَتَأَلَّفُ مِنْهُ, 'Bu, kelâm ve çeşitleri bölümüdür.' Burada iki şey hazfedilmiştir. İlki mübtedâ, ikincisi hazfedildiği yerde muzâf olan haberdir. Muzâfun ileyh onun yerine getirilmiştir." şeklinde bir açıklama yapmıştır.(el-Useymin, 2013, s. 1/47)

Konuyla ilgili beyitler kimi zaman bir, kimi zaman iki, kimi zaman da daha fazlası arka arkaya yazılarak الشَّرْحُ başlığı altında incelenmiştir.

Beyitlerde geçen kelimeleri önce sözlük, sonra da ıstılah anlamını vererek açıklamıştır. Örneğin, kelâm kelimesiyle ilgili olarak; "Kelâm dilde, insanın anlamlı ya da anlamsız olarak söylediği her sözdür. Bu Arapçadaki kelâm. Fakat nahivcilere göre kelâm, faydalı olan sözlerdir." demektedir ve son cümlesiyle İbn Mâlik'in konuyla ilgili beytine atıfta bulunmaktadır.(el-Useymin, 2013, s. 1/47-48)

Gerekli gördüğü durumlarda ibareler arasındaki farka işaret etmiştir. Örneğin, "التَّكْرُرُ وَالْمَعْرِفَةُ" bölümünde yaptığı açıklamalar şu şekildedir:

"Marife bilinen şeydir. Nekre mutlak bâbındandır. Marife ile ya tahsislik ya da umûm (genel) ifade edilir. Fakat mutlak bâbından değildir. Mutlak ile umûm arasındaki fark şudur: Mutlak kastettiği şeylerin tamamını birbirinin yerine geçecek şekilde kapsar. Umûm ise kastettiği şeylerin tamamını (birbirinin yerine geçecek şekilde değil) genelleme anlamında kapsar. Eğer أَكْرَمْتُ رَجُلًا (bir adama ikram et) denirse; bu birbirinin yerine geçebilecek bütün adamları ifade eder. أَكْرَمْتُ رَجُلًا (bir adama ikram et) dendiğinde ise iki adama ikram etmek mümkün değildir. Çünkü mutlak kastettiği şeylerin tamamını

birbirinin yerine geçecek şekilde kapsar. Yani bir kişinin yerine bir kişi şeklindedir. Umûm ise, kastettiği şeylerin tamamını genelleme anlamında kapsar. Eğer sen لا تُكْرِمُ كَسُولًا (tembel kimseye ikram etme) dersin tek bir tembel kimseye ikram etmeyi engellemiş olursun, fakat bir diğerine ikram edilebilir. Çünkü burada كَسُولًا (bir tembel) geneli ifade eder. Eğer كَرِمًا جَانًا (çalışkan birine ikram et) denirse, sen de bu söze itaat etmeden iki kişiye ikram edebilirsin. Çünkü mutlak, kastettiği şeylerin tamamını birbirinin yerine geçecek şekilde ifade eder. Nekre de bu kabildendir. O cinsten olan bütün bireyleri kapsayan (ama birbirinin yerine geçebilecek şekilde) bir isimdir.”(el-Useymîn, 2013, s. 1/195-196)

Konuları açıkladıktan sonra gerekli gördüğünde basit örnek cümlelerle açıklamıştır. Bu açıklamaları yaparken مِثَالٌ ذَلِكَ , مِثَالٌ ya da تَقْوِيلٌ قُلْتُ gibi ifadeler kullanmaktadır. Örneğin, “Leyse’ye benzeyenler” başlığında مَا isminin لَيْسَ gibi amel etmesinin şartlarını açıkladığı kısımda مَا'nın زَائِدٌ olan اِنْ'e bitişik olmaması gerektiğini söyleyip bunu da مَا زَيْدٌ قَائِمًا cümlesiyle örneklendirmiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/535) Bir başka örnek de “Tenâzu” konusundan verilebilir. Bu başlıkta mef'ûl üzerindeki tenâzu açıklanırken وَأَعْظَمْتُ زَيْدًا cümlesi örnek olarak verilmiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 2/358)

Bazı bölümlerde şârih konunun önemine dikkat çekmek için okuyucuya sorular yönelmektedir. Örneğin, “İnne ve kardeşleri” bölümünde İbn Mâlik'in beytinde geçen لَعَلَّ kelimesinin التَّرَجِّي için olduğunu söyledikten sonra وَلَكِنْ مَا الْفَرْقُ بَيْنَ التَّرَجِّي وَالتَّمَنِّي sorusuyla dikkatleri buraya çekmektedir. Ardından da bu ikisi arasındaki farkı açıklamaktadır.(el-Useymîn, 2013, s. 2/7-8) Yine “Harf-i cerler” bölümünde رُبُّ harf-i cerrinin açıklamasında “Senin رُبُّهُ الرجلِ قائمٌ demen caiz midir?” sorusunu yöneltecek ve yine kendisi yanıtlamaktadır.(el-Useymîn, 2013, s. 3/8)

Bazı konularda önceki bölümlere taalluk eden bir açıklama gerektiğinde tekrar edip uzatmak yerine كَمَا سَبَقَ ifadesiyle o bölüme işaret etmektedir. Örneğin “İsm-i mevsûl” konusunda ism-i mevsûllerin marifelerden sayıldığını “Marife ve nekre” konusuna atıfta bulunarak ifade etmiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/284) Benzer bir durum “inne ve kardeşleri” bölümünde de söz konusudur. İbn Useymîn, kâne ve kardeşlerinin ismini ref, haberini nasb ettiğini ifade sadedinde ilgili bölüme işaret etmektedir.(el-Useymîn, 2013, s. 2/5)

Birçok bölümde gerek beyitlerin gerekse şârihin verdiği örnek cümlelerin irabı yapılmıştır. Örneğin, “zanne ve kardeşleri” bölümünde İbn Mâlik'in beytinde geçen اِنْصَبَّ fiilinin irabı, “Emir fiili, fâili müstetir ve vucûben أَنْتَ takdir edilir” şeklinde yapılmış ve devamında beytin kalan kısmı da irap edilmiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 2/128) “Tek'id” konusunda örnek olarak verilen أَكْرَمْتُ زَيْدًا نَفْسَهُ cümlesi şu şekilde irap edilmektedir: (أَكْرَمْتُ) fiil ve fâil; (زَيْدًا) mef'ûlü bih zâhiri fetha ile mansub; (نَفْسَهُ) Zeyd isminin te'kidi ve zâhiri fetha ile mansubtur ve muzâftır. (٥) Muzâfun ileyh, damme üzere mebni mahallen mecrurdur.(el-Useymîn, 2013, s. 3/257)

İbn Useymîn beyitleri şerh ederken desteklediği ya da karşı çıktığı görüşleri de dile getirmektedir. Örneğin, “İsm-i mevsûl konusunda İbn Mâlik'in ismi mevsûlleri sayısal açıdan tanımlayıp özellik açısından açıklamamasını doğru bulduğunu; bunun yeni öğrenenler için daha uygun olacağını söylemiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/285) “Harf-i ta'rif ile marifelik” konusunun başında İbn Useymîn bu başlıklandırma ile ilgili şunları söylemektedir: “İbn Mâlik'in (rahimehullah) Allah iyiliğini versin. Harf-i ta'rifle marifelik demiş fakat ال ile marifelik dememiş. Nitekim Arapların içerisinde أم ile marife yapanlar da vardır ki bu Himyeri lehçesidir. Himyer Yemen kabilelerinden birisidir. أم takasını, ال yerine kullanırlar ve أَنْظَرُ إِلَى الْقَمَرِ derler. Yani أَنْظَرُ إِلَى الْقَمَرِ demek isterler.”(el-Useymîn, 2013, s. 1/349)

Şârih birçok konunun açıklamasında âyetlerden, hadislerden ve şiirlerden deliller getirmektedir. Bununla ilgili örnekler istîşâh bölümünde verilecektir.

Yukarıda maddeler halinde verilen şârihin genel şerh metodunun örnek bir bölümde görülmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda aşağıda “İsmi mevsûller” konusunun ele alınışı incelenmiştir:

“Mevsûl, ismi mef’ûl sığasında gelmiştir. Bu şekilde isimlendirilmesinin sebebi, anlamının kendisinden sonra gelen (sıla) ile tamamlanmasıdır. Mevsûl aslında kırık ya da kopuktur ve bir bağa ihtiyaç duyar. Bu nedenle bu şekilde isimlendirilir. İsm-i mevsûller daha önce marifeler konusunda dördüncü sırada zikredildiği gibi marifelerdendir.”

İbn Mâlik (rahimehullah) şöyle demiştir:

مَوْصُولُ الْأَسْمَاءِ: (الَّذِي)، الْأُنْثَى: (الَّتِي) وَالْيَا إِذَا مَا تُنْبِتُ لَا تُنْبِتُ

بَلْ مَا تَلِيهِ أَوْلَاهُ الْعَلَامَةُ وَالنُّوْنُ إِنْ تُشَدَّدَ فَلَا مَلَامَةَ

İsmi mevsuller şöyledir: (الَّذِي) müzekkerdir ve müennesi (الَّتِي)'dir. Tesniye olduğunda yâ düşer.

(Nasb ve cerr halinde) öncesine uyarak yâ geri gelir. (Eliften sonraki) Nûn harfi şeddeli de gelebilir.

(İbn Mâlik'in) “مَوْصُولُ” sözünün mübteda olarak i'rab edilmesi caizdir. “الَّذِي” ise haberdir. Eğer مَوْصُولُ الْأَسْمَاءِ kısmını haber yapmak istersek öne geçmiş haber olması caizdir. Mübteda ise “الَّذِي” ve ona atfedilen isimlerdir. Eğer “الَّذِي” ve ona atfedilenleri ismi mevsûller olarak açıklamak istersek iki şekilde de caizdir. “الَّذِي” ve tabi olanlar hakkında ismi mevsûldür diye hüküm bildirmen ya da ismi mevsûllerin ne olduğunu açıklamak için “الَّذِي” ve ona atfedilenlerdir” demen caizdir.

(İbn Mâlik'in) “مَوْصُولُ الْأَسْمَاءِ: الَّذِي” sözü: Burada İbn Mâlik nitelik bakımından değil, nicelik bakımından açıklama yapmıştır. Ama bu sorun değil. Çünkü başlangıç seviyesinde olanlar için nicelik açısından açıklama diğerinden daha iyidir. Nitelik bakımından açıklanması “Manası sila cümlesi ile açıklanan isimdir” şeklindedir. Eğer sen جَاءَ الَّذِي dersen, (ismi mevsûlü) açıklığa kavuşturmuş olmazsın. Ama جَاءَ الَّذِي دَرَسَ فِي دُرُوسِهِ dersin, burada (ismi mevsûlü) açıklığa kavuşturmuş olursun.(el-Useymin, 2013, s. 1/284-285)

İbn Useymin'in açıklamaları bu minvalde devam etmektedir. İlerleyen bölümlerde birkaç yerde âyetlerden deliller getirmektedir. Örneğin, “الَّذِي” ismi mevsûlünün müfred-müzekker için kullanılmasına örnek olarak Zümer sûresi 33. âyeti delil olarak getirmektedir. Fakat bu ismi mevsûl Allah Teâlâ için kullanılırsa müfred-müzekker bir varlığa işaret etmez diyerek Bakara sûresi 21. âyete işaret etmektedir.(el-Useymin, 2013, s. 1/286) Beyitlerde geçen bir ifadeyle ilgili olarak İbn Mâlik'in oğlu İbnu'n-Nâzım'ın yaptığı *el-Elfiyye* şerhine atıfta bulunarak oradan bir şiiri delil olarak göstermektedir.(el-Useymin, 2013, s. 1/287)

3. İbn Useymin'in Şerhinde İstishhad Metodu

İstishhad; sözlükte şahit göstermek, şahit getirmek ya da şahit olmasını istemek anlamlarına gelen bir kelimedir. شَهِدَ fiilinin istifâl babına aktarılmış halidir. (Durmuş, 2001, s. 396; el-Cevherî, 1979, s. 2/494; el-Lebedî, 1985, s. 119; er-Razî, 1986, s. 147; ez-Zebîdî, 1994, s. 8/253; İbn Manzûr, t.y., s. 3/239) İstilah anlamı ise bir bilginin doğruluğunu kanıtlamak için doğruluğu kanıtlanmış olan şiir ya da düz yazı

türünden bir delil getirmektir. Getirilen bu delile şâhid (çoğulu şevâhid) denmektedir. Bu terim ihticâc ve istidlâl olarak da bilinmektedir. Kelimenin terim anlamı sözlükteki şahitlik etmek anlamına uygun şekilde kullanılmaktadır. Şahitlik ederek mahkemedeki verilen karara dayanak teşkil eden birisi gibi, bir kuralın doğruluğunu kanıtlamak için bir söz getirilir.(Harun, 2015, s. 28) Farklı tanımları olan istîşâd Saîd el-Afgânî, "İhticâc; Arapçada bir kuralın, bir kelime ya da terkinin kullanımındaki doğruluğun, sahit bir senetle fesahat sahibi bir Arap'tan nakledilen delilidir." şeklinde tarif etmektedir.(el-Afgânî, 1987, s. 6) Bu konuda kullanılan bir başka terim de misal kelimesidir. مِثْلٌ kökünden türeyen bu isim eşitlik, benzerlik anlamlarına gelmektedir.(İbn Manzûr, t.y., s. 11/610) Terim olarak kullanıldığında ise bir kuralı açıklığa kavuşturmak ve anlamak için gösterilen örnek anlamına gelir.(et-Tehânevî, 1996, s. 2/1447) Fakat bütün misaller şahit olarak kabul edilmez. Çünkü aralarında belirgin bir fark bulunmaktadır. Şâhid, bir kaidenin doğruluğunu ispat ederken misal o kuralın daha iyi anlaşılmasını sağlar.(Durmuş, 2001, s. 396; et-Taftazânî, 1310, ss. 10-11) Bu çalışmada örnek olarak kullanılan deliller, şârihin açıkladığı konularda geçen bir kelime, terkin ya da kuralla ilgili; lafız, anlam ve kullanım açısından gösterdiği şevahid bağlamında değerlendirilmiştir.

3.1. Âyetlerle İstîşâd

Senet ve metin olarak mütevâtir bir şekilde güvenilir raviler tarafından nakledilmesi hasebiyle istîşâd konusunda üzerinde hiçbir şüphenin bulunmadığı tek kaynak Kur'ân'ı Kerim'dir. Bu konuda ihtilaf edilen tek konu farklı kıraatlerin de istîşâd olarak kullanılıp kullanılmayacağıdır.(Ergin, 2002, s. 114) Fakat Süyûtî, bu konuda net bir şekilde "Kur'ân sözlerin en fesahatlisi olduğundan mütevâtir, ahad ya da şâz olması fark etmeksizin delil olarak kullanılabilir." demiştir.(es-Süyûtî, 2006, s. 15) Saîd el-Afgânî (ö. 1417/1996)'de benzer ifadelerle Kur'ân'ın bütün rivayetlerinin Arap dilinde delil olarak kullanılabileceğini söylemektedir.(el-Afgânî, 1987, s. 45) Şâz olan bazı kıraatler hususunda ihtilaflar bulunmasına rağmen Kur'ân en güvenilir şevahittir. Zira İbn Akîl, *el-Elfiyye* üzerine yaptığı şerhte Kur'ân'ın farklı kıraatleriyle de istîşâd yapmıştır.⁵

İbn Useymîn şerhinde en fazla delili Kur'ân âyetlerinden göstermiştir. Bu bölümde hemen hemen her konuda bir âyetin delil olarak gösterildiği eserden birkaç örneğe yer verilecektir.

Nekre kavramının anlamı: İbn Useymîn isimlerde aslolanın nekrelik olduğunu, çünkü marifelik için bir sebep gerektiğini ifade etmiş ve nekre kelimesinin bilinmezlik anlamında kullanıldığını ispat bağlamında Hûd sûresi 70. âyetin ilk kısmını فَالْمَا رَأَىٰ أَيْدِيَهُمْ لَا تَصِلُ إِلَيْهِ نَكْرَهُمْ (el-Useymîn, 2013, s. 1/479) delil olarak getirmiştir. Şârih âyette geçen نَكَرَ fiilinin yadırgamak, tanıyamamak gibi anlamlara gelmesini nekre kavramını desteklemek için delil göstermiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/195)

Kâne ve kardeşlerinin ameli: İbn Useymîn, İbn Mâlik'in "Kane mübtedayı ismi olarak ref, haberi de nasb eder." ibaresinden kastın Kane ve kardeşleri olduğunu ifade ettikten sonra Fetih sûresi 14. âyetin son kısmını وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا (Kur'ân-ı Kerîm 48:14) delil olarak getirmiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/479)

رَأَىٰ fiilinin bilmek anlamında kullanılması: Zanne ve kardeşlerinden رَأَىٰ fiilinin iki anlamı bulunmaktadır. Birisi yaygın kullanımı olan görmek, diğeri de bilmek ya da düşünmektir. (İbn Manzûr, t.y., s. 14/291) Ef'âlü zann başlığı altında İbn Useymîn, bu fiille ilgili olarak; "رَأَىٰ fiilinin görmek anlamının aksine bilmek anlamında olduğunu belirtmiştir. Çünkü görmek anlamında kullanıldığında kalbî fiillerden sayılmaz. Bu yüzden رَأَىٰ fiili hem zannetmek hem de bilmek anlamına gelir. Âyette her iki manası da kullanılmaktadır" dedikten sonra Meâric sûresi 6 ve 7. âyetleri وَأَنْزَلْنَاهُ قُرْبَانًا - وَأَنْزَلْنَاهُ قُرْبَانًا

⁵ Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. (Ülker, 2019)

(Kur'ân-ı Kerîm 70:6-7) delil olarak getirmiştir. İlk âyette geçen رَأَى fiili zannetmek, ikincisi ise bilmek anlamındadır.(el-Useymîn, 2013, s. 2/129)

Masdarın amel etmesi: İbn Useymîn konuyla ilgili زَيْدًا ضَرْبُكُ örneğini verip buradaki ضَرْبُ masdarının bir mef'ûl alan fiil gibi amel ettiğini ona bitişen كِ muttasıl zamirinin fâili زَيْدًا isminin de onun mef'ûlu bihi olduğunu belirttikten sonra Beled sûresi 14 ve 15. âyetleri أَوْ اطْعَامٍ فِي يَوْمٍ مَسْعَبَةٍ - نَبِيًّا أو إطعام في يوم مسعبة - نبيًا (Kur'ân-ı Kerîm 90:14-15) delil olarak getirmiştir. Burada إطعام ismi masdardır ve fiil gibi amel etmektedir. Bu nedenle ikinci âyetin başındaki نَبِيًّا ismini nasp etmiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 3/137)

الَّذِي ism-i mevsûlünün kullanımı: Normal şartlarda الَّذِي müfred ve müzekker için kullanılan bir ismi mevsûldür. Bu nedenle İbn Mâlik de konuyla ilgili beytinde bu durumu الأَنْتَى: أَلْتِي الشكلinde beyan etmiştir. İbn Useymîn bu durumu açıklama sadedinde Zümer sûresi 33. âyeti وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ أُولَئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ (Kur'ân-ı Kerîm 39:33) delil getirmektedir. Fakat bu ismi mevsûl Allah Teâla için kullanıldığında müfred-müzekkerlik söz-konusu değildir. İbn Useymîn bu istisnâ durumla ilgili olarak da Bakara sûresi 21. âyeti يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ (Kur'ân-ı Kerîm 2:21) delil göstermiştir. Burada geçen الذي ismi mevsûlü müfred-müzekker olarak kullanılmamış, yalnızca رَبِّ kelimesine işaret etmektedir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/284-286)

Yukarıda birkaç örneği verildiği üzere İbn Useymîn şerhinde âyetleri şâhid olarak kullanmaktadır. Âyetleri şâhid gösterirken kimi zaman *el-Elfiyye*'de geçen bir kavramın istilâh anlamını desteklemek, kimi zaman İbn Mâlik'in görüşünü desteklemek, kimi zaman da İbn Mâlik'in değinmediği bir konuya açıklık getirmek için kullandığı görülmektedir.

3.2. Hadislerle İstishhâd

İslâmî ilimlerin oluşturulmasında Kur'ân-ı Kerim'den sonra en güvenilir kaynağın, Hz. Peygamber'in söz, fiil ya da takrirlerini ifade eden hadisler olduğu herkesin kabul ettiği ortak görüştür. Fakat nahivciler nezdinde hadislerin şevahid olarak kullanılıp kullanılmayacağı meselesi ittifak edilen bir konu değildir. Bu konuda istishhâd edilebilir diyenler, kesinlikle istishhâd edilemez diyenler, bir de şartları taşıyanların istishhâd edilebileceğini söyleyenler olmak üzere üç grup bulunmaktadır. Hadislerin şahit olarak kullanılabileceğini söyleyenlerin delili Hz. Peygamber'in Arapların en fasih ve en belîğ konuşanı olması, bir de hadis rivayetlerinin şiir rivayetlerinden daha güvenilir olmasıdır. Hadislerin delil olamayacağını düşünenlerin gerekçesi ise hadislerin lafız olarak değil mana itibariyle rivayet edilmiş olmasıdır. İlk dönem nahiv âlimleri, hadisleri nahivde delil olarak kullanmasa da daha sonraki âlimler Kur'ân-ı Kerim ve şiirle birlikte hadisleri de istishhâd etmeye başlamıştır.(el-Afgânî, 1987, ss. 46-57; es-Süyûtî, 2006, ss. 89-99; Kartal, 2019, ss. 13-14; Tural, 1990, ss. 70-76)

el-Elfiyye'nin müellifi İbn Mâlik de hadisle istishhâdın mümkün olduğunu savunan âlimler arasındadır.(Bolelli, 1987, s. 168; Tural, 1990, s. 71) İbn Useymîn de İbn Mâlik'in yolunu takip ederek şerhinde hadisleri şâhit olarak kullanmıştır. Onlardan bazıları şu şekildedir:

Cemi müzekkere mülhak olan isimler: İbn Mâlik'in konuyla ilgili beytinde geçen أَرْضُونَ kelimesinin açıklamasında, أَرْضُ isminin cemisi olduğunu ve cemi müzekker salime mülhak olduğu için وَن ile cemi yapıldığı ifade etmiştir. Sahih-i Müslim'de geçen (مَنْ أَقْتَطَعَ شِبْرًا مِنَ الْأَرْضِ ظَلَمًا طَوَّقَهُ اللَّهُ إِيَّاهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مِنْ سَبْعِ) (أَرْضَيْنِ) “Kim bir karış toprağı haksız yere zimmetine geçirirse kıyamet günü de Allah yedi kat toprağı onun boynuna geçirir.”(Müslim, 2006, s. “Müsâkât”, 137) hadis-i şerifi de bu duruma delil olarak

getirilmiştir. Hadisteki اَرْحَمِينَ ismi muzâfun ileyh konumunda olduğu için yâ harfiyle mecrurdur.(el-Useymîn, 2013, s. 1/154)

Müteaddî fiilde mef'ûlu bihin hazfedilmesi: İbn Mâlik'in konuyla ilgili beytinde geçen اُنْصَبَ بِهِ مَفْعُولُهُ اِنْ اِنْصَابُ بِهِ اِنْصَابٌ لَمْ يَنْبُتُ ifadelerine karşın İbn Useymîn şunları söylemiştir:

“Bu söz, mef'ûlün bulunmasının gerekli olduğuna işaret etmez mi? Cevap: Hayır. Eğer mef'ûl bulunuyorsa ve hazfedilmemişse müteaddî fiille nasbedilmesi vaciptir. “أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى” âyetinde (Kur'ân-ı Kerîm 93:6) geçen فَآوَى fiilinin mef'ûlu hazfedilmiş ve takdiri فَآوَى şeklinde. Aynı şekilde “وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَى” âyetinde (Kur'ân-ı Kerîm 93:7) فَهَدَى fiilinin takdiri فَهَدَاكَ şeklinde. Ya da “أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى” âyetinde geçen فَآوَى fiilinin takdiri فَآوَى وَآوَى şeklinde de olabilir. Yani Allah resulüne “Sen yoksuldun ve sığınacak birine ihtiyacın vardı” yerine “Sen onlara sığınak oldun” diyebiliriz.”(el-Useymîn, 2013, s. 2/320-321)

Daha sonra İbn Useymîn yukarıdaki ifadelere delil olarak şu hadisi göstermiştir: (يَا مَعْشَرَ الْأَنْصَارِ، أَلَمْ أَجِدْكُمْ) “Ey Ensar topluluğu! Ben sizleri delâlet üzere bulmadım mı? Allah sizleri benim vesilele hidayete ulaştırmadı mı? Siz parçalanmış bir haldeydiniz de Allah sizleri benim vasıtamla bir araya getirmede mi? Siz fakir haldeydiniz de Allah sizleri benimle zengin kılmadı mı?”(Müslim, 2006, s. “Meğâzi”, 139)

İğrâ: Tahzîrin zıddı olarak kullanılan iğrâ muhatabı olumlu bir şeye teşvik etmek için kullanılmaktadır. Fakat iğrâ usulünde tahzirdede olduğu gibi اِيْ zameri kullanılmamaktadır. Buna delil olarak İbn Useymîn (الصَّلَاةُ الصَّلَاةُ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ) “Namaza dikkat edin! Namaza dikkat edin! Hanımlarınızı üzmeyin!”(Ebû Davûd, 1998, s. “Edeb”, 5156)

Yukarıdaki birkaç örnekte de görüldüğü üzere İbn Useymîn âyetlerde getirdiği şahitlerle benzer bir şekilde kimi zaman İbn Mâlik'in bir fikrini, kimi zaman da konuyla ilgili kendi açıklamalarını desteklemek amacıyla hadisleri delil olarak kullanmıştır.

3.3. Arap Kelamıyla İstişâh

Ebû Ya'kûb es-Sekkâkî (ö. 626/1228), *Miftâhu'l-ulûm* adlı eserini temelde sarf, nahiv ve belâgat olmak üzere üç bölümde kaleme almış ve eserde bu temel ilimlerle bağlantılı olan on iki alt ilim dalından bahsetmiştir. Bunlar, sarf, iştikak, nahiv, istidlâl, had, meânî, beyan, bedî', aruz, kafiye, nazım ve nesirdir.(es-Sekkâkî, 2000) Sekkâkî'nin öncülüğünü ettiği bu tasnifin ardından birçok âlim benzer tasniflere gitmiştir. Örneğin, Ahmed b. Yusuf er-Ruaynî (ö. 779/1377) Arap edebiyatını altı başlıkta incelemiş ve bunları dil, sarf, nahiv, meânî, beyan ve bedi' olarak isimlendirmiştir.

Ruaynî'ye göre dil, sarf ve nahiv ilmi için sadece Arap kelâmıyla şahit gösterilebilir.(el-Bağdâdî, 1997, s. 1/5) Arap kelimadan kasıt nesir ve nazımdır. Nazım türünde de istişâh bulunmasına rağmen bu ilim dallarında şahitlerin çoğu şiirden gösterilmektedir. Arap dilinde nahiv kurallarını belirlerken şahitliğine başvurulmuş en önemli ikinci kaynak şiirdir. Yukarıda da belirtildiği gibi hadislerin lafızla değil, mana itibarıyla rivayet edilmesi sebebiyle şiir istişâh konusunda daha muteber görülmektedir. Ayrıca Arap dilinin oluşumunda cahiliye döneminin, yani bu dönemde söylenen şiirlerin etkisi büyüktür. Şiirle istişâh konusu sahabe dönemine kadar dayanmaktadır. Rivayet edildiğine göre Hz. Ömer minberdeyken cemaate اَوْ يَأْخُذُهُمْ عَلَى تَخَوُّفٍ âyetini (Kur'ân-ı Kerîm 16:47) okumuş ve burada geçen تَخَوُّفٍ

kelimesinin anlamını sormuştur. Huzeyl kabilesinden birisi içinde bu kelimenin de geçtiği bir şiir okuyarak bunun التَّنْقِص (yavaş yavaş eksiltmek) anlamında kullanıldığı söyleyince Hz. Ömer şunları ifade etmiştir: “Ey insanlar! Cahiliye dönemindeki şiirlerinize sahip çıkın. Çünkü o şiirlerde kitabınızın (Kur’ân’ın) tefsiri vardır.”(eş-Şâtübî, 1997, s. 2/139-140) Bu bağlamda Abdulkadîr el-Bağdâdî istishhâd edilebilecek sözleri “Şiir ve diğerleri” olarak tasnif etmiştir.(el-Bağdâdî, 1997, s. 1/5) Birçok nahiv âlimi de nahvi tanımlarken “Arap lafızlarına (nesir ve nazım) kıyas edilerek kuralları belirlenen ilim dalıdır” ifadelerini kullanmaktadır.(es-Süyûtî, 2006, ss. 21-22) Bu konudaki tek ihtilaf hangi şiirlerin şâhit gösterileceği konusundadır. Bu konuda izlenen yol ise, şairlerin tasnif edildiği tabakalar üzerinden istishhâd yapılmasıdır.(el-Bağdâdî, 1997, ss. 5-7)

Açıklamalardan anlaşıldığı üzere Arap dilinde, özellikle de nahiv ilminde istishhâd konusunda şiir önemli bir kaynaktır. Zira İbn Useymîn de şerhinde birçok beyti delil olarak kullanmıştır. Şerhte 170 adet beyit kullanılmasından ve hepsini değerlendirmenin bu çalışma kapsamında mümkün olmamasından dolayı burada birkaç örnekle iktifa edilecektir.

Leyse’ye benzeyen Lâ harfinin amel etmesi: Leyse’ye benzeyenlerden lâ harfinin leyse gibi amel etmesi için leyse’den farklı olarak birkaç şart bulunmaktadır. Bunlardan birisi de Lâ’nın hem isminin hem de haberinin nekre formda olması gerektiğidir. İbn Useymîn bu bilgiyi teyit mahiyetinde aşağıdaki beyti şâhit olarak göstermektedir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/552)

(el-Aynî, 2010, s. 2/643) تَعَزَّ فَلَا شَيْءٌ عَلَى الْأَرْضِ بَاقِيًا وَلَا وَرَرَ مِمَّا قَضَى اللَّهُ وَاقِيًا

Üzülme! Yeryüzünde hiçbir şey kalıcı değildir, Allah’ın koruyucu kaldığı şeyin hiçbir yükü yoktur.

Bu beytin her iki şatırı da bahsedilen kaideye delil olarak gösterilebilir. Birinci şatırda hem شَيْءٌ kelimesi, hem de بَاقِيًا kelimesi nekredir. İkinci şatırda da وَرَرَ ve وَاقِيًا kelimeleri nekre formda gelmektedir.

Konunun devamında İbn Useymîn bu kaidenin istisnası bulunduğunu ve lâ’nın isminin marife olması durumunda da leyse gibi amel edebileceğini söylemektedir. Bununla ilgili de aşağıdaki beyti şâhit olarak göstermiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/554)

(el-Berkûkî, 2014, s. 1605) إِذَا الْجُودُ لَمْ يُزَيَّقْ حَلَاصًا مِنَ الْأَدَى فَلَا الْحَمْدُ مَكْسُوبًا، وَلَا الْمَالُ بَاقِيًا

Cömertlik başa kakmaktan (minnet altında bırakmaktan) kurtulmadığı sürece, cömertlik yapan övgüden mahrum kalacağı gibi mal da elinden gitmiş olur.

Bu beyitte geçen الْحَمْدُ ve الْمَالُ sözcükleri marife olarak gelmesine rağmen lâ edatı leyse gibi amel etmiş ve ismini ref haberini nasb etmiştir. İbn Useymîn nahivcilerin bu konuda “Lâ’nın nekreyi ref etmesi marifeyi ref etmesinden daha fazladır. Diğerleri azdır ama yanlış da değildir” sözlerini nakletmiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/553-554)

Mukarebe fiillerin haberinin başına أَنْ gelmesi: Kâde ve kardeşlerinden كَرَبَ fiili aynı kâde gibidir ve haberinin başına أَنْ gelmez. İbn Useymîn bu kaideye delil olarak aşağıdaki beyti göstermiştir. Bu beyitte geçen يَدُوبُ fiili كَرَبَ nin haberi olarak gelmiştir. Kaide gereği başına أَنْ edatı getirilmemiştir.(el-Useymîn, 2013, s. 1/576)

كُربَ القَلْبِ مِنْ جَوَاهِ يُدَوِّبُ حِينَ قَالَ الْوُشَاءُ : (هِنْدُ غَضُوبٌ) (el-Aynî, 2010, s. 2/695)

Haberciler "Hind çok öfkeli" dediklerinde kalbi sevinçten neredeyse eriyecekti.

Örnek olarak gösterilen beyitlerle İbn Useymîn, âyet ve hadis delillerinde olduğu gibi İbn Malîk'in ifade ettiği kaideleri destekleyen şahitler göstermektedir.

İbn Useymîn şiir dışında da Arap kalamından şahit göstermiştir. Bu tür bir şahit göstereceği zaman genellikle kaynak ya da isim zikretmeden عِنْدَ النَّحْوِيِّينَ (nahiv âlimlerine göre), قال آخرون (diğerleri de şöyle dedi), قيل (denmektedir), قَالَ الْعَرَبُ (Araplar şöyle dedi) benzeri ifadelerle alıntı yapmaktadır. Buna örnek olarak iştiğal konusu verilebilir. İbn Useymîn meşğulûn 'anh konusunda "Meşğulûn 'anh eğer talebi fiilden önce gelirse Araplar bunu iki şekilde okur. Ya merfu okurlar ya da mansub. Fakat mansubu daha çok tercih ederler" demektedir. Böylece bu konuda Arapların genel görüşünü delil olarak göstermektedir.(el-Useymîn, 2013, s. 2/296)

Sonuç

Nahiv ilminde çok önemli bir yere sahip olan İbn Mâlik ve onun nahiv öğretiminde yüzyıllardır kullanılan en değerli eseri *el-Elfiyye* üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bunların çoğunluğu da *el-Elfiyye* üzerine yapılan şerhlerdir. Muhammed b. Sâlih el-Useymîn de yakın zaman önce vefat etmiş *el-Elfiyye* şarihlerinden bir tanesidir. Modern dönemde yazılmış olması hasebiyle; nahiv kaideleri üzerindeki tartışmaların büyük oranda çözüme kavuşmuş olması, Teshîlü'l-irab (irabın sadeleştirilmesi) kapsamında birçok nahiv kaidesinin öğrencilerin daha kolay öğrenmesine uygun hale getirilmiş olması bu şerhin yazıldığı dönem açısından önem arz etmektedir. Zira şârih nahiv ekollerinin tartışmalı görüşlerine yer vermeden anlaşılır bir eser telif etmiştir. İbn Useymîn şerhinde istişâh konusunda ana kaynakları teşkil eden âyet, hadis, nesir ve nazım örnekleriyle Arap kalamından çok sayıda delil göstermiştir. İbn Useymîn'in üç ciltten oluşan şerhinde 700'e yakın âyet delil olarak gösterilmiştir. Bunlardan bazıları farklı konularda birden fazla kullanılmıştır. Şârih bu âyetlerden kimisinin tamamını, kimisinin de baş ya da son kısmını şahit göstermiştir. Âyetlerden sonra en çok istişâh edilen kaynak şiiirdir. Üç beyit tekrar kullanılmak üzere toplam 170 beyit delil gösterilmiştir. Âyetlerde olduğu gibi beyitlerin çoğunun tamamını delil gösterirken çok az bir kısmının sadece ilk şatırını kullanmıştır. Yine dördü tekrar olmak üzere 84 tane de hadis-i şerif istişâh edilmiştir. Hadislerde de âyet ve beyitlere benzer bir durum söz konusudur. Bunların dışında kaynağı ya da söyleyeni belli olmayan Araplara ait birçok söz ya da görüş paylaşılmıştır. İbn Useymîn gösterdiği delilleri kimi zaman İbn Mâlik'in görüşünü desteklemek, kimi zaman da bir kaidenin muhalifi bir görüşü varsa onu ispatlamak üzere kullanmıştır. İbn Mâlik'in beyitleri üzerine yaptığı açıklamalarda bazen bir sözcüğün anlamını teyit etmek, bazen de o kuralla ilgili istisna kabul edilen durumları göstermek için şevâhid kaynaklarını kullandığı da gözlemlenmiştir.

Kaynakça

Kur'ân-ı Kerim

Afgânî, S. (1987). Fî usûli'n-nahv. Beyrut: el-Mektebetü'l-İslâmî.

Aynî, B. (2010). El-Makâsîdû'n-nahviyye fî şerhî şevâhidi şürûhi'l-Elfiyye. İskenderiye: Dârü's-selâm.

Bağdâdî, A. A. (1997). Hizânetü'l-edeb ve lübbü lübbâbi lisâni'l-'Arab. Kahire: Mektebetü'l-hâncî.

Berkûkî, A. (2014). Şerhu Dîvâni'l-Mütenebbî. Windsor: Müessesetü Hindâvî.

- Büreydî, A. b. M. b. İ. (2005). *Cühûdü's-şeyh İbn 'Useymîn ve ârâ'ühû fi't-tefsîr ve 'ulûmî'l-Kur'ân*. Riyad: Mektebetü'r-rüşd.
- Bolelli, N. (1987). Nahivde Hadisle İstişhad Meselesi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (5-6), 165-175.
- Boynukalın, E. (2019). *Useymîn, Muhammed b. Sâlih. İçinde TDV İslâm Ansiklopedisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Cevherî, İ. b. H. (1979). *Tâcü'l-luga ve Sıhahu'l-arabiyye*. Beyrut: Dârü'l-'ilmi'l-melâyîn.
- Çelebî, K. (t.y.). *Keşfü'z-zünûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn*. Beyrut: Dâru İhyâi't-turâsî'l-arabi.
- Durmuş, İ. (2001). *İstişhâd. İçinde TDV İslâm Ansiklopedisi (C. 23)*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ebû Davûd, S. b. İ. (1998). *Sünen-i Ebî Davûd*. Riyad: Mektebetü'l-meârif.
- Ergin, M. C. (2002). *El-Ukberi ve el-Lubab fi 'İleli'l-Bina`i ve `l-i rab`ı* (Doktora). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Harun, Ö. (2015). Arap Dili Ve Tefsirle İlgili Şevâhid Literatürü. *Kilis 7 Aralık Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 27-45.
- Hüseyin, V. b. A. (2002). *el-Câmî li'l-hayâti'l-Allâme Muhammed b. Sâlih el-Useymîn*. Leeds: Mecelletü'l-hikme.
- İbn Mâlik, M. b. A. (1984). *İkmâlü'l-i'lâm bi teslîsi'l-keâm*. Cidde: Mektebetü'l-Medenî.
- İbn Mâlik, M. b. A. (1990). *Şerhu't-Teshîl*. Kahire: Dârü hicr.
- İbn Mâlik, M. b. A. (2006). *Metnü'l-elfiyye İbni Mâlik*. Kuveyt: Mektebetü Dâri'l-arûbe.
- İbn Mâlik, M. b. A. & Bedrüzamân en-Nîbâlî. (1989). *Vifâku'l-mefhûm fi ihlilâfi'l-mekûli ve'l-mersûm*. Medine: Mektebetü'l-Eymân.
- İbn Manzûr, E.-F. C. M. b. M. b. A. b. A. (t.y.). *Lisânü'l-Arab*. Beyrut: Dârü sâdr.
- İbnu'l'imâd, Ş. E.-F. (1986). *Şezerâtü'z-zeheb fi ahbâri men zeheb*. Dımaşk: Dârü İbni Kesîr.
- Kaka Rash, A. M. (2017). *Şerhu'l-Eşmûnî Alâ Elfiyyeti İbn Mâlik' adlı eserdeki istişhâd şiiirlerinin tahlili (Gramatik bir çalışma) (Yüksek Lisans)*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kartal, M. (2019). Taberî Tefsirinde İstişhâd. *İslam Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, (8), 6-30.
- Lebedî, M. S. N. (1985). *Mu'cemü'l-mustalahâti'n-nahviyye ve's-sarfıyye*. Beyrut: Müesssetu'r-risâle.
- Mürri, İ. b. A. (2003). *Ed-Dürri's-semîn fi tercemeti fakihî'l-ümme el-allâme İbn 'Useymîn*. İskenderiye: Dârü'l-basîre.
- Müslim, H. b. M. el-Kuşeyrî. (2006). *Sahih-i Müslim*. Riyad: Dârü Taybe.
- Razî, E. B. M. b. Ş. (1986). *Muhtarü's-Sıhah*. Beyrut: Mektebetu Lübnan.
- Safedî, S. H. b. A. (2000). *El-Vâfi bi'l-vefâyât*. Beyrut: Dârü İhyâi't-turâsî'l-arabî.
- Sekkâkî, E. Y. (2000). *Miftâhu'l-ulûm*. Beyrut: Dârü'l-kütübü'l-ilmiyye.
- Süyûtî, C. (2006). *El-İktirâh fi 'ilmi usûli'n-nahv (Mahmûd Süleyman Yâkût, Ed.)*. İskenderiye: Dârü'l-mârifeti'l-câmiyye.
- Şâtıbî, E. İ. İ. b. M. (1997). *El-Muvâfakât*. Huber: Dârü İbni Affân.
- Taftazânî, S. (1310). *El-Mutavvel ale't-Telhîs*. İstanbul.
- Tantâvî, M. (1995). *Neş'etü'n-nahv ve târihu eşheri'n-nuhât*. Kahire: Dârü'l-meârif.
- Tehânevî, M. A. (1996). *Keşşâfü istilâhâti'l-fünûn vel-ulûm*. Beyrut: Mektebetü Lübnan.
- Zebîdî, M. b. A. el-Murtezâ. (1994). *Tâcü'l-Ârûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*. Kuveyt: Matbaâtü hükûmeti'l-Kuveyt.

- Zehrânî, N. b. M. (2001). İbn Useymin el-İmâmü'z-zâhid. Demmâm: Dârü İbni'l-Cevzî.
- Tural, H. (1990). Arap Dilinde Şiir ve Hadisle İstişhâd Meselesi. Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (9), 67-79.
- Turan, A. (1995). El-Elfiyye. İçinde TDV İslâm Ansiklopedisi (C. 11). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Useymin, M. B. S. (2013). Şerhu'l-Elfiyyeti İbni Mâlik. Riyâd: Mektebetü'r-Rüşd.
- Ülker, Ş. (2019). Şerhu İbn 'Akîl'de İstişhâd Yöntemi. Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10(23), 807-824.

68. İbn Cübeyr seyahatnâmesinde tasavvufî kültür¹**Mahmut Askeri KÜÇÜKKAYA²****APA:** Küçükkaya, M. A. (2024). İbn Cübeyr seyahatnâmesinde tasavvufî kültür. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1112-1130. DOI: 10.29000/rumelide.1440007.**Öz**

İbn Cübeyr Seyahatnâmesi, İslâm kültür tarihinin önemli eserlerindedir. 12.yüzyıl Müslüman coğrafyası hakkındaki bilgileri aktarması açısından kıymetli bir kaynaktır. İbn Cübeyr, uğradığı yerlerin tarih, kültür, dinî hayat ve sosyolojik bulguları hakkında kayda değer bilgiler vermiştir. Arap edebiyatının önemli örneklerinden sayılan İbn Cübeyr Seyahatnâmesi, kendinden sonra yazılmış olan seyahatnâmelere örnek olmuştur. İbn Cübeyr Seyahatnâmesi; şahıs ve yerler hakkında kabul edilebilir, abartıya kaçmayan ölçülü bilgiler vermesi açısından önemli bir eserdir. İbn Cübeyr'in bilgi ve kültür anlayışına bağlı tenkid, tahlil ve analizleri tarihi olaylara bakışı seyahatnâmesine değer katmıştır. Bu çalışma, İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde tasavvuf kültürü ile ilgili olarak ilk sûfiler, tekke ve ziyaretgâhların araştırılması amacıyla yapılmıştır. İbn Cübeyr Seyahatnâmesini tahkik eden Hüseyin Nasar nüshasının esas alındığı çalışmamızda, kaynaklarda isimlerine rastlanılmayan ve aksi ispat edilmediği sürece ilk dönem 14 sûfinin belirlenmiş olması önemlidir. Yine tasavvufun ilk dönemlerinde İslâm coğrafyasının çeşitli beldelerinde faaliyet gösteren 8 tekke ve 3 ziyaretgâh hakkında bilgi verilmiş olması kayda değer bir olgudur. Seyahatnâme'de iki kadın sûfinin isminin geçmesi ayrıca önem arz etmektedir. İbn Cübeyr, gezdiği yerlerde tasavvuf ehlinin sohbetlerinde bulunmuş, tekkelerde misafir olarak kalmıştır. Ancak, İbn Cübeyr Seyahatnâmesin'de herhangi bir tarikatın adı geçmemektedir. Bu durum seyahatlerin tarikatlaşma döneminin başlangıcında yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu incelemede takip edilen metodla, ilk dönem sûfileri, tekkeler ve ziyaretgâhlar ayrı ayrı başlıklar hâlinde ele alınmıştır. Tasavvufun erken dönemlerinde sûfilerin; âbid, zâhid, şeyh, fâzıl olarak vasıflandırılmış olmaları tasavvuf tarihi açısından önemli bir unsurdur. Tasavvufun ilk dönemlerinde insanların sûfilerle münasebetleri, tekke ve ziyaretgâhlara olan ilgilerinin tespiti tasavvuf tarihi açısından önemli bir husustur. Bu makale ile İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde tasavvufun tarikatlaşmadan önceki zâhid sûfiler, tekkeler ve ziyaretgâhların belirlenmiş olması tasavvuf tarihi alanına katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tasavvuf Kültürü, İbn Cübeyr Seyahatnâmesi, Sûfiler, Tekkeler, Ziyaretgâhlar

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440007

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı ABD / Dr., Harran University, Faculty of Theology, Department of Islamic History and Arts, Department of Turkish Islamic Literature (Şanlıurfa, Türkiye), mahmutaskeri@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5600-6450, **ROR ID:** https://ror.org/057qfs197, **ISNI:** 0000 0004 0595 7821, **Crossreff Funder ID:** 501100007071

Sûfi culture in Ibn Jubayr's travelogue³

Abstract

Ibn Jubeyr's Travelogue is one of the important works of Islamic cultural history. It is a valuable source in terms of conveying information about the 12th century Muslim geography. Ibn Jubeyr gave significant information about the history, culture, religious life and sociological findings of the places he visited. This study was conducted to investigate the first Sûfis, lodges and pilgrimages in the Travelogue of Ibn Jubeyr regarding the Sûfi culture. It is important that in the study based on Hüseyin Nasar's copy of Ibn Jubeyr's Travelogue, the names of 14 early period Sûfis were determined, unless their names were found in the sources and the contrary was proven. It is also a noteworthy fact that in the early periods of Sûfism, information was given about 8 lodges and 3 pilgrimages operating in various towns of the Islamic geography. It is also important that the names of two female Sûfis are mentioned in the Seyahatnâme. We believe that Ibn Jubeyr's presence in the conversations of Sûfi people in the places he visited and the fact that he stayed as a guest in the lodges show the importance of conducting this study. The reason why the name of any sect is not mentioned in Ibn Jubeyr's Travelogue may be because the travels were made at the beginning of the sect formation period. With the method followed in this study, the early Sûfis, lodges and shrines were discussed under separate headings. In the early periods of Sûfism, Sûfis; The fact that they are described as âbid, ascetic, sheikh, and phase is an important element in the history of Sûfism. Determining people's relations with Sûfis and their interest in lodges and shrines in the early periods of Sûfism is an important issue in terms of the history of Sûfism. It is thought that this study will contribute to the field of Sûfism history by identifying the ascetic Sûfis, lodges and pilgrimages before Sûfism became a sect in Ibn Jubeyr's Travelogue.

Keywords: Sûfi Culture, Travel Book of Ibn Jubayr, Sûfis, Lodges, Visiting Sites

Giriş

Seyâhat Arapça bir kelime olup “gezme, gezi” anlamlarına gelir. Farsça da nâme “risâle, mektup” demektir. Bu kelimelerden oluşan seyâhat-nâme “gezi mektubu, gezi eseri” manasına gelir. Arap edebiyatında seyahat ve seyahatnâme, rihle kelimesi ile kullanılır (Yazıcı, 2009, 37: 9-11). Seyahatnâme; bir yazarın gezip gördüklerini anlatan yayındır. Seyyah, gezdiği yerlerde insanların yaşayışını, örf ve adetlerini, insanların dikkatini çekeceği konuları etraflıca ve özenerek anlatmaya çalışır (Gökay, 1973, s. 457). Seyahatnâmeler; sosyal, kültürel, dinî, tarihi ve birçok toplumsal konuyu ele almaları bakımından bir ansiklopedi, katalog ve rehber mahiyetindedir. Edebî bir tür olan seyahatnâmelerde, coğrafya, tarih,

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 25.10.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440007

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sosyoloji ve folklor gibi çeşitli ilim dallarını ilgilendiren önemli bilgiler bulunur. Bu açıdan tarihi niteliği taşıyan eserler olarak kabul edilmiştir (Canım, 2010, s. 249).

Seyahatnâmeler, birçok sebeplerden dolayı yazılmıştır. Bu sebeplerin başında başka yerleri ve insanlarını tanıma, ilim tahsil etme ve dinî tebliğ gibi nedenler sayılabilir. İslâm beldelerine yapılan seyahatlerden dolayı yazılmış olan bütün seyahatnâmeleri belirtmek bu makalenin sınırını aşacağı aşikârdır.

İslâm kültür tarihine ışık tutan birçok seyyah, gezip gördüğü ülkelerin tarih, içtimâî, dinî, edebî ve siyasi açıdan değerlendirmelerini yaparak gözlemlerini yazdıkları seyahatnâmelerle aktarmıştır (Ebû Sirhân,1979, s.31-34). Hac ve ilim amacı ile yapılan gezilerden dolayı da seyahatnâmeler yazılmıştır. Bu konuda dikkat çeken seyahatnâmeler daha çok Endülüs ve Kuzaybatı Afrika seyyahlarının yazdıkları olmuştur. Bunların başında Ebü'l-Bekâ, Ebû Muhammed el-Abderî, Abullah b. Ahmed et-Ticânî, Kasım b. Yusuf et-Tücîbi, İbni Rüşeyd, Ruaynî, İbnü'l-Hac en- Nümeyrî, İbn Osman el-Miknâsî ve İbn Cübeyr gelmektedir (Yazıcı, 2009, 37: 9-11).

Tasavvuf kültürü hakkında değerli bilgilerin bulunduğu seyahatnâmelerin başında Evliya Çelebi, İbn Battûta ve İbn Cübeyr'in Seyahatnâmesi gelmektedir. Evliya Çelebi Seyahatnâmesi ve İbn Battûta Seyahatnâmesi ile ilgili birçok alanda olduğu gibi tasavvuf kültürü hakkında da çalışmalar yapılmıştır (Özçelik, 2012.; Dülgar, 2023,s. 53-61.; Küçükkaya, 2012.; Kavak, 2020,s. 432-456.; Küçükkaya, 2021). Bu makalede İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde tasavvuf kültürü ele alınmıştır.

İbn Cübeyr'in gezdiği önemli İslâm beldelerinin başında Kahire, İskenderiyye, Mekke, Medine, Kûfe, Bağdat, Musul, Harran ve Şam gibi yerler gelmektedir. Nitekim tasavvufun, tarikatlar şeklinde teşekkül etmeye başladığı bu dönemde sûfiler daha çok bu yerleşim yerleri ve yakınlarında bulunmuşlardır. Müslümanların, hürmet ve saygı gösterdiği sûfi şahsiyetlerin hizmetlerini yürütmeleri için mescit ve tekkeler yapılmıştır. Bu mescit ve tekkeler bazı idareciler ve zenginler tarafından inşa edilmiştir. İbn Cübeyr de seyahatlerinde mescit ve tekkelerde misafir olarak kalmıştır.

İbn Cübeyr'in bildirdiğine göre ilk dönem sûfileri cami ve mescitlerde, namaz öncesi ve sonrasında cemaatle sohbet etmişlerdir. Bu sohbetler genel dinî konular hakkında yapılan ders halkaları şeklindedir. İbn Cübeyr, seyahat ettiği birçok yerde sûfilerin bu sohbetlerinde bulunmuştur.

İbn Cübeyr'in verdiği bilgilere göre özellikle Kahire ve çevresinde sûfilere büyük bir saygı ve hürmet gösterilmiştir. Tasavvufî hayat yaşayanlar için ilk dönemde zâhid, şeyh, fâzıl, sûfi, âbid, âlim gibi sıfatların kullanıldığı İbn Cübeyr'in Seyahatnâmesinde geçmektedir. İbn Cübeyr, isimleri kaynaklarda ve biyografik eserlerde geçen ilk sûfiler ile isimleri geçmeyen sûfiler hakkında önemli bilgiler vermiştir. Kaynaklarda ve biyografik eserlerde isimleri geçmeyip İbn Cübeyr Seyahatnâmesindeki adı geçen sûfiler; Ebü'l-Hasan ed-Dineverî, Sahibü'l-İbrik, Sûfi Nâtık, Hasan el-Harezmi, Cevherî, Sûfi Davud, Ebû Cafer el-Fenekî el-Kurtubî, Şeyh İbrahim İshak b. İbrahim et-Tûnisî, Şeyh Cemâleddin Ebü'l-Fedail b. Ali el-Cevzî, Musa b. Cafer, Şeyh Ebü'l-Yekzân el-Esvedü'l-Cesed ve Şeyh Ebu Abdullah b. Said'dir. Kadın sûfiler ise, Saliha Kadın Ayne ve Sûfi Arus'tur. İbn Cübeyr; seyahat ettiği yerlerde gördüğü tekke ve ziyaretgâhlar hakkında da önemli bilgiler vermiştir.

Bu incelemede metod olarak İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde tasavvuf kültürü ile ilgili bilgiler tespit edilerek, dönemin ilk zâhid sûfileri, tekkeleri ve ziyaretgâhları ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

Tasavvuf kaynakları ve biyografik eserlerde isimlerine rastlanılmayan sûfiler belirtilmiş, kaynaklarda adları geçen ve kendileri hakkında bilgi bulunan ilk sûfilerle birlikte aynı başlık altında ele alınmıştır.

İbn Cübeyr, gezdiği ve gördüğü yerlerin tarih, kültür ve geleneklerini büyük bir özenle ifade etmeye çalışmıştır. Toplumun önde gelen askerî, dinî ve ilim adamları ile görüşüp fikir ve düşüncelerinden yararlanmıştır. Bunları yeri geldiğinde aktarmıştır. Hayatta olmayanların da türbelerine gitmiş ve haklarında kayda değer bilgiler vermiştir. İlim meclisleri ve irşâd halkalarının teşekkül ettiği mescit ve tekkeleri ziyaret etmesi ve bunlar hakkında bilgiler vermesi önem arz etmektedir.

1. İbn Cübeyr ve eseri

İbn Cübeyr'in tam adı Ebü'l-Hüseyn b. Ahmed b. Cübeyr b. Muhammed b. Cübeyr el-Kinânî el-Belensî'dir (ö. 614/1217). Arap asıllı Kinâne kabilesine mensuptur. 10 Rebülevvel 540 (31 Ağustos 1145) yılında Belensiye (Valencia) yahut Şâtibe (Jativa) yerleşim yerinde doğmuştur (İbn Cübeyr, 1955,s.7.; İbn Cübeyr, 1964, s.5.; Ferruh,1990,s.252.; Karaarslan, 1999, cilt: 19, s.400). Dedelerinden Abdüsselâm b. Cübeyr, Emevîler döneminde Fas ve oradan İspanya'ya sığırcı Arap-Berberî çatışmalarını bastırmak için Halife Haşim b. Abdülmelik tarafından oluşturulan askeri birlikte görev almıştır. Abdüsselâm b. Cübeyr, daha sonra ailesini de İspanya'ya getirmiş ve Şâtibe şehrine yerleşmiştir (İbn Cübeyr, 1384/1964, s. 1.; Wolfe, 1977,s. 33.; Çankaya, 2019,s. 43). İbn Cübeyr'in babası Ahmed b. Cübeyr bilgili ve kültürlü olarak tanınan bir kâtipti. İbn Cübeyr, ilk eğitimini babasından almıştır. Daha sonra Ebü'l-Hasan b. Ali b. Ebü'l-Asîlî, Muhammed b. Asâkir ve Ebü'l-Haccâc Yusuf b. Ye'sun, Ebü'l- Velid b. Sebke gibi meşhur din bilginlerinin yanında ilim tahsil etmiştir (Karaarslan, 1999, s. 400.; Öztekin, 2021, s. 30-31). İbn Cübeyr'in yirmiden fazla din bilgininden ders ve icazet aldığı rivayet edilmiştir (İbnü'l-Hatib, s. 644-646). Fıkıh, hadis ve diğer dinî bilgilerde önemli bir seviyeye ulaşmıştır. Kültürlü ve bilgili bir kimlikle tanınan İbn Cübeyr, fakih, muhaddis, edip ve şair olarak da ün yapmıştır (Koçkuzu, 1990,s. 42; İbnü'l-Hatib, cilt 2,s,642). İbn Cübeyr'in dinî bilgileri yanında tasavvufî yönü de vardır (İbnü'l-Hatib, cilt 2,s,642). Geçimini sağlamak için Afrika'nın kuzeyi ve Endülüs'te Berberî hânedanı tarafından kurulan dinî ıslah hareketi Muvahhidler'in kâtipliğini yapmıştır. Kâtiplik aynı zamanda onun baba mesleğidir (Kararslan, 1999, cilt 19, s. 400). Şairlik yönü de olduğundan, şiirleri Arap edebiyatında önemli bir yere sahip olmuştur (Acar, 2004, s. 130).

İbn Cübeyr'in ünü, yaptığı hac yolculuğu sonucu yazmış olduğu seyahatnâmesine dayanmaktadır. Bu seyahatnâme daha sonra *Rihletü'l-Kinânî* adıyla tanınmıştır. Rivayetlere göre Muvahhidlerden Ebû Said Osman'ın kâtipliğini yaparken içki içmeye zorlanmış olmasından ötürü İbn Cübeyr hac yolculuğuna çıkmıştır. Buna göre İbn Cübeyr, istemeyerek içki içmiş olmakla birlikte bundan büyük pişmanlık duyduğu için tevbe ve af niyetiyle hacca gitmeye karar vermiştir (İbn Cübeyr, 1955, s.10.; el-Makkarî, 1968, cilt,2, s. 385-386).

Arkadaşı Ebû Cafer Ahmed b. Hasan ile birlikte hac yolculuğuna başlayan İbn Cübeyr, 8 Şevval 578 (4 Şubat 1183) yılında Gırnata'dan ayrılmıştır. İlk önce Sebte'ye gitmiştir. Gemiyle Sardunya ve Sicilya adalarından sonra İskenderiye'ye varmıştır. Daha sonra Kahire'ye uğramıştır. Nil nehrini takip ederek Kûs'tan sonra Ayzâb'a gitmiştir. Buradan gemiyle Kızıldeniz yoluyla Cidde'ye ulaşmıştır. Mekke'ye giderek burada hac farızasını yerine getirmiştir. Mekke'de sekiz ay kaldıktan sonra Medine'ye hareket etmiştir. Medine'de sadece beş gün kalmış ve Irak'lı hacılarıyla birlikte Bağdat'a gitmiştir. Samarra, Tikrit, Musul, Nusaybin, Düneysir, Re'sülayn (Ceylanpınar), Harran, Menbic, Buzâa, Halep, Hama, Humus'a uğradıktan sonra 5 Temmuz 1184 yılında Şam'a gitmiştir. İki aya yakın Şam'da kalmış, ardından Filistin'e seyahat etmiştir. Sûr şehrinden sonra liman şehri Akkâ'ya gitmiştir. Eve dönmek için bindiği

Ceneviz gemisi Messîne yakınlarında batmış ve boğulma riskiyle karşılaşmıştır. Sağlıklı ve güvenilir bir yolculuk yapmak için bir süre burada beklemiştir. 22 Zilhicce 580 (26 Mart 1185) tarihinde Sicilya Trapani'den bindiği bir gemiyle Sardinya ve Balear adalarını geçip İspanya kıyılarında Cartagena'ya ulaşmıştır. İki yıl üç buçuk ay sonra ayrıldığı evine 22 Muharrem 581 (25 Nisan 1185) tarihinde dönmüştür (İbn Cübeyr, 1955, s. 1-339.; Karaarslan, 1999, cilt:19,s.400).

İbn Cübeyr, memleketine döndükten sonra herhangi bir yerde resmi olarak çalışmamıştır. İcazet aldığı ilimleri okutmuştur. İslâm dünyasının birçok yerini gezdiğinden, ders halkasına birçok kişi katılmıştır. Hafız Ebû'l- Hüseyin Ali el-Kureşî, Hafız Ebû Muhammed el-Münzirî, Ahmed b. Abdülmü'min eş-Şerîşî tanınan talebelerindendir (Karaarslan, 1999, cilt:19,s.401).

İbn Cübeyr, özenle tuttuğu günlükleri "*Tezkîra bi'l ahbâr fi't-tifâkâti'l esrâr*" adıyla yazmış, daha sonraları bu seyahatnâme *Rihletü İbn Cübeyr* veya *Rihletü'l-Kinânî* ismiyle tanınmıştır (Dayf, ty, s. 71). İbn Cübeyr, 12.yüzyıl İslâm Dünyasında önemli merkezlere yaptığı seyahatlerinde gözlemlerini değerli bilgiler halinde sunmuştur. Dönemin tarihi ve kültürü açısından verdiği malûmat sayesinde önemini günümüze kadar taşıyan eseri, kendisinden sonra yazılan seyahatnâmelere öncülük etmiştir (Mattock, 1965-66, s. 35-47.; Karaarslan, 1999, 19: 400-402).

İbn Cübeyr'in, anlaşılır ve akıcı bir üslupla ele aldığı konuları her yönüyle tasvir etme şekli seyahatnâmesinin bir başka özelliğidir (Mattock, 1981, s. 209-218). Özellikle; Mekke, Kâbe, Zemzem kuyusu, Arafat ve Mekke halkı hakkında detaylıca verdiği bilgiler buna örnektir (Öztekin, 2021, s.111-212). İbn Cübeyr, seyahatnâmesini edebî bir üslûpla yazmış olmasından dolayı, seyahat edebiyatının kendisiyle başladığı kabul edilmiştir (Yazıcı, 2009, cilt: 37, s.9-11). Arap edebiyatının seçkin örneklerinden olan İbn Cübeyr'in eserindeki üslûb başta İbn Battûta ve başkalarını etkilemiş ve özellikle şehir tasvirlerini kendisinden iktibas etmişlerdir. İbn Battûta'nın bazen özet bazen de aynen İbn Cübeyr'den alıntı yaptığı belirtilmiştir (Karaarslan, 1999, 19: 400-402).

Endülüslü İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde 12. yüzyıl İslâm dünyası hakkında verilen bilgiler ayrı bir önem taşır. Özellikle Haçlı seferleri döneminde Müslüman-Hıristiyan ilişkileri hakkındaki izlenimleri dikkat çekicidir. (De Slane, 1884, cilt: 3.s, 445-456.; Amari, 1845, s. 507-545). Mukaddes beldeler hakkında verdiği ayrıntılı bilgilerin yanında, Kâbe'de takip edilmesi gereken ibadetleri yazması da bir hac menâsiki gibidir. Deniz ve kara yolculuğunda karşılaştığı olumsuzlukları detaylıca ifade etmiştir. Kendinden sonra yolculuk yapacaklara önemli tavsiyelerde bulunmuştur. Hüccâcın çeşitli beldelerde karşılaştığı meşakkatleri anlatmıştır. Limanlarda bazı görevlilerin adaletsiz davranışlarından yakınmıştır. Haçlı seferlerinin etkisinin sürdüğü bu dönemde yerleşik Müslüman-Hıristiyan ilişkilerinin normal olduğunu dile getirmesi ilginçtir.

2. İbn Cübeyr seyahatnâmesinde tasavvufî kültür

2.1. İbn Cübeyr seyahatnâmesinde adı geçen ilk dönem zâhid sûfiler

İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde adı geçen 20 sûfi hakkında tasavvuf klasiklerinde ve biyografik eserlerde bilgi bulunmaktadır. 14 adet sûfinin isimleri de kaynaklarda geçmemektedir. İbn Cübeyr'in verdiği bilgilerin kaynaklardaki bilgilerle örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada, İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde adı geçen bütün sûfiler ele alınmıştır.

İbn Cübeyr'in seyahati esnasında Mısır ve Kahire yöresinde görüştüğü ve kabirlerini ziyaret ettiği sûfilerin, tasavvufun tarikatlaşmadan önce âbid, zâhid, âlim, şeyh ve sûfi olarak vasıflandırıldıklarını bildirmesi tasavvuf tarihi açısından önemli bir husustur.

2.1.1. Necmeddin el-Hubuşânî (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, 578 /1183 yılında Kahire'de kendisini ziyaret etmiştir. (İbn Cübeyr, 1955, s. 17). İbn Cübeyr bu meşhur sûfinin ismini daha Endülüs'te iken duyduğunu söylemiştir. Kahire'ye geldiğinde kendisiyle görüşmek için kaldığı mescide gitmiş ve duasını almıştır. Necmeddin el-Hubuşânî, Selahaddin Eyyubî'nin Kahire'de yaptırdığı İmam Şafî'nin türbe sorumlusu olarak görev yapmıştır. Selahaddin Eyyubî, kendisine türbenin bakım görevi vermiş, hiçbir masraftan kaçınmamasını söylemiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 17.; Şeşen, 2020, s. 28.; Öztekin, 2020, s. 91). İbn Cübeyr Seyahatnâmesini tahkik eden Hüseyin Nasar, Necmeddin el-Hubuşânî'nin lakabı el-Horasanî, asıl adının Ebu'l-Berekât Muhammed b. Muvafık olduğunu belirtmektedir (İbn Cübeyr, 1955,s.17). İbn Cübeyr'in bildirdiğine göre Necmeddin el-Hubuşânî'nin sorumlu olduğu İmam Şafî türbesinin kubbesini Selahaddin-i Eyyubî'nin annesi yaptırmıştır. Selahaddin-i Eyyubî, saltanata geçtikten sonra İmam Şafî'nin mezarının yanında bir medrese ve mezar için ahşaptan bir sanduka inşa etmiştir (Abouseif, 2002, cilt: 26,s.303-304). Bu yapılanlar Selahaddin-i Eyyubî'nin Mısır'da Şî Fâtımî devletini yönetimden uzaklaştırmasından sonra Sünnî anlayışın hâkim olması olarak kabul edilmiştir (Abdulvahap, 1946,s. 106-110). Necmeddin el-Hubuşânî, Selahaddin-i Eyyubî'nin yaptırdığı mescitte kalmıştır (İbn Cübeyr, 1955, s. 17).

2.1.2. Ebü'l-Hasan ed-Dineverî (ö. ?/?)

İbn Cübeyr; Ebü'l-Hasan ed-Dineverî'yi zâhid, fâkih ve vaiz olarak tavsif etmiştir. Mısır'ın tanınmış şahsiyetlerindendi. Kabri, Kahire'de İmam Şafî türbesi civarındadır. İbn Cübeyr, türbesini ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955,s. 18).

2.1.3. Sahibü'l-İbrik (ö. ?/?)

Harikulade kerametleri nakledilen zâhid bir kişidir. İbn Cübeyr, Karâfetüssuğrâ Kabristanı'ndaki türbesini ziyaret ettiğini belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955,s. 18).

2.1.4. Ebû Müslim el-Havlânî (ö. 62/681-82)

İbn Cübeyr; Ebû Müslim el-Havlânî'nin Kahire'de Karâfetüssuğrâ Kabristanı'ndaki makamını ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955,s. 18). Ayrıca Şam seyahatinde Dâriyyâ Köyündeki kubbeli kabrini de ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 270). Kahire'deki türbenin Ebû Müslim el-Havlânî'nin makamı olma ihtimali yüksektir. Zira Dâriyyâ köyünde yaşamış olması ve köyün adına nisbetle Dârânî olarak isimlendirilmesi kabrinin burada olduğunu göstermektedir. Dâriyyâ köyüne yerleştiği ve burada yaşadığı için Şam'lı olarak da kabul edilmiştir (Kandemir, 1994, cilt: 10. s. 196-197).

Ebû Müslim el-Havlânî'nin asıl adı Ebû Müslim Abdullah b. Süveb el-Havlânî ed-Dârânî'dir. Tâbiînden olup zühdiyle tanınmıştır. Aslen Yemenlidir. Yemen'den Medine'ye gelirken, yolda Hz. Peygamber'in vefat ettiğini öğrenmiştir. Resûl-i Ekrem'i göremediği için tabîlerin arasında yer almıştır. Hz. Ebubekir döneminde Medine'de ikamet etmeye başlamıştır. Yemen'de nüfuzlu biridir. San'a da peygamberliğini ileri süren Esved el-Ansî, itibar ve nüfuzundan yararlanmak için kendisine tabi olmasını istemiştir. Ebû Müslim el-Havlânî reddetmiştir. Yalancı peygamber Esved el-Ansî bunun üzerine büyük bir yangın yakıp ateşin içerisine atmıştır. Ebû Müslim el-Havlânî ateşte yanmamıştır. Ateşin kendisine zarar

vermediğini gören Esved el-Ansî Yemen'i terk etmesini istemiştir. Bu olaydan sonra Ebû Müslim el-Havlâni Medine'ye gitmiştir. Bizanslılarla yapılan birçok savaşa katılmıştır. Tâbiîn'in meşhur sekiz zâhidinden kabul edilmiştir. Duasının ve bedduasının makbul olduğu ifade edilmiştir. Birçok kerameti görülmüştür (İbn Hanbel, 1984, s. 291-295.; Mersed, 1408, s. 52-56.; Kandemir, 1994, cilt: 10, s. 196-197). Daha sonraları Şam'a yakın Dâriyya köyüne yerleşmiş olup vefatına kadar burada yaşamıştır (Kandemir, 1994, cilt: 10. s. 196-197).

2.1.5. Saliha kadın Ayne (ö. ?/?)

Saliha bir kişi olarak bilinen Ayne ismindeki sufi kadının türbesi Kahire'dedir. İnsanların büyük bir teveccüh gösterdiği türbesine İbn Cübeyr'de ziyarette bulunmuştur (İbn Cübeyr, 1955, s. 18).

2.1.6. Süfyân es-Sevrî (ö. 161/778)

Asıl adı Ebû Abdullah Süfyân b. Said b. Mesrûk es-Sevri el-Kûfi'dir. İbn Cübeyr, Şam'daki Emeviyye Camii hakkında bilgi verirken, Süfyân es-Sevrî'nin " Emeviyye Camii'nde kılınan bir namazın 30.000 namaza eşittir" (İbn Kesir, 1939, cilt: 9, s. 156-157.; Özel, 1995, cilt: 11. s. 109-111) dediğini söylemektedir (İbn Cübeyr, 1955, s. 251). İlk dönem zâhid sûfilerinden olan Süfyân es-Sevrî'nin doğum yeri hakkında birkaç rivayet vardır. Kazvin, Horasan ve Cürcân'a bağlı Sevriler köyünde doğduğuna dair görüşler ileri sürülmüştür. Küçüklüğünde ailesiyle birlikte Kûfe'ye taşınmıştır. Babasından hadis dersleri almıştır. Kuvvetli bir hafızaya sahiptir. Birçok hadis ezberlemiştir. Kısa zamanda meşhur olmuştur. Mekte, Medine, Şam, Basra, Yemen, Horasan, Cürcân, Bağdat, Vâsıt, Askalân, Rey ve Kudüs'e gitmiştir. Hadis, tefsir, fıkıh, kelam konularında birçok eser telif etmiştir (Özdirek-Çavuşoğlu, 2010, cilt: 38.s. 23-28). Süfyân es-Sevrî; takva, vera', rıza, tevekkül, zühd, haramlardan uzaklaşma, kalp temizliği, müstağni olma ve nefis tezkiyesi en fazla üzerinde durduğu konulardır (Tek, 2010, cilt: 38.s.28).

2.1.7. Şakırân (Şukrân) b. Uyeyne b. Ali el-Âbid (ö. 186/802)

İbn Cübeyr, Karafetüssügrâ'daki mezarını ziyaret etmiş ve Zünnûn el-Mısrî'nin şeyhi olarak tanıtmıştır (İbn Cübeyr, 1955, s. 18). Şakırân, Zünnûn el-Mısrî'nin tasavvuftaki şeyhi kabul edilmektedir (Tosun, 2013, cilt, 44, s. 575-576). İbn Cübeyr, bilgi verdiği Şakırân (Şukrân)'ın kaynaklarda Zünnûn el-Mısrî'nin şeyhi olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu hususta, İbn Cübeyr'in tasavvuf ve tarikat büyükleri hakkında önemli bilgiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.8. Ma'rûf-i Kerhî (ö. 200/515-16)

İbn Cübeyr, 580/1184 yılında Bağdat'a yaptığı seyahatinde uğradığı Kerh Mahallesinde Ma'rûf-i Kerhî'nin kabrini ziyaret etmiştir. Ma'rûf-i Kerhî'yi meşhur evliya ve salih bir kişi olarak tanıtmıştır (İbn Cübeyr, 1955, s. 212). Ma'rûf-i Kerhî, Bağdat'ta Kerh mahallesinde doğmuştur (Bağdadî, ty, cilt: 13, s.199.; Öngören, 2003, cilt: 28, s. 67). Ma'rûf-i Kerhî, kaynaklarda belirtildiğine göre Hıristiyan bir ailede dünyaya gelmiştir. Eğitim çağına geldiği zaman babası onu Hıristiyan bir papaza teslim etmiştir. Ders esnasında teslis inancı ile ilgili olarak hocası ile tartışmıştır. Papaz kendisini dövmüştür. Babası ve annesi de aynı inancı paylaştıkları için eve dönmemiştir. Yıllarca yalnız yaşamıştır. Daha sonra sekizinci imam Ali er-Rızâ ile karşılaşmış, Müslüman olup daha sonra eve dönmüştür. Annesi ve babası da kendisinin telkinleriyle Müslümanlığı seçmişlerdir (Kuşeyri, 2009, s. 49.; Öngören, cilt: 28, s. 67). Tasavvufta İbnü's-Semmâk'tan etkilenmiştir. Zühd ve fütüvveti ile tanınan Ma'ruf-i Kerhî tasavvufu, "Hakikatleri elde etmek ve halkın elindekilerinden ümidi kesmektir" şeklinde tanımlamıştır. Duası

makbul kişilerden kabul edilmiştir. Meşhur mutasavvıflardan Serî es-Sakatî onun mürididir (Öngören, cilt: 28, s. 67).

Ma'ruf-i Kerhî, ilk sûfilerden olup, onların şeyhlerindedir. Fütüvvet, verâ' ve inabe ile tanınmaktadır (Hucvirî, 2018, s. 179). O'nun manevî tasarrufunun vefatından sonra da devam ettiğine inanılmaktadır (Sülemî,1969,s.85.; İbnü'l-Cevzî, 1985,s.200).

2.1. 9. Süleyman Dârânî (ö. 215/830)

Asıl adı, Ebû Süleymân Abdurrahmân b. Ahmed b. Atıyye ed-Dârânî'dir. Şam'a yakın Dârân veya Dir'iye yerleşim yerinde doğmuştur. İlk sûfilerdendir. Zühd, takva ve marifet ile tanınmıştır. Gençlik döneminde yöneldiği tasavvufta; zühd, riyâzet ve aç kalma konularında belirgin bir seviyeye ulaşmıştır. Bundan dolayı kendisine "büdüârü'l-câin" yani açların öncüsü lakabı verilmiştir (Kara, 1993, cilt: 8, s.485.; Gramlicih, 1992, cilt: 33. s. 22-85). Zamanın şeyhi, sûfilerin ileri gelenidir. Vaktin bilgisine sahip, nefste gizli konulara vakıf ve nefsin kötülüklerinden korunmayı bilen biridir (Hucvirî, 2018,s. 178). Tasavvufî yorum verdiği bazı ayetlerden dolayı işârî tefsir ekolünün ilk temsilcilerinden kabul edilmektedir (Ateş, 1974, s. 64). İbn Cübeyr, Süleyman ed-Dârânî'nin Dârân köyündeki kabrini ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955,s. 270).

2.1.10. Zünnûn el-Mısırî (ö. 245/859)

Asıl adı, Zünnûn Ebü'l-Feyz Sevbân b. İbrâhîm el-Mısırî el-İhmîmî'dir. İlk dönem sûfilerindedir. Nûbe asıllı kabiledendir. Nûbe kabilesi, Sudan'da ikamet eden siyah derili bir kabilenin adıdır(Hucvirî, 2018, s. 167). Zünnûn (balık sahibi) lakabıyla tanınmıştır. Balık sahibi olarak tanınmasına sebep olan olay şudur: Bir gün gemiyle yolculuk yapar. Gemide bulunan bir tüccarın kıymetli bir mücevheri kaybolur. Kılık ve kıyafetinden dolayı gemidekiler kendisinden şüphelenirler. Mücevheri ortaya çıkarması için işkence yaparlar. İşkencelere dayanamayıp Allah'a yalvarır. Bu esnada geminin etrafında birçok balık belirir ve her balığın ağzında bir mücevher vardır. Bir balığın ağzındaki mücevheri alıp tüccara verir. Bundan sonra Zünnûn (balık sahibi) olarak anılmaya başlanır. (Attar, 1337, s. 137-159.: Tosun, 2013, cilt: 44 s. 575-576). Zünnûn el-Mısırî Mekke, Suriye ve Mısır'a gitmiştir. Buralarda birçok mutasavvıfla tanışmıştır. İmam Mâlik, Leys b. Sa'd, Süfyân b. Uyeyne ve Fudayl b. İyâz gibi kişilerden hadis rivayet etmiştir. Tasavvufu Kayrevanlı Şakrân (Şukrân) b. Ali el-Abîd (ö. 186/802) aldığı kabul edilmektedir (Tosun, 2013, cilt: 44 s. 575-576). İbn Cübeyr, Zünnûn el-Mısırî'nin şeyhi olan Şukrân'ın kabrini ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955,s. 18). Seyyahımız, Zünnûn el-Mısırî'nin İhmim şehrinde adıyla anılan bir mescidin olduğunu da bildirmiştir (İbn Cübeyr, 1955,s. 31-32).

2.1.11. Hallâc-ı Mansûr (ö. 309/922)

Seyahatnâme'de Hallâc-ı Mansur'un adı İbn Cübeyr'in Bağdat'ta bulunan kabrini ziyaret etmesinden dolayı geçmektedir (İbn Cübeyr, 1955, s. 213). Hallâc-ı Mansur, ilk sûfilerden olup tasavvufun gelişmesinde katkısı bulunan meşhur bir mutasavvıftır. Asıl adı Ebü'l-Mugis el-Hüseyin b. Mansûr el-Beyzâvî'dir. İran'da Tûr denilen yerleşim yerinde doğmuştur. Annesi Eyyûb el-Ensârî soyundandır (Uludağ, 1997, cilt: 15, s. 377-381). Hallâc lakabı ile anılması hakkında birkaç rivayet bulunmaktadır. Bunlardan birisi babasının mesleğinden dolayı bu lakabın kendisine verildiği söylenmektedir. Bir başka rivayet de, Mansur bir gün bir hallacın dükkânına gitmiştir. Dükkan sahibi bir yere gidip geldiğinde bütün pamukların atıldığını görmüştür. Bunu Mansur'un kerametine bağlamış ve bu olaydan sonra "Hallâc" diye adlandırılmıştır (Massignon- Kraus, 1957, s. 49). Hallâc-ı Mansur, Bağdat'ta Cüneyd-i

Bağdâdî, Amr b. Osman el-Mekkî, Ebü'l-Hüseyn en-Nurî gibi sufilerin sohbetlerine katılmıştır. Meşhur sûfi Amr b. Osman el-Mekkî'den hırka giymiştir. Daha sonra Hallâc-ı Mansur hakkında yazdığı olumsuz mektupları yüzünden Amr b. Osman el-Mekkî'den giydiği hırkayı çıkarmıştır. Bağdat, Tüster, Basra, Ahvaz gibi yerlere giderek vaazlarda bulunmuştur. Bilâhare Horasan, Tâlekân, Mâverâünnehir, Türkistan, Maçin, Turfan ve Keşmir gibi yerlere seyahatler yapmıştır. Verdiği ateşli vaazlardan etkilenen insanlar İslâmiyet'i seçmişlerdir. Onun vasıtasıyla İslâm'a girenlere Mansurî denilmiştir (Bağdadî, ts, cilt: 8, s. 120).; Uludağ, 1997, cilt: 15, s. 377-381).

2.1.12. Âbid Bünân (ö. 316/928)

Asıl adı, Ebü'l-Hasen Bünân b. Muhammed el- Hammâl'dir. Bağdat'a yakın Vâsit'ta doğmuştur. Bağdat'ta hadis derslerini aldıktan sonra Mısır'a gitmiştir ve vefatına kadar burada kalmıştır (Kuşeyri, 2009, s. 87.; Gündüz, 1992, cilt:6, s. 488). Âbid Bünân, ilk dönem sûfilerinden olup Mısır'da dönemin önemli şeyhlerindendir (Kuşeyri, 2009, s. 87). Kapıldığı bir cezbeden dolayı yüzüstü yere düşüp vefat ettiği rivayet edilmektedir (Gündüz, 1992, cilt: 6, s. 488). Kahire'de Karâfetüssuğrâ mezarlığına defnedilmiştir. İbn Cübeyr, burada kabrini ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 17). Âbid Bünân'ın bir diğer lakabı da Bünân Hammal'dır. Bu lakabı bir kadının kendisine verildiği nakledilmektedir. Bir hac yolculuğunda beraberinde götüreceği azığı sırtına yüklenmiştir. Bunu gören kadın kendisine "Allah'a tevekkülün yok mu senin, yoksa sen hamal mısın?" demiştir. Bu hadiseden sonra "hammal" diye anılmıştır (Kuşeyri, 1972, s. 74). Keramet sahibi biriydi.

2.1.13. Rûzbârî (ö. 322/934)

Kabri, Kahire'de Karâfetüssuğrâ mezarlığında bulunan Zünnûn el-Mısırî'nin yanındadır. İbn Cübeyr bu mezarlığı ziyaretinde kabrini ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955,s. 18). Asıl adı Ebu Ali Ahmed b. Muhammed-i Rûzbârî'dir. Bağdat yakınlarında Rûzbâr'da doğmuştur. Soylu bir aileye mensup olduğuna dair rivayetler vardır (Kuşeyri, 2009, s. 93; Tek, 2008, cilt: 35, s.276). Fütüvvet ehlinin temsilcilerinden kabul edilmiştir. Zühd ve tasavvufta belirgin özellikleri olan bir şahsiyet olduğu belirtilmiştir. Hayatının her yönü zühde dayalıydı (Attar, 1991, s. 757-759). Tasavvuf âleminin yiğitlerinden ve mutasavvıfların kumandanı olarak bildirilmiştir. Soyu şehzadelere dayanan bir ailedendi. Tasavvuf hakkında söylediği birçok sözü vardı. Meşhur menkıbeleri bulunmaktaydı (Hucviri, 2018, s. 219).

2.1.14. Ebu Bekir eş-Şiblî (ö. 334/946)

Asıl adı Ebû Bekr Dülef b. Cahder (Ca'fer b. Yûnus) eş- Şiblî'dir. İlk sûfilerdendir. Seyahatnâme'de Şiblî'nin adı İbn Cübeyr'in Bağdat seyahatinde gittiği Rusâfe mahallesine yakın Bâbü't-tâk diye meşhur olan kapının civarında bulunan kabrini ziyaret etmesinden dolayı geçmektedir (İbn Cübeyr, 1955, s. 213). İlk sûfilerden olan Şiblî, Sâmerrâ'ya bağlı Şibliye köyünde doğmuştur. Türk asllı olduğu, babasının Abbasiler döneminde hâcibü'l-hüccâblık, dayısının da İskenderiye'de emîrülümerâlık yaptığı zikredilmiştir (Gürer, 2010, cilt 39, s. 125-126). Devlet kademesinde birçok vazifede çalışmıştır. Rey eyaletine bağlı Dünbâvend valiliği görevinde bulundu (Bağdadî, ts, cilt 14, s. 389). Valilik döneminde sûfi Hayr en-Nessâc'ın sohbetlerinden etkilenerek, valiliği bırakmıştır. Cüneyd-i Bağdâdî'nin yanında tasavvuf eğitimini almıştır (Hucviri, 2018, s. 217). Tasavvufun bütün konuları üzerinde fikir ve düşüncelerini beyan etmiş olan Şiblî, tasavvuf teorisyeni olarak kabul edilmiştir (Arberry, 2004, s. 61). Hallâc-ı Mansur ile arkadaşlık yapmış, özellikle ilahi sırları herkese açıklamaması konusunda kendisine uyarılarda bulunmuştur. Şathiyeleriyle de tanınan Şiblî, Hallâc-ı Mansur ile aynı fikirde olduklarını

ifade ederken “ beni divaneliğim, onu ise aklı batırdı” sözünü söylemiştir (Serrâc, 1960, s. 478-491). Şiblî'nin ismi, Mevlevîyye, Rıfaiyye, Kadiriyye ve Şazeliyye'nin tarikat silsilelerinde yer almaktadır (Gürer, 2010, cilt 39, s, 125-126). Bağdat'ta kabir taşında adı Ca'fer b. Yûnus olarak yazılmıştır (Sülemi,1969, s. 60).

2.1.15. Akta el-Mağribi (ö. 342/953)

Aslen Mağrib'lidir. İlk dönem zâhid sûfilerindendir. Asıl adı Abbâd b. Abdullahtır. Birçok meşhur sözü vardır. Bunlardan bilinen meşhur olanlarından biri: “ Nefsinin terbiyesini bitirmeyen kimsenin, insanları irşad için ileri atılması caiz değildir. Üzerinde terbiye edilecek sıfatı kalan kimse mürittir. Mürid olanın müridi olmaz” sözüdür (Kuşeyri, 2009, s, 95). İbn Cübeyr, Kahire'de kabrini ziyaret ettiği Akta el-Mağribî'nin herkes tarafından salih bir kişi olarak bilindiğini kaydetmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 18).

2.1.16. Sûfî Natık (ö. ?/?)

Kahire'deki Karâfetüssügrâ mezarlığındaki kabrini ziyaret eden seyyahımız, Sûfî Natık'ın cenazesi kabre konulurken “ Yine de ki: “Rabbim! Beni bereketli bir yere indir, en uygun şekilde indirip yerleştiren sensin”. (Mü'minûn 23/29) Ayetini okuduğunun rivayet edildiğini belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 18).

2.1.17. Sûfî Arus (ö. ?/?)

Birçok kerametleri görülen bir kadın dervişti. Gelin olduğu zaman eşine birçok kerametler göstermişti. Bundan dolayı Sûfî Arus (Sûfî gelin) olarak şöhret kazanmıştır. Kabri Karâfetüssügrâ mezarlığındadır (İbn Cübeyr, 1955, s. 18).

2.1.18. Hasan el-Harezmî (ö. ?/?)

Zâhidliğiyle bilinen Hasan el-Harezmî'nin türbesi Kahire'deki Karâfetüssügrâ mezarlığındadır. İbn Cübeyr, kabrini ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 18).

2.1.19. Cevherî (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, Cevherî'yi fâzıl ve âbid bir kişi olarak tanıtmıştır. Karâfetüssügrâ'da türbesini ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 18).

2.1.20. Şeybân er- Râî (ö. ?/?)

Fâzıl ve zâhid bir zat olduğunu bildiren İbn Cübeyr, Karâfetüssügrâ'daki kabrini ziyaret etmiştir (İbn Cübeyr, 1955,s.18). Süfyân es-Sevrî'nin sohbetinde bulunduğu ilk sûfilerdendir (Tek,2010, cilt 38, s. 28).

2.1.21. Sûfî Davud (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, Mayıs 1183 tarihinde gittiği İhmim şehrinde zâhid, hayır sahibi ve salih bir kişi olarak tanıttığı Sûfî Davud'un adına yapılan mescitte namaz kıldığını belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 32).

2.1.22. Ebû Cafer el-Fenekî el-Kurtubî (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, kendisini zühd ve takva sahibi bir sûfî olarak tanıtmıştır (İbn Cübeyr, 1955, s. 81). Aynı zamanda fakih olan Ebû Cafer el-Fenekî el-Kurtubî, güzel sesli birisi olduğundan Şam'da Emeviyye Camii'nde imamlık yapmıştır. Güzel kıraatinden dolayı arkasından namaz kılmak için kalabalık cemaat oluşurdu (İbn Cübeyr, 1955, s. 255).

2.1.23. Gazzâlî (ö. 505/1111)

Asıl adı Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed b. Muhammed b. Ahmed el-Gazzâlî'dir. İbn Cübeyr, Gazzâlî'yi, Kâbe'de yapmış olduğu dua ve Şam'daki Emeviyye Camiinde bulunan itikâf odasından dolayı zikretmiştir. *Seyahatnâme*'de bildirildiğine göre, Gazzâlî, Harem-i Şerif'te Altınoluk'un altında yıkanmak için yağmur yağması niyetiyle dua ederken yanında bulunanlar onun içten gelen yakarışlarını ve döktüğü gözyaşlarını İbn Cübeyr'e anlatmışlardır (İbn Cübeyr, 1955, s. 97). İbn Cübeyr, Gazzâlî'nin Emeviyye Camiinde itikâfa girdiğini ve bu itikâf odasının diğer odalardan daha yüksek yapılı olduğunu belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s.254-255).

Gazzâlî 450 (1058) tarihinde İran'ın Horasan bölgesinde bulunan Tûs (Meşhed) yerleşim yerinde dünyaya gelmiştir. Babası iyi bir eğitim görmesi için kendisini tasavvuf ehlinde bir dostuna teslim etmiştir. İlköğrenimini baba dostunun desteğiyle gördü. Eğitimini ilerletmek için daha sonra Cürcân'a gitmiştir. Burada beş yıl kalmıştır (Çağrı, 1996, cilt 13, s. 489-505). Fıkıh, Hadis, Akaid, Kelam, gramer ve Mantık gibi ilim dallarında kendini yetiştirmiştir. Daha sonra gittiği Nişabûr'da Nizâmiye Medresesi'nde meşhur el-Cüveynî'den ders almıştır. Şafî fihri, hukuk, felsefe ve mantık konularında büyük bir âlim oldu (Çağrı, 1996, cilt 13, s. 489-505). Birçok ilimde zirveye ulaşan Gazzâlî'nin tasavvuftaki rehberi Ebû Ali el-Fârmedî (ö. 477/1084)dir (Câmî, 1289-1980, s. 404.; Uludağ, 1996, cilt 13, s. 515-518). Gazzâlî, tasavvufî yaşantının yoğun olduğu bir dönemde yaşadı. Mutasavvıfların yaşadıkları bölgelere seyahatte bulundu. Birçok mutasavvıfla karşılaştı ve kendileriyle tanıştı. Çeşitli konularda kendilerinden bilgi aldı. Gazzâlî, tasavvuf ile hakikate ulaştığını söyler. Tasavvufa yöneldikten sonra on yılı geçen bir süreyle inzivaya çekilerek kalp tasfiyesi üzerinde yoğunlaşmıştır (Uludağ, 1996, cilt 13, s. 515-518).

2.1. 24. Şeyh İbrahim İshak b. İbrahim et-Tûnisî (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, Şeyh İbrahim İshak b. İbrahim et-Tûnisî'yi takva sahibi, zâhid bir kişi olarak tanıtmıştır. Kendisiyle görüşmüştür (İbn Cübeyr, 1955, s. 175).

2.1. 25. Şeyh Sadreddîn el-Hucendî (ö. ?/?)

Âlim, fâzıl, bilgin ve zâhid bir kişiydi. İbn Cübeyr, kendisini ziyaret etmiş ve duasını almıştır (İbn Cübeyr, 1955, s.206). Şeyh Sadreddin el-Hucendî, İsfahan'da meşhur Hucendoğulları'ndandır. İran asıllı şair Cemâleddîn-i İsfahânî'de, Şeyh Sadreddîn el Hucendî hakkında şiir ve kaside yazmıştır (Yazıcı, 1993, cilt, 7, s. 311).

2.1. 26. Şeyh Radiyeddîn el-Kazvinî (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, Şeyh Kazvinî'yi büyük bilgin ve ehli zühd olarak tanıtmıştır. Kendisiyle Bağdat'ta Nizâmiye Medresesinde görüşmüştür (İbn Cübeyr, 1955, s. 205). İbn Cübeyr'i tahkik eden Hüseyin Nasar, Şeyh

Kazvinî'nin asıl isminin Ebu'l-Hüseyin Ahmed b. İsmail et-Tâlikaî olarak tanıtır. O'nun vaiz ve zâhid olduğunu belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 205, 4.dipnot).

2.1. 27. Şeyh Cemâleddîn Ebu'l-Fedail b. Ali el-Cevzî (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, Bağdat'ta karşılaştığı ve sohbetinde bulunduğu Şeyh Cemâleddîn Ebu'l-Fedail b. Ali el-Cevzî'yi âlim, fâzıl ve zâhid bir kişi olarak tanıtmıştır (İbn Cübeyr, 1955, s. 205-206).

2.1. 28. Musa b. Cafer (ö. ?/?)

İbn Cübeyr'in ziyaret ettiği kabri Bağdat'ta Kerh mezarlığında, Ma'ruf-i Kerhî'nin kabrinin batı tarafındadır. İbn Cübeyr, Musa b. Cafer'in evliyalardan olduğunu belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 213).

2.1. 29. Şeyh Ebü'l-Yekzân el-Esvedü'l-Cesed (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, Rebiülevvel 580 (12 Haziran-11 Temmuz 1184 tarihinde Nusaybin'e yaptığı seyahatte kendisini ziyaret etmiştir. Seyyahımız, Rebiülevvel ayının ilk salı günü akşamında ziyaret ettiği Şeyh Ebü'l-Yekzân hakkında oldukça önemli bilgiler vermiştir. Şeyh Ebü'l-Yekzân'ın zühd ve takva sahibi, kanaatkâr ve kendi eliyle ürettikleri ile geçinen bir kişi olarak tanıtmıştır. Keramet sahibi biri olup ibadetin manevi güzelliğinin simasına yansıdığını da belirtmiştir. Ziyaretinde kucaklaşıp duasını aldığını ve bu nimete kavuşturan Allah'a hamd ettiğini de söylemiştir (İbn Cübeyr, 1955, s.226).

2.1.30. Şeyh Hayât b. Kays el- Harrânî (ö.581/1185)

Zühdü, ibadeti ve kerametleriyle tanınmış meşhur bir mutasavvıftır. İbn Cübeyr, 7 Rebiülevvel 580/ 18 Haziran 1184 yılında Harran'a yaptığı seyahatte mescidinin güneyinde yaptırdığı zâviyesinde ziyaret etmiştir. İsmi Şeyh Ebü'l-Berekât Hayyân b. Abdülaziz olarak tanıtmıştır. Mescidinin karşısında sohbetinde faydalandığını ifade eden İbn Cübeyr, Hayat el-Harrânî ile görüştüklerinde seksen yaşında ve salih kişilerden olduğunu dile getirmiştir. Sohbetinde oğlu Ömer ile de görüşmesini istemiştir. Seyyahımız duasını aldığını da belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 232).

Harran'da yaşayan ve orada vefat eden Hayat el-Harrânî, elli yıl boyunca Hüseyin el-Bevârî'nin sohbetlerinde bulunmuştur (Uludağ, 1997, cilt 16, s. 240). Zühd ve kerametleriyle tanınan Hayat el-Harrânî dönemin manevi dinamiklerinden olmuş Sultan Nureddin Zengî ve Selahaddîn-i Eyyûbî tarafından ziyaret edilmiştir. Sultan Nureddîn Zengî'ye Haçlılarla savaşmasını önermiş ve kendisine duada bulunmuştur. Selahaddîn-i Eyyûbî'nin Musul'a yapacağı askeri seferini iptal etmesini istemiş ancak Selahaddîn-i Eyyûbî tavsiyesini dinlemediğinden bu seferinden başarı elde edememiştir(Zehebi, 1985, cilt 21, s. 182). Hayat el-Harrânî'nin, vefatından sonra da tasarrufunun devam ettiğine inanılır (Şa'ranî, 1954, cilt 1, s. 132). Yoğun bir ziyaretçi akını bulunan türbesi Şanhurfa'nın Harran ilçesindedir.

2. 1. 31. Şeyh Ömer b. Hayât el-Harrânî (ö. ?/?)

Şeyh Hayat el-Harrânî'nin oğludur. Babasının tekkesinin bitişiğinde bir zâviyesi vardı. Babası gibi tasavvuf ehli birisi olduğu söylenmiştir. İbn Cübeyr kendisini ziyaret ettiğini ve duasını aldığını ifade etmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 232).

2.1.32. Şeyh Seleme (ö. ?/?)

Harran'da yaşayan zâhid ve takva sahibi bir mutasavvıftır. İbn Cübeyr, kendisini eski bir mescitte ziyaret etmiş ve sohbet etmişlerdir. Şeyhin kendisine bazı sorular sorduğunu ve bu soruları cevapladığını söyleyen Seyyahımız, Şeyh Seleme'nin duasını aldığını belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 232).

2.1.33. Şeyh Başaçık (Meksûfü'r-Re's) Seleme (ö. ?/?)

İbn Cübeyr, Harran'da Seleme adında ikinci bir şeyh daha olduğunu belirtmiştir. Zühd ehli olan bu kişinin Allah'a karşı tevazuundan ötürü başını örtmediğini söylemiştir. Bundan dolayı Harranlıların kendisine Şeyh Başaçık Seleme dediklerini ifade etmiştir. Kendisini ziyaret etmek istediklerini, ancak evine gittiklerinde evde olmadığını, kır gezisine çıkmış olduğundan göremediklerini söylemiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 232). İbn Cübeyr, iki gün dinlendikten sonra Salı günü Şeyh Başaçık Seleme'nin mescidine gidip kendisini görüp ziyaret ettiğini, güzel yüzlü, tatlı dilli ve cömert birisi olduğunu belirtir (İbn Cübeyr, 1955, s. 235). İbn Cübeyr, Harran ve çevresinde birçok âbid, zâhid ve ermiş insanın bulunduğunu da kaydetmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 233). İbn Cübeyr'in Harran ve civarında tasavvuf ehli birçok kişinin bulunduğunu söylemesi İslâm tarihinde önemli yer tutan bölgede tasavvufi yoğunluk olduğunu göstermektedir. Bunun belirtilmiş olması tasavvuf tarihi açısından önemli bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır.

2.1.34. Şeyh Ebû Abdullah b. Said (ö. ?/?)

Zâhid ve sûfi bir şahsiyettir. Şam, Emeviyye Camii'nin avlusundaki tekkesinde irşâd hizmetini icra ettiği belirtilmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s.255).

3. Tekkeler

İbn Cübeyr, seyahat ettiği Kahire, Mekke, Resul'ayn (Ceylanpınar), Musul, Harran'da birer, Şam'da ise üç adet tekke hakkında bilgiler vermiştir.

3.1. Ahmed b. Tolun tekkesi

Ahmed b. Tolun Tekkesi, Kahire ile Fustat arasında olduğu belirtilmiştir. Ahmed b. Tolun tarafından yapılan Camiin bitişiğinde olduğu bildirilmiştir. Bu tekkenin bütün masrafları Ahmed b. Tolun tarafından karşılanmıştır. İbn Cübeyr, bu tekkede sûfiler ve mağreblilerin kaldığını söylemiştir. Tekkenin idaresine bizzat Ebü'l-Abbas Ahmed b. Tolun (ö. 270/884) bakmıştır. Tekkede kalanlar için aylık harcamalar belirli bir düzene bağlanmıştır. İbn Cübeyr, tekkede kalanların rahat bir şekilde ibadetlerini yerine getirdiklerini söylemiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 21).

Ahmed b. Tolun, Türk asıllıdır. 835 yılında Bağdat'ta doğmuştur. Hadis ve fıkıh tahsilinin yanında askeri eğitim almıştır. Abbasi halifeliği döneminde Bizanslılarla yapılan savaşlara katılmıştır. 15 Eylül 868'de Mısır'a vali olarak atanmıştır. Fustat ve çevresinin idaresinde sorumluluk almıştır. Adaletli ve iyi bir yönetim sergilemiştir. Ahmed b. Tolun Kahire'de muhteşem bir camii, büyük bir bahçe, saray ve hastane inşa etmiştir (Yıldız, 1989, cilt 2, s. 141-143.; Abouseif, 1999, cilt 20, s. 416-418).

3.2. Ebû Kubeys Dağı tekkesi

Mekke'nin doğu tarafına düşen Ebû Kubeys dağında olduğu belirtilmiştir. Yanında Kâbe'yi doğrudan gören bir mescit yapıldığı ifade edilmiştir. Buradan Hacerü'l esved'in görüldüğü bildirilmiştir. İbn Cübeyr, tekleden bakıldığında Mekke ve Kâbe'nin bütün güzellik ve muhteşemliğiyle görülebildiğini söylemiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 85).

3.3. Resul'ayn tekkesi

İbn Cübeyr, 16 Haziren 1184 tarihinde Resul'ayn (Ceylanpınar)'a yaptığı seyahatte bu tekkeye uğramıştır. Tekkenin, üç kola ayrılan bir nehir kenarında inşa edildiği ifade edilmiştir. Tekke, nehirin sağ ve sol kollarının tam ortasında yapılmıştı. Nehirin üçüncü kolunun, bahçenin içinden geçtiği bildirilmiştir.. Muhteşem bir güzellikte olan bu tekkenin müdavim sûfilerinin olduğu bilgisi verilmiştir. Garip, yolcu ve miskinlerin kaldıkları tekkenin hemen bitişğinde bir hamam ve medrese inşa edilmişti. İbn Cübeyr, gezdiği ve gördüğü yerlerde bu medrese kadar güzel bir yapı görmediğini belirtmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 230).

3.4. Musul tekkesi

Bu tekkenin, Musul'da Hz. Yunus'un (a.s) kabrine yakın "Tevbe Tepesi" denilen yerde yapılmış olduğu belirtilmiştir.. Bir külliye halinde inşa edilmiş olan tekkenin birçok müstemilâtının olduğu bilgisi verilmiştir. Tek bir kapıdan girilen bu tekkeye özellikle Cuma gecelerinde halk büyük bir teveccüh göstermiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 223). İbn Cübeyr'in bu tespiti, tasavvufun tarikatlaşmadan öncesinde de halkın tasavvuf ehlinin bulunduğu ve yaşadığı mekânlara karşı teveccühlerinin olması önem arz etmektedir.

3.5. Ömer b. Hayât el-Harrânî tekkesi

Bu tekke Harran'da Şeyh Hayat el-Harrânî zâviyesinin güney tarafındaydı. İbn Cübeyr, 18 Haziran 1184 tarihinde bu tekkeyi gördüğünü söyler (İbn Cübeyr, 1955,s. 232). Günümüzde bu yapı halen ayakta durmaktadır. Gelen ziyaretçilerin barınma ve ibadet yeri olarak kullanılmaktadır.

3.6. Emeviye Camiî sûfi tekkeleri

İbn Cübeyr, Şam'daki Emeviye Camii'nin civarında sûfilerin, yolcuların ve ilim talebelerinin barındıkları birkaç tane tekke ve zaviyenin bulunduğunu kaydeder (İbn Cübeyr, 1955, s. 254). Camiinin kuzey kapısının sağ tarafında sadece sûfilerin kaldıkları bir tekke olduğu bildirilmiştir.. Avlusunda bir sarnıç olduğu kaydedilmiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 259).

3.7. Mahmud Nureddîn Zengî tekkesi

Şam'da Mahmud Nureddîn Zengî'nin inşa ettiği külliyeinin yakınındaydı. İbn Cübeyr, bu külliye ve tekkenin tanıtımını yaparken güzel bir saraya benzetir. Avlunun ortasında yapılan şadırvandan biriken suyun dört oluk halinde akıp bir sarnıçta toplandığını söyler. Bu atmosferin gözlere çok güzel görüldüğünü de aktarır. Süslü bir saray gibi yapılan Tekke'de kalan sûfilerin her zaman Mahmud Nureddîn Zengî'ye dua ettiklerini ifade eder. Şam yöresinde sûfilere büyük hürmet ve saygı gösterildiğini, hatta sûfilerin bu diyarın hükümdarları gibi olduklarını da ekler. Sûfilerin maişet sıkıntısı çekmediklerini, böyle bir sıkıntı içinde olmadıklarını bildirir. Bu tekkenin bir hikâyesi vardı. Tekkenin

yapıldığı yerde bir hükümdarın sarayı vardı. Bir gece sarayda eğlenirken, sûfiler de oradan geçiyordu. Hükümdar ve adamlarının içtikleri şaraplar sûfilerin elbiselerine sıçramıştı. Bu durumu öğrenen Mahmud Nureddîn Zengî burayı alıp, sûfilerin ibadet etmeleri için bir tekke yapıp vakfetmişti (İbn Cübeyr, 1955, s. 272-273). Mahmud Nureddîn Zengî'nin Şam'da yaptırdığı bu külliye Nûriyye Medresesi (en-Nûriyyetü'l-kübrâ) adıyla bilinen meşhur bir yapıydı. Ortasında büyük bir havuz bulunuyordu (Beksaç, 2007, cilt 33, s. 263)

Mahmud Nureddîn Zengî'nin bir başka tekkesi de Emeviyye Camii yanındaydı. Sûfilerin ve ilim tahsil eden Malikîlerin kaldıkları bir tekkeydi. Bu tekkede kalanların giderlerini karşılamak için iki değirmen, yedi bostan, hamam, bir tarla ve iki dükkân vakfetmişti. Gelirleri yaklaşık yıllık beş yüz dinar civarındaydı (İbn Cübeyr, 1955, s. 274).

İbn Cübeyr'in Şam ve yöresindeki sufilerin hükümdar gibi olduklarını, halkın üzerinde büyük bir tesir bıraktıklarını söylemesi ilginç bir tespittir. Bu ifade ile ahalinin Sûfileri dinledikleri, sözlerinden dışarı çıkmadıkları ve büyük bir hürmet gösterdikleri anlaşılmaktadır.

3.8. Darü'l Ömer b. Abdülaziz tekkesi

Şam ehlinden olmayan Sümeysâtî isminde hayırsever birisi tarafından Ömer b. Abdülaziz'e ait evin satın alındıktan sonra tamir edilerek yapılmış bir Tekke olduğu bildirilmiştir.. Şam'da Babü'n-Natıfın kapısının kuzeyindeydi. Bu tekkede sûfilerin dışında kimse kalmazdı. Sümeysâtî, bu tekkenin masraflarını karşılamak için birçok çiftlik ve ev satın alıp vakfetmiştir. Öldükten sonra bu tekkeye defnedilmesini, her Cuma günü ruhuna bir hatim indirilmesini ve orada bulunanlara ekmek verilmesini vasiyet etti (İbn Cübeyr, 1955, s. 278-279).

Ömer b. Abdülaziz (ö. 101/720) Emevî halifesiydi. Medine'de 61 (680) yılında doğdu. Annesi, Hz. Ömer'in torunu Ümmü Asım, babası Mısır Valisi Abdülaziz b. Mervân'dır. Babası öldükten sonra Halife Abdülmelik tarafından 86 (705) yılında Şam'a davet edildi. Halifenin kızıyla evlendi. Ömer b. Abdülaziz 87 (706) tarihinde Hicaz valiliği görevine getirildi. Yedi yıl valilik yaptı. Daha sonra tekrar Şam'a döndü. Halife'ye danışmanlık yaptı. Halife Süleyman'ın velihtı oldu. Halifenin ölümünden sonra (10 Safer 99/ 22 Eylül 717) yılında Halife ilan edildi. Yönetimindeki icraatlarıyla Hz. Ömer'e, takvasıyla Hasan-Basrî'ye, ilim açısından Zührî'ye benzetilmiştir. Halifeliği sırasında saraylarda değil, Halep yakınında Hunâsıra mevkiinde otururdu (Yiğit, 2007, cilt 34, s. 53-55.; bkz. Halil, 1984).

4. Ziyaretgâhlar

İbn Cübeyr, gördüğü ve ziyaret ettiği 3 adet ziyaretgâh hakkında bilgi vermiştir.

4.1. Kahire ziyaretgâhı

Bu ziyaretgâh Kahire'deydi. Çok güzel mermerlerden yapılan bir yerd. Birçok insan tarafından ziyaret ediliyordu. Bu ziyaretgâhın dikkat çeken tarafı, giriş kapısında ayna gibi parlayan siyah bir taşın duvara yerleştirilmiş olmasıydı (İbn Cübeyr, 1955,s. 14).

4.2. Halep ziyaretgâhı

Halep Kalesinin civarında bir tepenin başındaydı. İbn Cübeyr, bu ziyaretgâha ürünlerinin bereketlenmesi niyetiyle özellikle çiftçilerin gelip dua ettiklerini bildirir (İbn Cübeyr, 1955,s.239).

4.3. Mescid el- Akdam ziyaretgâhı

Şam'ın meşhur ziyaretgâhlarından. Şam'ın batısında iki günlük mesafedeki Akdam yerleşim yerindeydi. Akdam'ın güneyinde Hicaz ve Mısır'a giden sahil yolundaydı. Mescid el Akdam Ziyaretgâhı olarak biliniyordu. İbn Cübeyr, bu ziyaretgâhın bereketli ve yoğun manevi bir havası olduğunu söylemiştir (İbn Cübeyr, 1955, s. 270).

Sonuç

Bu çalışmada İslâm kültür tarihinin önemli kaynaklarından olan İbn Cübeyr Seyahatnâsinde tasavvufî kültür ele alınmıştır. İbn Cübeyr Seyahatnâmesi incelendiğinde ilk dönem sûfilere, tekkeler ve ziyaretgâhlar hakkında önemli ve değerli bilgilerin verildiği görülmüştür. Buna göre İbn Cübeyr'in eserinin incelenmesi neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- İbn Cübeyr'in gittiği yerlerde tasavvuf büyüklerini ziyaret ettiği ve sohbetlerinde bulunduğu görülmüştür.
- İbn Cübeyr, seyahat ettiği dönemde gördüğü önemli yerleşim merkezlerinden İskenderiyye, Kahire, Mekke, Medine, Kûfe, Hille, Bağdat, Musul, Nusaybin, Harran, Halep ve Şam hakkında önemli bilgiler verdiği görülmüştür.
- İlk dönem tasavvuf kültürü unsurlarının daha çok Kahire, İskenderiyye, Bağdat, Şam, Harran ve Halep civarında yoğunluk kazandığı tespit edilmiştir.
- İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde tasavvuf kaynaklarında ve biyografilerde isimleri geçen ilk dönem sûfilere hakkında bilgilerin verildiği görülmüştür. Bunlar: Necmeddin el-Hubuşânî, Ebû Müslim el-Havlânî, Süfyân es-Sevrî, Şakırân (Şukrân) b. Uyeyne b. Ali el-Abid, Ma'rûf-i Kerhî, Süleyman Dârânî, Zünnûn el-Mısırî, Hallâc-ı Mansûr, Abid Bünân, Rûzbârî, Ebu Bekir eş-Şibli, Akta el-Mağribî, Şeybân er-Râî, Gazzâlî, Şeyh Sadreddin el-Hucendî, Şeyh Radiyeddin el-Kazvinî, Şeyh Hayât b. Kays el-Harrânî, Şeyh Ömer b. Hayât el-Harrânî, Şeyh Seleme, Şeyh Başaçık (Mekşûfû'r-Re's) Seleme isimli sûfilerdir.
- İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde, başka kaynaklarda isimleri geçmeyen 14 adet sûfi isminin ele alındığı görülmüştür. Aksi ispat edilmediği sürece ilk sûfilerden olduğu tahmin edilen bu isimler şunlardır: Ebû'l-Hasan ed-Dineverî, Sahibü'l-İbrîk, Saliha Kadın Ayne, Sûfi Nâtık, Sûfi Arus, Hasan el-Harezmi, Cevherî, Sûfi Davud, Ebû Cafer el-Fenekî el-Kurtubî, Şeyh İbrahim İshak b. İbrahim et-Tûnisî, Şeyh Cemâleddin Ebû'l-Fedail b. Ali el-Cevzî, Musa b. Cafer, Şeyh Ebû'l-Yekzân el-Esvedü'l-Cesed ve Şeyh Ebu Abdullah b. Said.
- Tasavvuf tarihi ve kültürü açısından bir başka önemli bulgu da Kahire'de kabirleri bulunan Saliha Kadın Ayne ve Sûfi Arus isimli iki kadın derviş hakkında bilgilerin verilmiş olmasıdır.
- İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde verilen bilgilere göre tarikatlaşma öncesi dönemde sûfilerin, yapılan tekkelerde kaldıkları ifade edilmiştir. Bu tekkeler: Ahmed b. Tolun Tekkesi, Ebû Kubeyr Dağı Tekkesi, Resul'ayn Tekkesi, Musul Tekkesi, Ömer b. Hayât el-Harrânî Tekkesi, Emeviye Camii Teekkeleri, Mahmud Nureddin Zengî Tekkesi ve Darü'l- Ömer b. Abdülaziz Tekkesi'dir.
- İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde verilen bilgilere göre; tasavvufun yaygınlık kazandığı ilk dönemlerde Kahire, Musul, Halep ve Şam'da ziyaretgâhlara büyük bir teveccüh gösterildiği görülmüştür.

1) İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde tarikatlaşma döneminden önce tasavvuf ehlini, sûfi, zâhid, âlim, âbid, şeyh ve fâzil şeklinde vasıflandırdığı görülmüştür.

Kısacası 12.yüzyılda yazılmış olan İbn Cübeyr Seyahatnâmesi'nde tasavvufî kültür hakkında yapılan bu çalışmada, bazı meşhur sûfiler ile kaynaklarda isimlerine rastlanılmayan ilk dervişler, tekke ve ziyaretgâhların tespiti tasavvuf tarihi açısından özgün ve önemli bir olgu olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abdülvehhab, H. (1946), *Tarihü'l-mesâcidi'l-eşeriyye*. Kahire: yy.
- Abouseif, B.D. (2002), "Kubbetü'l-İmâm eş-Şâfiî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 26: 303-304. Ankara: TDV Yayınları.
- Abouseif, B.D. (1999), "İbn Tolun Camii". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 20: 416-418. Ankara: TDV Yayınları.
- Acar, A. (2004), "İbn Cübeyr Seyahatnâmesinde Dinsel Hoşgörü", *İslâmî Araştırmalar Dergisi* (17/2: 130). Ankara.
- Ahmed b. Hanbel (1984), *Kitâbü'z-Zühd*. (nşr. Muhammed Celal Şeref) İskenderiye: yy.
- Alkame b. M. (1408), *Zühdü's-şemâniye mine't-tâbi'in*. nşr. Abdurrahman b. Abdülcebâr el-Feryevâî. Medine: yy.
- Arberry, A.J.(2004), *Tasavvuf: İslâm Mistiklerinin Öyküsü*. Trc. İbrahim Kapaklıkaya. İstanbul: yy.
- Ateş, S. (1974), *İşârî Tefsir Okulu*. Ankara: yy.
- Bağdâdî, H. (ts) *Târîhu Bağdâd*. 13 Cilt. Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye.
- Bağdâdî, H. (1931). *Târîhu Bağdâd*. 8-14 cilt. Kahire.
- Beksaç, E. (2007), "Nûreddin Zengî Külliyesi". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 33: 263. İstanbul: TDV Yayınları.
- Câmî, A. (1980) *Nefehâtü'l-üns*. Trc. Lâmiû Çelebi. İstanbul.
- Canım, R. (2010). *Divan Edebiyatında Türler*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Çağrı, M. (1996). "Gazzâlî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 13: 489-505. İstanbul: TDV Yayınları.
- Çankaya, Ş. (2019). *İslâm Kültüründe Seyahat ve Endülüslü Seyyah İbn Cübeyr'in Hac Yolculuğu. Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi,
- Dayf, Ş. (ts) *er-Rahalât*. Kahire: Dârü'l-Meârif
- Dülgar, S. (2023) "Evliya Çelebi Seyahatnâsi'nde İç Anadolu Bölgesindeki Tekke ve Zâviyeler ile Helal Yaşamı Yaygınlaştırıcı Rollerini", 5(1), 53-61. *Academik Platform Journal of Halal Lifestyle*.
- Ebû Sirhân, Avde, A (1979). "Eşerü'r-rahâleti'l-müslîmin fi ta'rifi'l-mücteme'âti'l İslâmîyye", *el-Faysal*, XXV, 31-34 Riyad:yy.
- Ferîdüddin Attâr. (1337). *Tezkiretü'l-Evliyâ*. Nşr. Muhammed İsti'lâmî. Tahran.
- Ferîdüddin Attâr.(1991). *Tezkiretü'l-evliyâ*. Trc. Süleyman Uludağ. İstanbul.
- Ferruh, Ö. (1990) *Târîhu'l Ulûm inde'l-Arab*. Beyrut,
- Gökay, O.Ş. (1973), "Türkçe'de Gezi Kitapları", *Türk Dili (Gezi Özel Sayısı)* Cilt 27, Sayı 258. Ankara.
- Gramlich, R. (1992). "Abû Suleymân ad-Dârânî". 33: 22-85. Leiden: Oriens: *Milletlerarası Şark Tetkikleri Cemiyeti Mecmuası*
- Gündüz, (1992). "Bünân b. Muhammed". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 6: 488. İstanbul: TDV Yayınları.

- Gürer, D. (2010). "Şibli, Ebu Bekir". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 39: 125-126. İstanbul: TDV Yayınları.
- Hücvirî, A. (2018). *Keşfu'l-Mahcûb (Hakikat Bilgisi)*. Haz. Süleyman Uludağ. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- İbn Cübeyr. (1955). *Rihle*, Tahk. Hüseyin Nasar. Kahire: Darü'l- Mısır Litabia.
- İbn Cübeyr. (2021) *İbn Cübeyr Seyahatnâmesi Endülüs'ten Hicaz'a. Trc ve Değerlendirme*. Mehmet Öztekin, (İstanbul: Nizamiye Akademi Yayınları.
- İbn Cübeyr. (1964). *Rihletü İbn Cübeyr*. Beyrut: Dâr'üs-sâdr.
- İbn Cübeyr. (2020) *Seyahatnâme*. Çev. Ramazan Şeşen. İstanbul: Yeditepe Yayınevi
- İbn İyâz. (1968). *Tertîbü'l-medârik ve takrîbü'l-mesâlik li-ma'rifeti a'lâmi mezhebi'l-İmâm Mâlik*. Nşr. Ahmed Bekir Mahmud. 2 cilt. Beyrut,
- İbn Kesîr. (1939). *el-Bidâye ve'n-nihâye*, 9 cilt. Kahire.
- İbnü'l-Cevzî. (1985). *Menâkıbü Ma'rûf el-Kerhî ve ahbâruh*. Nşr. Abdullah M. El-Cübûrî. Beyrut.
- İbnü'l-Hatîb, L. (ty) *el-İhâta fî ahbâri Gırnâta*. Cezayir: Dâru'l-Emel.
- İmâmüddin. H. (1984). *Ömer b. Abdülaziz Dönemi ve İslâm İnkilâbı*. Trc. Ubeydullah Dalar. İstanbul.
- Kandemir, M.Y. (1994). "Ebû Müslim el-Havlânî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 10: 196-197. İstanbul: TDV Yayınları.
- Kara, M. (1993). "Dârânî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 8:485. İstanbul: TDV Yayınları.
- Karaarslan, N.Ü. (1999), "İbn Cübeyr". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 19: 400. İstanbul: TDV Yayınları.
- Kavak, A. (2020) " Seyyah İbn Battûta'nın gözüyle 14. Asır İran toplumunda tasavvuf", 11/25 Aralık. s, 432-456. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*
- Koçkuzu, A.O. (1992). "Sosyal ve Kültürel Hayat Açısından İbn Cübeyr Seyahatnâmesine Göre Fırat Havzası", 3/42 *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*
- Kuşeyrî, A. (1972). *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*. Nşr. Abdülhalim Mahmud-Mahmud b. Şerîf. Kahire: yy.
- Kuşeyrî, A. (2009). *Kuşeyrî Risâlesi (Sûfîlerin İnanç ve Ahlakı)*. Trc. Dilaver Selvi. İstanbul: Pozitif Dağıtım.
- Küçükaya, M.A.(2012). *Evlîya Çelebi Seyahatnâmesinde Tasavvuf Tarikatlar-Şeyhler-Tekkeler-Ziyaretgâhlar*. İstanbul: Mostar Yayınları.
- Küçükaya, M.A.(2021). *İbn Battûta Seyahatnâmesinde Tasavvufî Kültür*. İstanbul: Nizamiye Akademi Yayınları.
- Makkârî, A. (1968), *Nefhu't-tîb min ğusni'l-Endelüsü'r-ratîb*. Nşr. İhsan Abbas. Beyrut.
- Massignon, L-Kraus, P. (1957). *Ahbârü'l-Hallâc: Akhbar al-Hallaaj*. Paris.
- Öngören, R. (2003), "Mâ'rûf-i Kerhî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 28: 67. Ankara: TDV Yayınları.
- Özçelik, M. (2012). *Evlîya Çelebi Seyahatnâmesi'nde Mevlâna Mesnevîler ve Mevlevîhâneler*, Konya: Rûmî Yayınları.
- Özdemir, M. (2020), "Muvahhidler". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 31: 410. Ankara: TDV Yayınları.
- Özdirek, R. – A. H. Çavuşoğlu, (2010). " Süfyân es-Sevrî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 38: 23-28. İstanbul: TDV Yayınları.
- Özel, A. (1995). "Emeviyye Camii". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 11: 109-111. İstanbul: TDV Yayınları.

- Serrâc, E. N. (1960). *el-Lûma*. nşr. Abdulhalim Mahmud -Tâhâ Abdülbakî Sürûr. Kahire: yy.
- Sülemî, M. (1969). *Tabakâtü's-sûfiyye*. Nşr. Nureddîn Şeribe. Kahire.
- Şa'rânî, A. (1954). *et-Tabakâtü'l-kübrâ*. 1. Cilt. Kahire.
- Şehristânî, M. (1961), *el-Milel ve'n-nihal*. nşr. M. Seyyid Kîlânî. Kahire.
- Tek, A. (2008). "Rûzbârî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 35: 276. İstanbul: TDV Yayınları.
- Tek, A. (2010). "Süfyân es-Sevrî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 38: 28. İstanbul: TDV Yayınları.
- Tosun, N. (2013). "Zünnûn el-Mısrî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 44: 575-576. İstanbul: TDV Yayınları.
- Uludağ, S. (1997). "Hallâc-ı Mansûr". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 15: 377-381. İstanbul: TDV Yayınları.
- Uludağ, S. (1997). "Harrânî, Hayat b. Kays". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 16: 240. İstanbul: TDV Yayınları.
- Uludağ, S. (1996) "Gazzâlî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 13: 515-518. İstanbul: TDV Yayınları.
- Watt, W. M. (1989). *Müslüman Aydın: Gazzâlî Hakkında Bir Araştırma*. Trc. Hanifi Özcan. İzmir: yy.
- Wolfe, M. (1997). "Ibn Jubayr: Spain 1183-84". *One Thousand Roads to Mecca: Ten Centuries Of Travelers Writing About the Muslim Pilgrimage*. New York: Grove Press.
- Yazıcı, H. (2009). "Seyahatnâme". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 37: 9-11. İstanbul: TDV Yayınları.
- Yazıcı, T. (1993). "Cemâleddîn-i İsfahânî". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 7: 311. İstanbul: TDV Yayınları.
- Yıldız, H. D. (1989). "Ahmed b. Tolun". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 2: 141-143. İstanbul: TDV Yayınları.
- Yiğit, İ. (2007). "Ömer b. Abdülazîz". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 34: 53-55. İstanbul: TDV Yayınları.
- Zehebî, M.A. (1981-85), *Siyeru a'lâmi'n-nübelâ*. Nşr. Şuayb el-Arnaût. 21 cilt. Beyrut.

الترجمة الفورية بين التحديات والحلول

Zainab ALSAATI²Hasan AKREŞ³

APA: Alsaati, Z. & Akreş, H. (2024). الترجمة الفورية بين التحديات والحلول. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1131-1142. DOI: 10.29000/rumelide.1440011.

المخلص

الاتصال بين الدول يتسع ويزداد يوماً بعد يوم، ولا يخفى أن هذا التواصل لا يتحقق إلا بتعلم اللغات الأجنبية ولذلك نجد أن تعلم لغة أجنبية واحدة أو أكثر أصبح أمراً محتماً لا مفر منه. لذلك نجد أن طرق تعلم اللغات الأجنبية وطرق تدريسها بدأت تمر بتغيرات كثيرة كي تواكب سرعة و حداثة عصرنا، هذا كما وبدأت الكثير من الجامعات و معاهد اللغة في تضمين مناهج تدريبيّة تهدف إلى تحسين القابلية الترجمة للمتعلم لأن الترجمة باتت جزءاً لا يتجزأ من مناهج تعليم اللغة الأجنبية كما وأصبحت بكافة مجالاتها الهدف المنشود للكثير منهم. لم يُسلط الضوء في تركيا على دراسات الترجمة الفورية بالقدر الذي يواكب أهميتها خصوصاً أن تركيا أصبحت من البلدان الرائدة في الشرق الأوسط في مجال عقد المؤتمرات الدولية والندوات الثقافية، ولذا حاولنا أن ننف عند الطرق التي يمكن من خلالها تطوير واقع الترجمة الفورية في تركيا. في مقالتنا هذه نخص الطلاب الذين يدرسون في قسم الترجمة العربية وقسم اللغة العربية بصورة عامة و الذين يودون التخصص في مجال الترجمة الفورية بصورة خاصة و نسلط الضوء على شرح و تفصيل إحدى الطرق التدريبيّة في مجال الترجمة الفورية وكيفية تطبيقها و ترجمتها على أرض الواقع مع التطرق إلى الصعوبات التي قد تواجه المترجم أثناء تطبيقه هذه الطرق وكيفية التمكن من التعامل مع هذه الصعوبات والعقبات.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، الترجمة، الترجمة الفورية، مناهج الترجمة، الصعوبات، الحلول

69. Zorluklar ve Çözümler Arasında Simültane Çeviri

Öz

Ülkeler arasındaki iletişim bağının günden güne artmasıyla iletişim, dünyamızda önemli bir yer edinmiştir. Bu iletişimin yabancı dil öğrenilmeden gerçekleşmesinin mümkün olmadığı aşikardır, bu nedenle bir veya daha fazla yabancı dil öğrenmenin kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Çağımızın hızına ve modernliğine ayak uydurabilmek için yabancı dil öğrenme ve öğretme yöntemlerinin birçok değişikliğe uğradığına şahit oluyoruz. Çeviri yabancı dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline gelince birçok üniversite ve dil enstitüsü öğrencinin çeviri kabiliyetini geliştirmeyi amaçlayan eğitim yöntemlerini müfredatlarına dahil etmeye başlamışlardır çünkü çeviri, tüm alanlarıyla arzu edilen hedef haline gelmiştir. Türkiye, uluslararası konferans ve kültürel seminerler düzenleme hususunda

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %14

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440011

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Öğr. Gör., Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı / Lecturer, Batman University, Faculty of Islamic Sciences, Arabic Language and Rhetoric (Batman, Türkiye), zainab86_alsaati@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3613-2665, **ROR ID:** https://ror.org/051tsqh55, **ISNI:** 0000 0004 0399 2850.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı / Dr., Batman University, Faculty of Islamic Sciences, Arabic Language and Rhetoric (Batman, Türkiye), hassan_akrish@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0002-3705-3216, **ROR ID:** https://ror.org/051tsqh55, **ISNI:** 0000 0004 0399 2850.

Orta Doğu'nun önde gelen ülkelerinden biri olmasına rağmen bu başarısı, simültane çevri çalışmalarında pek de kendini gösterememiş ve bu alanda geride kalmıştır. Simültane çevri çalışmalarındaki eksiklik, bizi simültane çevri yöntemlerini geliştirmeye ve bu çalışmayı yapmaya sevk etmiştir. Bu makalemizi genel olarak arapça tercümanlık bölümü ve arap dilinde okuyan özelde ise simultane çeviri alanında uzmanlaşmak isteyen öğrencilere ayırdık, simultane çeviri alanındaki eğitim yöntemlerinden birinin açıklamasına ve gerçekte nasıl uygulanıp tercüme edileceğine ışık tutarken çevirmenin bu yöntemleri uygularken karşılaşılabileceği zorlukları, bu zorluklar ve engellerle nasıl başa çıkabileceğini ele aldık.

Anahtar Kelimeler: Arap dili, Tercüme, Simultane Çeviri, Tercüme metotları, Zorluklar, Çözümler

Interpretation Between Challenges And Solutions⁴

Abstract

As the communication between countries increases day by day, communication has gained an important role in our world. It is obvious that this is not possible without learning a foreign language, so learning one or more foreign languages has become inevitable matter. When translation has become an integral part of foreign language education, many universities and language institutes have started to include educational methods aimed to improving the translation ability of the students, because translation in all its fields has become a desired target. Interpretation studies have not been highlighted in Turkey to the extent that matches it's importance, especially Turkey has become one of the leading countries in the Middle East in the field of holding international conferences and cultural seminars. Therefore, we tried to stop at this field to find and research the ways to develop the studiesof interpretation in Turkey. In this article, we single out students who study in the Department of Arabic Translation and the Department of Arabic teaching in general, and those who would like to specialize in the field of interpretation in particular, in order to explain and clarify one of the training methods in the field of interpretation and how to apply these methods in realty and the difficulties that may faced the interpreters during application of these methods and how to be able to deal with them.

Keywords: Arabic language, translation, simultaneous translation, translation methods, difficulties, solutions

⁴ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %14

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 28.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440011

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

المدخل

احتاج الإنسان إلى التواصل منذ اليوم الأول لوجوده. واتخذ التواصل أشكالاً مختلفة في فترات مختلفة. تارة كان يتحقق بالأيقونات والرموز والإشارات، وتارة كان لفظياً. ومع زيادة اللغات بين المجتمعات والأقوام زادت أهمية التواصل بشكل أكبر وأصبح هناك حاجة إلى مترجم وسيط حتى يتم التواصل بطريقة سليمة.

إن نشاط الترجمة قديم قدم تاريخ البشرية، وهو في نفس الوقت نشاط مواكب لكافة العصور لأنه يرتبط ارتباطاً مباشراً باللغة التي هي الأخرى في تطور مستمر. تعتبر الترجمة جسراً للتواصل بين الأشخاص من ذوي اللغات والثقافات المختلفة وهي في نفس الوقت بيئة تحول ديناميكية. والترجمة عملية معقدة للغاية إذ لديها هيكل بنائي مختلف. لهذا السبب، كانت الأبحاث حول الترجمة متباينة الأفكار لأنها تعكس أفكار المترجمين المتوافقة مع فهمهم الخاص للترجمة.⁵

ومنذ فجر الإسلام كان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) يرسل أصحابه إلى المناطق الأخرى لدعوتهم إلى الإسلام، إذ يستشف من قوله (صلى الله عليه وآله وسلم) "مَنْ تَعَلَّمَ لُغَةً قَوْمٍ آمَنَ شَرَّهُمْ" أنه كان ينصح أصحابه على تعلم اللغات الأجنبية، لما في ذلك من تمكين للدعاء لمخاطبة المجتمعات الأعجمية بلغاتها، وبعد فتح القسطنطينية سنة 1453م، أضحت الحاجة ماسة ترجمة في الميدان الدبلوماسي.⁶

تعتبر الترجمة حالها حال الفنون الأخرى التي تعتمد على ضوابط وشروط معينة لا بد من مراعاة تلك الشروط أثناء القيام بها، ولا بد لمن ينوي العمل في هذا المجال أن يتوَقَّر عنده بعض المؤهلات والمهارات الأساسية المتعلقة بالترجمة ويتطلب منه مزيداً من التدريب والممارسة لفترة طويلة، وهذه الشروط المطلوبة تنطبق على جميع أنواع الترجمة الكتابية منها والشفوية، وخصوصاً إذا كانت الترجمة ترجمة فورية لأنها تعتبر أصعب أنواع الترجمة كونها تعتمد على الإصغاء والفهم والتحليل وتبليغ الرسالة في وقت محدد للغاية على عكس الترجمات الأخرى التي لها متسع من الوقت من أجل صياغة الجملة واختيار الكلمات كيفما يشاء.

الترجمة الفورية لها خصائص تميزها عن باقي الأنواع الأخرى كما تم ذكرها حيث إنها تستلزم الإصغاء الدقيق والإدراك السمعي وتلقي المعلومة بدقة لكي لا يقع المترجم الفوري في مشكلة افتقار جزء من المعلومات عند نقلها. ويتبع ذلك مرحلة تحليل الكلام أو (الرسالة وفهمها) ثم الانتقال من نظام لغوي إلى نظام لغوي آخر، ومن ثم ينتقل إلى مرحلة تقديم الصياغة الدقيقة للمعنى الذي توصل إليه، وهذه المراحل كلها تتم بأجزاء من الثانية، في حين لا توجد هذه المميزات في باقي الترجمات الأخرى⁷، لذا يتطلب من الأساتذة والمختصين في الترجمة الفورية من إيجاد طرق تقوية مهارات الطلاب والمتعلمين، ولذا سلطنا الضوء في هذه الدراسة مع ذكر بعض التوصيات من أجل رفع قابلية المترجمين الفوريين وتأهيل مترجمين أكفاء في البلد. وقبل الخوض في الطرق والتوصيات، لا بد لنا من ذكر أنواع الترجمة الشفوية والتي ينحدر منها الترجمة الفورية.

1. الترجمة الشفوية وأنواعها

الترجمة الشفوية هي عملية نقل كلام شخص أو فئة معينة من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف بصورة شفوية وفي وقت زمني محدد وفي ظروف مختلفة تتباين بين ظروف عادية يومية أو محافل رسمية أو أماكن محفوفة بالخطورة أحياناً ويهدف هذا النوع من الترجمة إلى تحقيق التواصل الفكري والذهني بين طرفين لا يجيدان لغة مشتركة.

تختلف الترجمة الشفوية عن الترجمة الكتابية بشكل كبير تعتبر الترجمة الكتابية سلسلة وسهلة مقارنة بالترجمة الشفوية حيث تتيح الترجمة الكتابية للمترجم المساحة الزمنية والفكرية الكافية لأداء مهمته بينما تكون الترجمة الشفوية عادة في مجال زمني وذهني محدد لذلك تكون مهة الترجمان أصعب وأكثر تعقيداً.

مما لا شك فيه أنَّ الترجمة الشفوية تبرز في كل زمان ومكان وذلك لأن لغات التواصل مختلفة ومتعددة لذلك نجد أنَّ هذا النوع من الترجمة هو الأكثر رواجاً وانتشاراً، وباتت الحاجة ملحة إلى تراجم شفهيين متمرسين ومتكئين خاصة في مجال الترجمة التتبعية

⁵ Coşkun DOĞAN, Edirne Özelinde Düzensiz Göçmenlerin Tercümanlık Boyutunda Sorunları Ve Çözümünde Toplum Tercümanlığının Rolü, (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Doktora Tezi, 2017), S 192.

⁶ Pochhacker, *Franz Introducing interpreting studies*. London : Routledge, 2004, P 28

⁷ Dmougui Mourad, Oral interpreting styles and modes: Consecutive interpreting as a case study, University of Mohamed V-Souissi- Rabat, Morocco, el-İşaa dergisi. 2/(2014), S. 92

والترجمة الفورية. تعتبر كلٌّ من الترجمة التتبعية والشفهية مهمة لأنها تدور في محافل مختلفة رسمية وغير رسمية وهي تحمل أهمية بالغة خاصة في المحافل السياسية والدولية والمدنية أيضًا، ويعتمد هذان النوعان على وجه الخصوص اعتمادًا كليًا على قابلية الترجمان ومهاراته وطريقة تدريبه واتقانه لكلٍ من اللغة المصدر واللغة الهدف.⁸

1.1. أنواع الترجمة الشفهية:

1.1.1. الترجمة الهمسية:

هي نوع من أنواع الترجمة التتبعية لكن الترجمان لا يستخدم سماعات الرأس أو ماشابه في هذا النوع من الترجمة بل يهمس بصوت خافت في أذن المتلقي، وينقل بذلك الجمل والأفكار المهمة ويجب أن لا يبلغ في رفع صوته كي لا يثر على باقي الأطراف وتكمن صعوبة هذا النوع من الترجمة في ضغط الترجمان على حباله الصوتية حتى يتكلم بنبرة خافتة ومن أهم المحافل التي تستخدم هذا النوع من الترجمة هي المحاكم والمؤتمرات وما شابه.⁹

2.1.1. الترجمة المصاحبة أو الترجمة المرافقة

هذا النوع من الترجمة يكون فيه الترجمان مصاحب للمتلقي وفي مختلف المحافل مثلًا في السياحة أو في السياحة العلاجية أو في أماكن أخرى حيث يكون الترجمان ملازم للمتلقي وتكمن صعوبة هذا النوع من الترجمة في أن الترجمان لا يمكن أن يخمن ما سيلقيه في مشواره الترجمي حيث من الممكن أن يواجه مواقف قد تكون صعبة ومعقدة أو قد يواجه جمل وتراكيب يتعامل معها لأول مرة لذلك يكون الإيصال صعب نوعًا ما بالنسبة للترجمان.¹⁰

3.1.1. الترجمة التتبعية:

الترجمة التتبعية واحدة من أكثر الأساليب المستخدمة سواء في المؤتمرات والمحافل الدولية أو في المحاكم أو الاجتماعات الصغيرة. في هذا النوع من الترجمة يتحدث المتكلم وبعد الإنتهاء من جملته يصمت لمدة تتباين بين الدقيقة إلى الخمس دقائق تاركًا مجالًا زمنيًا للترجمان حتى يوصل رسالته إلى المتلقي، كما ويقوم الترجمان بتدوين الملاحظات والأفكار الرئيسية كي يتمكن من إيصال الأفكار والمعلومات بشكل كامل وبدون أخطاء.¹¹

4.1.1. الترجمة الفورية:

هي نشاط ذهني يعتمد على القابلية الاستيعابية للترجمان في نقل الأفكار من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف بوقت زمني بسيط يقدر بثوان قليلة، ويستمع الترجمان إلى الحديث وفي نفس الوقت ينقله إلى الطرف الآخر بدون زيادة أو نقصان ويحاول أن يبلور الأفكار وينقلها بكلمات مفهومة حتى لا يقع في خطأ أثناء عملية الترجمة. هذه الترجمة هي الوحيدة بين الترجمات التي تعتمد على السمع فقط، بينما الأشكال الأخرى تعتمد على السمع والبصر واللمس.¹² الترجمان الفوري بمهمة الإصغاء والكلام في آن واحد وهذا مالا يستطيعه أكثر الناس فعله في آن واحد.

2.1. صعوبات الترجمة الفورية

للترجمة الفورية صعوبات جمة كما للترجمات الأخرى أيضًا، وهذه الصعوبات قد تكون متعلقة بشخصية المترجم أو حالته النفسية أو نابعة عن العوامل الأساسية التي يجب توافرها في كل مترجم ناجح، ويمكن تلخيص تلك العقبات بالشكل التالي:

⁸ Gaiba, Francesca. *The origins of simultaneous interpretation*. (Canada: University of Ottawa Press, 1998), S 20

⁹ Seeber, Kilian. *Simultaneous Interpreting* (New York: Routledge, 2015), S. 80

¹⁰ Zaineb Alsaati, *Türkçede Ve Arapçada Simultane Çevirinin Geliştirme Yöntemleri*, (Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2018), S 30

¹¹ Çakır Gökhan ŞİMŞİR, *Sözlü Çeviri Türlerinden Ardıl Çeviri Yöntem Ve Teknikleri*, (Kırkkale: Kırkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2013), S. 30.

¹² Selime Abbasi, *İşkeliyet'üt-tercemet'i-lforiyye Esna'a Muhakemet'i Nurnburg*, (Cezair: Ebibekir Belkayd Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2019), S 13.

1.2.1. الضعف في مجال بلاغة اللغة، مثل ترجمة الأمثال الشعبية والحكم والأقوال، فهو يجعل هذه الأمثال أو ما يقابلها في اللغة الهدف وهذا بسبب للمترجم إخراجاً كبيراً، فيقوم بترجمة الأمثال أو الحكم ترجمةً حرفيةً ولا يكون مفهوماً عند المستمع.¹³ فمثلاً في ترجمة المثل الشعبي التركي (Terzi kendi söküğünü dikemez) ترجمة حرفيةً لتُصبح (الخباط لا يستطيع خياطة ما خرّمه) وهذه الترجمة لا تكون مفهومة عند المستمع العربي، وكان يتحتم على المترجم أن يجد مثلاً مناسباً له بين الأمثال العربية حتى تكون الترجمة قوية، والمثل الذي يقابله في العربية (بابُ النجَار مخلوغ).

2.2.1. الترجمة الفورية تستلزم الإصغاء الدقيق والإدراك السمعي وتلقي المعلومة بدقة وثم تحليل الكلام (أو الرسالة وفهمها) ثم الانتقال إلى مرحلة تقديم الصياغة الدقيقة للمعنى الذي توصل إليه، وهذه المراحل كلها تتم بأجزاء من الثانية، وهنا بسبب ضيق الوقت لا يستطيع المترجم أن يصوغ التراكيب اللغوية مثلما يريد على عكس الأنواع الأخرى التي يستطيع المترجم فيها التفكير والإتيان بجمل و عبارات بلاغية جميلة.¹⁴

3.2.1. سرعة كلام المتحدث أو خلل في السماعة وعدم وصول الصوت بشكل واضح، أو هناك أصوات مبحوحة لا يستطيع أكثر الناس فهم بعض أحاديث أصحابها أو بعض كلمات أحاديثهم، وكذلك عدم السماع بصورة واضحة بسبب لثغة في اللسان أو غيرها، في هذه الحالة يكون المترجم في موقف محرج جداً لعدم استطاعته نقل كلام المتحدث بشكل جيد ولذلك يتطلب منه استنفار قصى للإصغاء ولكن على الرغم من بذله كل مساعيه لالتقاط الرسالة الموجهة نجد أنّ لهذه الصعوبة نتائج سلبية على الترجمة الفورية وأهمها :

✓ افتقاد المعلومات

✓ إيصال معلومات منقوصة

✓ ضعف الإصغاء

✓ وسوء في تحليل الخطاب.

4.2.1. نقل أحاسيس ومشاعر النكت والطرائف أثناء الترجمة من أصعب الأمور، لأن الترجمة تُفقد الحس الفكاهي للطرائف، وحتى الكلمات التي فيها مشاعر جياشة وعاطفية تفقد بريقها أثناء الترجمة أو أن هذه النكتة فيها أمرٌ مضحكة في ثقافة ولغة معينة وغير مضحكة أو مفهومة في لغة وثقافة أخرى، مثل الطرائف التي تُروى في تركيا وبطلها (Temel) قد لا تكون هذه الطرائف مضحكة في الدول العربية، وهنا يحاول المترجم ويبدل كل مساعيه كي يترجم النكتة مع المحافظة على حسها الفكاهي.

5.2.1. يتلقى المترجم الفوري أحياناً عبارات أو جملاً من المتحدث فيها إساءة لمذهبه أو عرقه أو معتقداته وهنا لابد أن يترجم الحديث كما هو دون أن يضيف أو يزيل شيئاً منه، وهذه الأمور عادة ما تكون في الترجمة الفورية؛ لأن المترجم يكون في المؤتمرات السياسية والدينية، على عكس المترجمين الآخرين. ويتطلب هذا الأمر صبراً وسيطرة على النفس كي يتمكن من الاستمرار في عملية الترجمة بدقة وتركيز. مثلاً قد يكون المترجم من الديانة الإيزيدية أو اليهودية ويترجم عبارات فيها إساءة لمعتقده أو دينه فهنا لابد من الاستمرار بالترجمة ونقل كل ما هو موجود حتى وإن كان يخالف عقديته أو أفكاره.

6.2.1. لكل لغة طابعها الخاص في ترتيب الجمل حسب القواعد، فمثلاً، غالباً ما يأتي الفعل في اللغة العربية في بداية الجملة، بينما يأتي الفعل في اللغة التركية في نهاية الجملة، لذا لا يستطيع المترجم الفوري ترجمة الجملة التركية إلى العربية قبل أن يصل المتحدث إلى نهاية الكلام ويذكر الفعل وهذا يضيق الوقت على المترجم فيضطر إلى الإسراع أكثر من أجل تلافي الوقت الضائع. مثلاً: " 31Mart akşamında Sakarya'da çok farklı bir günün gecesini yaşayacağız " هنا ينتظر المترجم أن يصل المتكلم إلى نهاية الجملة حتى يذكر الفعل ويبدأ هو بالترجمة من الفعل، أو أن يقوم بترجمة كل ما يسمعه ولكن تكون الجملة ركيكة في هذه الحالة، مثل: " في مساء 31 آذار في صقاريا ليلة يوم مختلفٍ سنعيش "

7.2.1. تعدد اللهجات واللكنات في اللغة الواحدة، فمثلاً المترجم العربي قد يسمع كلمات خاصة بلغة منطقة البحر الأسود أو كلمات تستخدم في لهجات مناطق جنوب تركيا لم يسمعها من قبل، وكذلك الحال مع المترجم التركي الذي يترجم لمتحدث عربي فإنه معرض إلى سماع كلمات محلية غير موجودة بالفصحى ولم يسمعها من قبل، أو كلمات فصيحة بتلفظ مغاير لما هو معروف عليه. مثلاً: قد

¹³ Doğru, Erdiñ & İşler, Emrullah. Kur'an deyimlerinin semantik analizi. *Eskiye dergisi* 27/ (2013), S 86

¹⁴ Hadid, İshak. *Ettercemetul-fauriyye* (Mısır: Dar'ul-kutub el-kanuniye, 2011), S 22

يكون المتحدث من العراق ويستعمل كلمة "بزونة" للدلالة على "الهرة" أو يكون المتحدث من الأردن فيقول "امهسهس" بمعنى "الغبى" أو أن يكون مصرياً فسيستعمل "عايز" بمعنى "أريد".

2. أساليب تطوير الترجمة الفورية

الدماغ البشري مرن. وهذا يعني أنه يجدد نفسه باستمرار وينتج خلايا عصبية جديدة كلما نحصل على خبرات جديدة. كنا نعتقد أن الدماغ يتوقف عن التطور في نهاية مرحلة الطفولة، وأن تعويض الخلايا الدماغية الميتة (إن كان هناك ثمة تعويض) يجري لدى البالغين بسرعة أبطأ كثيراً مما هي لدى الأطفال. ولكن تبين من خلال الدراسات الحديثة أنه حتى أدمغة البالغين يمكنها الاستجابة إلى التلف في المناطق الحساسة في الدماغ أو إلى الخبرات الجديدة من خلال عملية تُدعى تخليق الأنسجة العصبية Neurogenesis.¹⁵ ففي الحقيقة بإمكان التراكيب الدماغية والتنظيم الدماغى أن تتغير بمرور الزمن، وذلك يتوقف على الفعاليات التي نشترك فيها. وبتعبير آخر، فإن ما نفعله إما أن يعزز من طاقتنا الدماغية أو يقلل منها.

يستخدم الدماغ الذاكرة طويلة المدى والذاكرة قصيرة المدى في تخزين المعلومات وفقاً للدراسات الحديثة فإن الدماغ يستخدم الذاكرة طويلة المدى في تخزين المعلومات في الخلايا العصبية، والتي تكون على شكل شبكات مترابطة وبذلك تتمكن الذاكرة من استرجاع المعلومات بسرعة كبيرة. يرى الكثير من العلماء أن المتدربين على الترجمة الفورية لا يستطيعون الدخول إلى هذا العالم ولا يستطيعون تحقيق النقاط المذكورة أعلاه قبل العمل والسعي في تنشيط ذاكرتهم. إذ يتم هذا التنشيط من خلال: (تدريبات الإحماء الذهني) و(تدريبات مختصة بالترجمة الفورية)، وسنتطرق هنا إلى شرح هذين الأمرين بشكل تفصيلي مع ذكر أمثلة لكي يستطيع المدرب من إنشاء قاعدة سليمة في تطوير قابلية المتدربين.¹⁶

1.2 تدريبات الإحماء الذهني

نقل المعنى في الترجمة الفورية والتتبعية امر جوهري، لذلك يجب على الطلاب الذين يودون التخصص في هذا المجال تعلم فن الاستماع أولاً. في المرحلة الأولى يجب على الفرد أن يتعلم الإصغاء والاستماع إلى الأشخاص الذين يتكلمون بلغته الأم شريطة أن يكون هذا الاستماع من مختلف الطبقات العمرية والاجتماعية، كأن يكون شخصاً مسناً أو شخصاً ذا مستوى تعليم بسيط أو شخصاً مثقفاً وصاحب لغة ونطق سليم وسريع. وفي هذه الحالة بإمكان الترجمان نفسه أو المعلم جلب أشرطة فيديو لأناس من مختلف المستويات للاستماع إلى أحاديثهم كي يكتسب الطلبة أو المتدربين قابلية فهم الأحاديث من جميع الطبقات.¹⁷ يتطلب من الكليات والمعاهد المختصة بتعليم فنون الترجمة الفورية بتطبيق بعض التدريبات الذهنية للطلبة لزيادة الكفاءة الذهنية لديهم قبل الخوض في التدريبات المختصة بالترجمة الفورية، وتطلق على هذه التدريبات بالتدريبات الإحماء الذهني، وتنقسم هذه التدريبات على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى:

في هذه المرحلة من التدريب يُعطى للمتدربين جملة باللغة الأم والهدف مكونة من 5 إلى 6 كلمات، ويأخذ المتدرب الأول الجملة المكتوبة باللغة الأم بينما يُعطى للمتدرب الثاني الجملة نفسها ولكن المكتوبة باللغة الهدف، ويقومان بقراءة الجملة في آن واحد مثل:

Türkiye Süper Lig 2016-2017 sezonu Şampiyonu Beşiktaş.

بيشيكيتاش بطلاً للدوري التركي الممتاز لكرة القدم لموسم 2016 – 2017

الهدف من هذا التدريب هو تطوير القابلية الاستماعية والتركيزية للمتدرب، وكذلك يتعلم الطالب الاستمرار في قراءة الجملة حتى في حالة سماع الجملة نفسها بلغة ثانية، ويستمر هذا التدريب بشكل مكثف وتدريجي حيث يتم زيادة عدد كلمات الجمل تدريجياً.

المرحلة الثانية:

¹⁵ <https://sbilingual.wordpress.com/2012/12/13/want-to-improve-your-interpreting-drop-that-donut-and-grab-a-jump-rope/> Erşim Tarihi: 25 Mart 2023.

¹⁶ Seeber, Simultaneous Interpretin, S 83

¹⁷ Ayfer Altay, "Simultane Çeviri Eğitiminde Bir Yöntem," Hacettepe Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi 1/1 (Haziran 1991): 252

يعتمد تدريب هذه المرحلة على تعداد الأرقام حيث يقوم المتدرب الأول بعدّ من 1، 2، 3، 100، ويقوم المتدرب الثاني في نفس اللحظة بتعداد هذه الأرقام عكسيًا، أي: 100، 99، 98، 1، ويطبق نفس التدريب على أيام الأسبوع وأشهر السنة أيضًا، والهدف من هذا التدريب هو أن يتعلم المتدرب على أن ينقل جملته بدون زيادة أو نقصان أثناء الاستماع إلى شخص ثاني.

المرحلة الثالثة:

في هذه المرحلة يُقرأ للمتدرب جملة معينة ويقوم بدوره بإعادة صياغة نفس الجملة ناقلا الفكرة الجوهرية لها لكن بكلمات مختلفة. وبهذا سيتعلم المتدرب كيفية التركيز من أجل الوصول إلى الفكرة الرئيسية في الجملة، ومن ثم يطبق المتدرب نفس الطريقة لكن على النصوص القصيرة حيث يتم إعادة صياغتها بكلمات مختلفة ناقلا الفكرة الرئيسية، ويطبق التدريب باللغتين الهدف والأم. مثل:

"التقى رئيس الجمهورية رجب طيب أردوغان بالرئيس الروسي فلاديمير بوتين في العاصمة أنقرة لمناقشة الأزمة السورية"

وفي حالة صياغتها بشكل مختلف مع الحفاظ على المعنى ستكون الجملة:

"الأزمة السورية على طاولة النقاش بين الرئيس أردوغان وبوتين في العاصمة أنقرة"

ليس لهذه التدريبات فترة محددة ويعتمد المدرب في إنهاء هذه التدريبات على قابلية المتدربين وأن يكون المدرب على قناعة من أن المتدربين وصلوا إلى المرحلة المطلوبة.

2.2 تدريبات خاصة بالترجمة الفورية

كما ذكرنا مسبقا أن الترجمة الشفهية بصورة عامة هي مسألة قابلة، ولكن يجب أن يمر الفرد الذي يريد أن يعمل في مجال الترجمة الفورية أو التتبعية بسلسلة من التدريبات، ومن ثم يبدأ بالممارسة كي يصل إلى مرحلة متقدمة في الترجمة الفورية، وللوصول إلى مراحل متقدمة في هذا الجانب، لا بد أن نلقي نظرة إلى أهم الاستراتيجيات التي تعتمد عليها الترجمة الفورية ومحاولة معرفة التدريبات الخاصة لكل مرحلة، واستراتيجيات الترجمة الفورية تعتمد على ثلاث مراحل رئيسية وهي:

1. استماع الرسالة: لهذه المرحلة تدريبات خاصة تسمى (تدريبات المسافة)

2. فهم الرسالة: تدريبات هذه المرحلة تسمى بـ(تدريبات التجريد)

3. محاولة تخمين الجملة التي تليها: تدريبات هذه المرحلة تُطلق عليها (تدريبات التخمين)

وتعتبر هذه التدريبات المتعلقة بالمرحلة الثلاثة هي تدريبات متسلسلة لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، أي لا بد للمتدرب أن ينهي هذه المراحل الثلاثة، وأن يتدرب عليها بشكل جيد وأن يأخذ المساحة الكافية في التدريب لكل مرحلة.

1.2.2 تدريبات المسافة:

عندما يبدأ المترجم بالترجمة الفورية فإنه يحاول أن يترجم كل كلمة يسمعها وهذا يؤدي إلى خلل في المعنى وإلى الوقوع في التكرار أو لربما تنتج جملة غير مفهومة بسبب الترجمة الحرفية، مثل:

"Türkiye Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, Beşiktaş'ı süper lig şampiyonluğunu kazanmasından dolayı tebrik etti".

وعندما يبدأ المتدرب بمجرد سماع الجملة بالترجمة سوف نحصل على ترجمة غير مفهومة وخاطئة:

«الرئيسُ التركي رجب طيب أردوغان بشيكتاش الدوري الممتاز إحرّاز من أجل هنا.»

ولكن إذا ترك المترجم المسافة الكافية، وانتظر إلى أن يسمع فعل الجملة فسوف يستطيع نقل الحديث بصورة صحيحة، ولذلك يجب على المترجم أن يتعلم كيفية ترك مسافة بينه وبين المتحدث من أجل أن يتلقى الجملة ويفهمها ويعيد صياغتها باللغة الهدف بطريقة مفهومة. وتنقسم تدريبات المسافة إلى ثلاث مراحل رئيسية وهي:

1.1.2.2 المرحلة الأولى: الترجمة التتبعية

تشبه هذه المرحلة الترجمة التتبعية لكن هنا لا يمكن للمترجم أن يدون الملاحظات وإنما ينتظر أن ينهي المتحدث جملته ومن ثم يقوم بترجمة الجملة كاملة، أي يترك وقت جملة كاملة في الترجمة، بمعنى أن كلام المتحدث لو استغرق خمس ثواني فيطلب من المترجم أيضًا انتظار الخمس ثواني لكي يبدأ بالترجمة.

2.1.2.2 المرحلة الثانية: المرحلة الانتقالية

وهي عمل نفس خطوات المرحلة الأولى لكن تقليل الوقت إلى مدة نصف جملة. أي أن المترجم بدلاً من انتظاره خمس ثواني سوف ينتظر هنا لثانيتين ونصف.

3.1.2.2 المرحلة الثالثة: الترجمة الفورية

وهي الدخول إلى مرحلة الترجمة الفورية بدون أي مساحات وقتية.

2.2.2 تدريبات التجريد:

من الممكن أن يتأخر المترجم الفوري في الترجمة لعدة أسباب منها، هو أن المتكلم يتحدث بسرعة كبيرة أو أن يكون الحديث معقدًا ومبهماً أو قد يفقد المترجم تركيزه ولو لعدة ثواني، مهما كان السبب، فإن التأخير في الترجمة سوف يدفع المترجم إلى استخدام الذاكرة قصيرة المدى (short term memory) لتلافي النقص الحاصل في الترجمة، ولكن يؤدي هذا إلى إرباك المترجم ووقوعه في كم أكبر من الأخطاء.

في مراحل تدريبات التجريد، والتي تتكون من 4 مراحل، يقوم المترجم بعمل مجموعة متسلسلة من التدريبات التي تساعد المترجم على معرفة طريقة انتقاء الرسائل المهمة في الحديث ونقلها بدون نقصان، وحذف الكلمات غير المهمة والتي لا تسبب خلافاً في سياق المعنى. نحو: عندما يقول المتحدث:

"في الحقيقة والواقع إن ظاهرة الاحتباس الحراري تؤثر بصورة جديّة على المناخ"

فيما يمكن المترجم هنا أن يترك الكلمات العرضية أي (في الحقيقة والواقع إن ظاهرة)، ويترجم صلب الفكرة وهو "الاحتباس الحراري يؤثر على المناخ" تفادياً لمضيعة الوقت.

1.2.2.2 المرحلة الأولى: ترجمة تتبعية مختصرة

يترجم المترجم الجملة ترجمة تتبعية لكن بدون تدوين الملاحظات، المطلوب من المترجم هو تلخيص معنى الجملة وترجمتها ويعطى له وقت كافي كي يترجم بالشكل المطلوب، يتدرب المترجم على ترجمة الفعل والفاعل والمفعول فقط وحذف الكلمات غير المهمة من الجملة. مثل:

"أعلنت مديرية الأرصاد الجوية في تركيا توقعاتها لأحوال الطقس خلال الأسبوع الجاري، مشيرة إلى أن أمطاراً وتلوجاً غزيرة وموجات من البرد تنتظر كافة المدن التركية خلال الأيام القادمة."

وفي حال انتقاء الرسالة المهمة من هذا الخبر وحذف الكلمات غير المهمة، ستكون الجملة بالشكل الآتي:

"توقعات هطول أمطار وتلوج غزيرة تجتاح المدن التركية في الأيام القادمة"

2.2.2.2 المرحلة الثانية: ترجمة الفكرة الرئيسية:

يترجم المترجم نفس الجمل وينقل في ترجمته الفكرة الرئيسية أيضا، ولكن هذه المرة سيقوم بترجمة الجمل ترجمة فورية وليست تتبعية (أي لا يترجمه ببطء بل يترجمها بسرعة).

3.2.2.2 المرحلة الثالثة: الترجمة الفورية:

يقوم المترجم في هذه المرحلة بترجمة الجمل كاملة بدون أي حذف ولكن تكون عملية الترجمة بطيئة حيث يتكلم المترجم ببطء ويقوم المترجم بعملية الترجمة بصورة بطيئة أيضا.

4.2.2.2 المرحلة الرابعة: المرحلة السريعة

تعطى نفس المحادثة ولكن بسرعة فائقة وسيحاول المترجم أن يترجم أكبر كم من الجمل ويقوم بحذف الجمل التي لا يستطيع اللحاق بترجمتها.

تدريبات التجريد تساعد المترجم على ترجمة صلب الفكرة حتى وإن فات سير الكلام وبذلك سيتعلم المترجم أن يميز الفكر الرئيسي للجملة ويفصلها عن باقي أجزاء الحديث وبهذا سيطور المترجم قابليته التحليلية والتمييزية.

وقبل هذه المرحلة يتطلب من المترجم تطبيق المراحل الثلاثة المذكورة بتسلسل إلى أن يصل إلى المرحلة الرابعة.

3.2.2 تدريبات التخمين:

في هذه المجموعة من التدريبات يقوم المترجم بتطوير قابلية الاستماع لديه، يتميز ذهن المستمع الجيد بقابلية التفكير التي تكون متقدمة على المتحدث، أي بمعنى أنه يحاول دائما الانتباه لكلام المتحدث ومحاولة تخمين سير واتجاه حديثه، وسيتمكن من تخمين الجملة التالية له. تُكسب تدريبات التخمين للمترجم مهارات تخمين الجمل للمتحدث والهيئة العامة للحديث والبنية اللغوية للمتحدث، مثل:

كلام المتحدث: ولأجل إقامة منطقة آمنة بين تركيا وسورية والحذ من القنابل التي تأتي من الأراضي السورية وتقتل الأمنيين في المدن التركية قامت تركيا ...

يستطيع هنا الترجمان من أن يخمن أن المتحدث سوف يتحدث عن عمليات غصن الزيتون لطرد الجماعات الإرهابية التي تسيطر على الحدود وتسليم هذه المناطق إلى أهلها.

ويمكن تقسيم هذه التدريبات إلى قسمين رئيسيين وهما:

1.3.2.2 المرحلة الاولى: تخمين المتحدث

أحيانا لا يعرف الترجمان هوية المتحدث ويجهل تفاصيل أسلوبه وخطابه وكلامه وخلفيته الثقافية والاجتماعية، ولكن من الممكن أن يخمن هذه الأمور من خلال أسلوبه العام وطريقة حديثه ونبرة صوته ومشاعره أيضا، عندما يعنلي المتحدث المنصة يقوم الترجمان بمراقبة سلوكيات المتحدث ويحاول أن يجد رؤس النقاط التي قد تدل على أسلوب كلامه من خلال ملاحظة الأمور التي تم ذكرها. عندما يسترسل المتحدث بكلامه سيقوم الترجمان بفك شفرات كلامه ولهجته وسرعة كلامه وكيفية استخدامه للتعبير والتراكيب اللغوية ومع تقدم الوقت يبدأ بالدخول إلى دائرة تفكيره ويحلل شخصيته.

هناك تمارين خاصة يمكن تطبيقها داخل الصف من أجل تطوير قابليات المترجم لمعرفة الهوية اللغوية للمتحدث، وهي جلب مجاميع من الناس ممن يتكلمون بلهجات وأساليب مختلفة وجعلهم يتكلمون دون أن يراهم المترجم ويحاول تخمين الخصائص اللغوية العامة لهم.

2.3.2.2 تخمين صلب كلام المتحدث:

أثناء حوار أو كلام المتحدث لا يستطيع الترجمان أن يفهم صلب كلام المتحدث دائما، يجب أن يتابع تسلسل الكلام وعلاقته العامة بالحوار، تكون ترجمة الترجمان ترجمة سليمة وواقية وقليلة الأخطاء في حال انتباهه على الجمل التي يترجمها، ويجد الروابط بين كل

جملة وبين الموضوع العام للحديث. في هذا التمرين يكسب المتدرب قابلية تمييز الجمل، أي علاقتها مدى علاقتها بفحوى الموضوع، يُعطى للطالب جمل تحتوي على نقوصات والمطلوب من المتدرب هنا أن يترجم الجملة ويخمن الأقسام المفقودة منها.

هذه المجاميع من التدريبات المذكورة أعلاه هي عبارة عن تدريبات تساعد المتدرب اكتساب قابلية الترجمة الفورية، فضلاً عن هذا هناك أيضاً الكثير من تدريبات الترجمة الفورية، لها أساليب وطرق مختلفة، يستطيع المتدرب أن يختار الطريقة التي تناسب قابليته. ومن هذه التدريبات هي تدريبات الأرقام والأسماء الخاصة. يُذكر للمتدرب أرقامًا عشوائية ويقوم بترجمتها ترجمة فورية وتُذكر هذه الأرقام على شكل مراحل، حيث يبدأ من ترجمة العشرات ثم المئات ويتدرج إلى الأرقام الأكبر. ويقوم المتدرب بعدها بترجمة جمل تحتوي على الكثير من الأرقام ويحاول ترجمتها ترجمة فورية أيضاً. ويطبق نفس التدريب على الأسماء الخاصة. يستمر المتدرب في إجراء مثل هذه التدريبات إلى أن يصبح مستعداً للدخول في تطبيق الترجمة الفورية.

يبدأ المتدرب بالدخول إلى كابينة الترجمة ويبدأ بالترجمة الفورية من داخل الكابينة كي يعتاد على مناخ الترجمة الفورية ويترجم مقاطع صوتية تبدأ من 5 دقائق وتدرج تدريجياً إلى أن تصل إلى 20 دقيقة ومن ثم إلى 30 دقيقة.

كما ذكرنا سابقاً أن عملية الترجمة تحتاج إلى قابليات وتدرجات وممارسة، وإذا ما اجتمعت هذه الأمور في شخص واحد فسوف نحصل على ترجمان ناجح ولا مع في مجال الترجمة الفورية.

الخاتمة

ازداد الاهتمام بتعلم وتعليم اللغة العربية لاسيما في الآونة الأخيرة، مما أكسب الدراسات المتعلقة بعلم اللغة أبعاداً جديدة، وتطورت دراسات الترجمة بسبب العولمة وذلك لمواكبة التطور السريع الحاصل في مجالات الحياة بصورة عامة، باعتبار اللغة أهم مقومات الوحدة والتواصل بين المجتمعات، وكذلك سمو العربية وسعة ألفاظها وقوة تراكيبها وقدرتها على النمو جعلت من الأمة الناطقة بغير العربية إلى دراسة هذه اللغة وأبعادها.

وحاولنا في هذه المقالة التطرق إلى الترجمة الفورية بصورة خاصة والوقوف عند أهم المشاكل التي تعيق حركة الترجمة الفورية في تركيا وإيجاد حلول وتمارين تساهم في حلحلة المشاكل الموجودة في هذا الجانب وتطوير واقع الترجمة الفورية مع ذكر جملة من الوصايا التي قد تساعد المُتدرب في تطوير قابليته. ومن أهم تلك الوصايا التي استطعنا استنتاجها من أجل المساهمة والنهوض في واقع تطوير الترجمة الشفهية في معاهد وكليات الترجمة في تركيا:

أولاً: تشجيع الطلاب وخاصة طلاب اللغة على إتقان اللغة الأم بشكل جيد ومعرفة خصائصها وثقافتها، وأن يكون المتعلم على علم بالخطوط العريضة للغة لأن الدراسات الحديثة قد أثبتت أن الشخص الذي يتكلم لغته الأم بفصاحة وطلاقة قادرٌ على تعلم اللغات الأجنبية بشكل أفضل لذلك في حال رغبتك بتعلم لغة أخرى يجب أن تعرف لغتك أولاً ومن ثم تتبحر في دراسة ومعرفة اللغات الأجنبية الثانية.

ثانياً: التركيز على تعليم اللغات الأجنبية من خلال كليات اللغات والترجمة وإشراف أساتذة متخصصين ومتمرسين في هذا المجال، حيث أن إتقان لغة أجنبية ثانية بشكل جيد يمثل النواة لتخريج مترجمين فوريين أكفاء، وإنشاء المزيد من القاعات المزودة بأحدث أجهزة الترجمة الفورية وتوفيرها لتدريب المترجمين المبتدئين، وعقد دورات تدريبية وورش عمل في مجال الترجمة الفورية.

ثالثاً: يجب على المعاهد والكليات توضيح بعض النقاط المهمة لطلابها من أجل الخوض في عملية الترجمة أو الترجمة الفورية، ومساعدتهم على إيجاد أجوبة عن الأسئلة التالية:

هل تعرف أوليات عن هذه اللغة الأجنبية من قَبْل؟

هل بإمكانك الذهاب والتدرب في البلد الذي يتكلم بهذه اللغة؟

هل تستطيع تمييز الفروق والتشابهات بين التركيبية اللغوية للغة الأم وبين التركيبية اللغوية للغة الأجنبية؟

رابعاً: تعليم الطلبة على التحلي بالصبر وعدم اليأس، لأن الصبر مسألة مهمة جداً في خطوات الاحتراف في مجال الترجمة الفورية، فهي عبارة عن عملية متسلسلة تطلب الكثير من المثابرة والكثير من الممارسة، وأن قابلية تعلم اللغة والترجمة تختلف من شخص إلى آخر لذلك يجب أن يتحلى الفرد بصبر كبير خصوصاً أن الترجمة الفورية عملية مرهقة تتطلب الكثير من التطبيق، وكذلك محاولة إبعاد

الطالبة في أول الوهلة من البدء في عملية الترجمة الفورية حتى لا ندع المجال لخلق حالة من اليأس في داخلهم، فقبل الخوض في الترجمة الفورية يجب أن يقطع الفرد شوطاً إتيقان اللغة الأجنبية أولاً ومن ثم البدء بعملية الترجمة التحريرية ثانياً، وأن الترجمة التحريرية يجب أن تكون على مراحل حيث يبدأ المترجم من النصوص البسيطة ويتدرج نحو النصوص الصعبة، ومن ثم ينتقل إلى الترجمة الفورية.

خامساً: تعليم المتدربين أو طلاب الترجمة من خلال التدريبات على استخدام الذاكرة الطويلة المدى والابتعاد عن استخدام الذاكرة قصيرة المدى أثناء إجراء عملية الترجمة والسبب في ذلك هو أن استعمال هذا النوع من الذاكرة يجعل المترجم يقع في كم أكبر من الأخطاء لأن المعلومات تتلاشى منها بسرعة ولا يمكن السيطرة على هذا الأمر إلا من خلال التدريبات المكثفة للتعلم على كيفية استعمال وتفعيل الذاكرة طويلة المدى، وتعتبر هذه النقطة هي الأهم من أجل إجراء عملية الترجمة الفورية بنجاح وتركيز.

سادساً: ضرورة إتيقان جانب معين من مجال الترجمة الفورية مثلاً أن يحضر جلسات في ترجمة اللقاءات الاقتصادية حيث يعمل على تعلم الكلمات والمصطلحات الاقتصادية وأن يطلع على تاريخ الدولة الاقتصادي ويجمع معلومات عامة عن هذا المجال الذي ومن ثم يبدأ بالتخصص في مجالات أخرى كأن تكون سياسية أو رياضية وغيرها من المجالات.

سابعاً: الإطلاع والبحث قدر الإمكان في موضوع الجلسة، بحيث يكون لدى الترجمان معرفة عن الموضوع قبل البدء في عملية الترجمة الفورية، لأن المترجم الفوري لا يملك خاصية المراجعة والتحرير التي يمتلكها المترجم الكتابي، لأن ترجمته بصورة خاطئة أو ناقصة ستؤدي إلى إرباكه وبالتالي ستؤثر على تركيزه أثناء أداء عمله.

ثامناً: من أهم الأمور التي تساعد الترجمان في إجراء عملية الترجمة بصورة ناجحة هي قدرته على التحكم بصوته، بحيث يكون الكلام بصوت هادئ ومريح وبطريقة مفهومة مما يساعده على الظهور بمظهر الواثق من نفسه حتى لو وقع في بعض الأخطاء أو لم يتمكن من ترجمة بعض الجمل أو المقاطع بالشكل المطلوب.

تاسعاً: تشجيع الطلبة على التعرف على ثقافة البلدان من خلال الإطلاع على تاريخ البلد وقراءة الصحف والمجلات ومتابعة الأخبار لمعرفة التطورات ومواكبة الأحداث في البلد، وبذلك سيتمكن الترجمان من إجراء عملية الترجمة بكم أقل من الصعوبات والعثرات. ويتطلب من المعاهد والكلية في هذه المرحلة تخصيص الدروس والمؤتمرات التي تخص تاريخ البلد الأجنبي وثقافته.

عشرة: تشجيع الطلبة على الحفاظ على ذاكرة متعددة الاتجاهات، أي بمعنى أن تكون القدرات الذهنية للترجمان مرنة ويتحقق هذا من خلال تطوير القابليات الذهنية عن طريق حل الألغاز وحل أسئلة المنطق، أو استحداث دروس من قبل إدارة الكلية والمعاهد والاكثار من التمارين التي تحفز قابلياتهم الذهنية، لأن عملية الترجمة الفورية تتطلب قدرات ذهنية فائقة ولذلك يجب الحفاظ على مرونة العقل البشري.

أحد عشر: تدريب الطالب على فهم اللهجات المختلفة من خلال تخصيص دروس الاستماع والإصغاء لأشخاص يتكلمون باللهجات ولكنات مختلفة حتى لا يواجه الترجمان صعوبة أثناء مصادفته متحدثين يتحدثون باللهجات المختلفة.

Kaynakça

- Ayfer A., (1991). Simultane Çeviri Eğitiminde Bir Yöntem, *Hacettepe Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi* 1/1 Haziran: 251-259
- Coşkun D., (2017). Edirne Özelinde Düzensiz Göçmenlerin Tercümanlık Boyutunda Sorunları Ve Çözümünde Toplum Tercümanlığının Rolü, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Çakır G. Ş., (2013), *Sözlü Çeviri Türlerinden Ardıl Çeviri Yöntem Ve Teknikleri*, Kırkkale: Kırkkale Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Dmougui M., (2014). Oral interpreting styles and modes: Consecutive interpreting as a case study, *University of Mohamed V-Souissi- Rabat, Morocco, el-İşaa dergisi.* 2/, 187 – 195.
- Doğru, E. & İşler, E. (2013). Kur'an deyimlerinin semantik analizi. *Eskiye dergisi* 27/, 79-102.
- Gaiba, F. (1998). *The origins of simultaneous interpretation*. Canada: University of Ottawa Press.
- Pochhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London : Routledge.

Hadid, İ. *Ettercemetul-fauriyye*, (Mısır: Darul-kutub el-kanuniye, 2011).

<https://sbilingual.wordpress.com/2012/12/13/want-to-improve-your-interpreting-drop-that-donut-and-grab-a-jump-rope/> Erşim Tarihi: 25 Mart 2023.

Seeber, K. (2015) *Simultaneous Interpreting*. New York: Routledge,.

Selime, A. (2019) *İşkeliyyet'üt-tercemet'i-lforiyye Esna'a Muhakemet'i Nurburg*. Cezair: Ebibekir Belkayd Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

Zaineb A, (2018). *Türkçede Ve Arapçada Simultane Çevirinin Geliştirme Yöntemleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

نظرة سيد قطب إلى المرأة¹Eid ABDULAZİZ²

APA: Abdulaziz, E. (2024). نظرة سيد قطب إلى المرأة. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1143-1157. DOI: 10.29000/rumelide.1440015.

الملخص

كان للمرأة بشكل عام خصوصية في تفسير سيد قطب وفكره، حيث كان يراها هي أساس المجتمع الإسلامي؛ لأن الإسلام قد نظم دستوراً للأسرة في القرآن الكريم، والسنة النبوية، وجعل المجتمع المسلم النظيف هو قاعدته حيث تعيش الجماعة المسلمة. وأحاطها برعاية ملحوظة، وضد على تنظيمها وحمايتها وتطهيرها من فوضى الجاهلية واستغرق في ذلك جهداً كبيراً، نشاهده فيما نراه متنازلاً في سور شتى من القرآن، محيطاً بكل المقومات اللازمة لإقامة هذه القاعدة الأساسية الكبرى في المجتمع الإسلامي؛ ولأن نظام الأسرة نظام رباني، جعل الله فيه كل خصائص الفطرة الإنسانية وحاجاتها ومقوماتها. كما كان يرى أن في القرآن الكريم حلاً لكل المشكلات التي تواجه الإنسان في حياته اليومية، كما يحتوي على الحلول أيضاً. وذلك دعا أصحاب القدرات والكفاءات إلى ترشيع أنفسهم للنهوض بالمجتمع الجاهل، وتحويله إلى مجتمع إسلامي بكل مقوماته ومبادئه. وكذلك تنوعت رؤيته للمجتمع الإسلامي من خلال حديث عن بناء هذا المجتمع، وكذلك من خلال حديثه عن المرأة وعلاقتها بالرجل، والفرق بين رؤية المجتمع للمرأة قبل الإسلام وبعده، وأنه لا بد من نظام الزواج ليتم بناء المجتمع وابتعد عن الرذائل، وأن المرأة هي مصدر السكنة والحب في البيت، كما أن أولى درجات بناء المجتمع تبدأ من بناء الأسرة والزواج، ثم بحث عن بعض مشكلات المجتمع وحلولها كمسئلة الطلاق، والتكافل الاجتماعي في المجتمع وبخاصة داخل الأسرة، ومشكلة تعدد الزوجات، وتنظيم الأسرة من الداخل، ومن ثم تنظيم المجتمع.

الكلمات المفتاحية: سيد قطب، المرأة، التفسير، الأسرة، المجتمع الإسلامي.

70. Seyyid Kutub'un Tefsirinde Kadın Tasavvuru

Öz

Seyyid Kutub'un tefsirinde genel itibariyle kadınlar, İslam toplumunun esas/anası/temeli olarak görüldüğü için özel bir anlam taşımaktadır. Kutub'a göre İslam, Kur'an-ı Kerim'de ve Hz. Peygamber'in sünnetinde aile için temiz Müslümanların oluşturduğu bir toplum inşa etmeyi amaçlayan kurallar koymuş ve kadını cahiliye anlayışının ahlaki yozlaşmasından kurtarmayı gaye edinmiştir. Dolayısıyla İslam, insan fitratının özellik ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir aile yapısını önermektedir. Çünkü Kur'an-ı Kerim insanın günlük yaşamında karşılaştığı tüm sorunlardan bahsetmekte ve aynı zamanda bu sorunlara yönelik çözümler sunmaktadır. Bundan dolayı İslam, getirmiş olduğu insan fitratına uygun hükümlerle cahiliye toplumunu ahlaki yozlaşmadan kurtaracak ve onlardan temiz bir toplum inşa edecek ahlaki kurallarla muhatapların buluşmasını ve onların İslam lehine bir tavır içerisine girmelerini istemektedir. Aynı şekilde, Seyyid Kutub'un İslam toplumunu inşa etme konusundaki görüşlerini -kadın erkek ilişkileri hakkındaki- toplumun İslam

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırma desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Ahındı – Turnitin, Oran: %3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440015

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi/ Dr., Bayburt University, Faculty of Theology (Bayburt, Türkiye), efethi@bayburt.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0927-5129, **ROR ID:** https://ror.org/050ed7z50, **ISNI:** 0000 0004 0399 2906, **Crossref Funder ID:** 501100017020

öncesi ve sonrası kadına bakış açısı arasındaki farkın neler olduğuna yönelik söylemlerinde bulmak mümkündür. O'na göre temiz bir toplumu inşa etmek ve toplumu oluşturan bireyleri olumsuzluklardan uzak tutmak için evlilik kurumunun olması zarurettir. Zira kadın evdeki huzurun ve sevginin kaynağıdır. O halde toplumu inşa etmenin ilk aşaması evlilik kurumu ile başlamaktadır. Seyyid kutub ayrıca tefsirinde boşanma, aile içi dayanışma, birden çok eşlilik ve aile planlaması gibi toplumun tanzimine yönelik birçok hususla alakalı konulara yer vermiştir.

Anahtar kelimeler: Seyyid Kutub. kadın. Tefsir. Aile. İslam toplumunun.

The Imagination of Women in the Tafsir of Sayyid Qutb³

Summary

In Sayyid Qutb's commentary, women have a special meaning because they are generally seen as the basis/mother/foundation of the Islamic society. According to Qutb, Islam is found in the Holy Quran and the Prophet Muhammad. In the Sunnah of the Prophet, he set rules for the family aimed at building a society of pure Muslims and aimed to save women from the moral corruption of the understanding of ignorance. Therefore, Islam recommends a family structure that takes into account the characteristics and needs of human nature. Because the Holy Quran talks about all the problems that people encounter in their daily lives and also offers solutions to these problems. For this reason, Islam wants its interlocutors to meet with the moral rules that will save the ignorant society from moral corruption and build a clean society from them, with the provisions that are in line with human nature, and to take an attitude in favor of Islam. Likewise, it is possible to find Sayyid Qutb's views on building the Islamic society - about the relations between men and women - in his discourses about the difference between the society's perspective on women before and after Islam. According to him, it is necessary to have the institution of marriage in order to build a clean society and to keep the individuals who make up the society away from negativities. Because women are the source of peace and love at home. Then, the first stage of building society begins with the institution of marriage. Sayyid Qutb also included in his commentary topics related to many issues related to the regulation of society, such as divorce, domestic solidarity, polygamy and family planning.

Keywords: Sayyid Qutb. Woman. Commentary. Family. the Islamic society.

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440015

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1- مقدمة:

لا شك أن نظرة الأستاذ سيد قطب إلى المرأة تنبثق من نظرة الإسلام إلى المرأة؛ وهذا ما يحاول هذا البحث التأكيد عليه، فهو يرى كغيره من علماء المسلمين أن القرآن الكريم وضع معالم كاملة للحياة في المجتمع المسلم؛ ونظمها بشكل يضمن به وجود عالم رفيع كريم نظيف سليم، وجعلها تضم القواعد والأصول والمبادئ والمناهج التي يقوم عليها هذا العالم، والتي تكفل قيامه وصيانته، حتى يصير عالم يصدر عن الله، ويتجه إلى الله، ويليق به أن ينسب إلى الله تعالى، وجعل لهذه النظم عدة شرائع تقوم على الآداب التي تنبثق منه، وتتسق معه؛ فيتوافق باطن هذا العالم مع ظاهره، وتتلاقى شرائعه ومشاعره، وتتوازن دوافعه وزواجره، وتتناسق أحاسيسه وخطاه، وهو يتجه ويتحرك إلى الله. ومن ثم لا يترك قيام هذا العالم، لمجرد أدب الضمير ونظافة الشعور، ولا لمجرد التشريع والتنظيم، ولا لشعور الفرد وجهده، ولا لنظم الدولة وإجراءاتها، بل يتعاون الأفراد مع الدولة، والدولة مع الأفراد، وتتلاقى واجباتهما ونشاطهما في تعاون واتساق. ويتمثل هذا الأدب في إدراك حدود العبد أمام الرب، والرسول الذي يبلغ عن الرب: (يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا تَقْدُمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ) [الحجرات: 1]. فلا يسبق العبد المؤمن إلهه في أمر أو نهي، ولا يقترح عليه في قضاء أو حكم (قطب، 2004، ص 3334-3336). وهو عالم له منهجه في التثبت من الأقوال والأفعال، والاستيثاق من مصدرهما، قبل الحكم عليها. ويستند هذا المنهج إلى تقوى الله، وإلى الرجوع بالأمر إلى رسول الله، في غير تقدم بين يديه، ولا اقتراح لما يطلبه (قطب، 2004، ص 3334-3335). وهو عالم له نظمه وإجراءاته العملية في مواجهة ما يقع فيه من خلاف وفتن وقلقل وانفصالات، تخلخل كيانه لو تركت بغير علاج. وهو يواجهها بإجراءات عملية تنبثق من قاعدة الأخوة بين المؤمنين، ومن حقيقة العدل والإصلاح، ومن تقوى الله والرجاء في رحمته ورضاه: (يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهْلَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَيَّ مَا فَعَلْتُمْ نُدْمِينَ) [الحجرات: 6]. وهو عالم له آدابه النفسية في مشاعره تجاه بعضه البعض، وله آدابه السلوكية في معاملات بعضه مع بعض: (يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نَسَاءٌ مِّنْ نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِاللِّقَابِ) [الحجرات: 11]. وهو عالم نظيف المشاعر، مكفول الحرمات، مصون الغيبة والحضور، لا يؤخذ فيه أحد بالظن، ولا تتبع فيه العورات، ولا يتعرض فيه أمن الناس وكرامتهم وحرمتهم (قطب، 2004، ص 3335-3336).

ومن هنا ينقسم هذا البحث إلى عدة محاور أساسية، هي:

المحور الأول: المرأة والمجتمع.

المحور الثاني: المرأة والرجل.

المحور الثالث: الأسرة في الإسلام.

المحور الرابع: الزواج والطلاق.

2- المحور الأول: المرأة والمجتمع:**2-1 المرأة شطر المجتمع:**

ويرى سيد قطب أن قيام المجتمع الإسلامي ضرورة فطرية وإنسانية، وأنه إذا لم يقم اليوم فسيقوم غداً، وإذا لم يقم هنا فسيقوم هناك؛ ليعصم البشرية من تدمير الإنسان عن طريق تدمير خصائصه الإنسانية (قطب، 1992، ص 7). كما أن هذا العالم يُقدّم على مأساة تتمثل في العديد من الأمور السيئة التي تنذر بتدميره، نتيجة الابتعاد عن المنهج الذي رسمه الله، والذي صنعه له، ويعرف مقومات حياته، ومن هذه الأمور: جهل الإنسان بنفسه، على الرغم من سعة علمه نسبياً بالمادة وبطرق التصنيع المادية، ومن ثم لا يستطيع أن يضع لنفسه نظاماً شاملاً لجوانب حياته كلها، يتناسب مع طبيعته وخصائصه، ويحتفظ بها في حالة تجدد ونمو وازدهار (قطب، 1992، ص 7-8).

وقد عُني الإسلام بالحياة الإنسانية، من خلال تصحيح النظرة إلى المرأة، وبإقامة العلاقة بين الجنسين على أساس من حقائق الفطرة، وبتوضيح هذه العلاقة في كل فرع من فروعها النفسية والعملية، بحيث لا تضطرب ولا تتأرجح، ولا يكتنفها الغموض... فتعنتي ببيان وحدة الزوجين وتساويهما (من الناحية الإنسانية)؛ ليقضي على جميع النظريات الخاطئة التي كانت تزعم أن المرأة جنس منحط بذاته عن جنس الرجل، فقال تعالى: (يَأَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَجِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا رَوْحَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً) [النساء: 1] (قطب، 1992، ص 65).

كما اعتني ببيان وحدة الزوجين وتساويهما من ناحية علاقتهما بربهما وجزائهما عنده فقال تعالى: (فَأَسْتَجَابَ لَهُمْ رَبُّهُمْ أَنِّي لَا أُضِيعُ عَمَلَ عَمَلٍ مِنْكُمْ مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَىٰ) [سورة آل عمران: 195]. وكذلك كفل للمرأة المساواة في حق التملك والكسب المشروع، وضمن لها عدم الزواج إلا بإذنها ورضاها، دون إكراه ولا إهمال فقال رسول الله ﷺ: «لَا تُنْكَحُ النَّبِيَّةُ حَتَّىٰ تُسْتَأْمَرَ، وَلَا تُنْكَحُ الْبِكْرُ حَتَّىٰ تُسْتَأْذَنَ، وَإِذْنُهَا الصُّمُوثُ» (الترمذي، 1975، ص 407/3 كتاب أبواب النكاح، باب ما جاء في استئثار البكر والثيب، رقم 1107).

كما أعطى لها الحق في مهرها فقال تعالى: (فَاتَّوَهُنَّ أَجُورَهُنَّ فَرِيضَةً وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا تَرَضَيْتُمْ بِهِ مِنْ بَعْدِ الْفَرِيضَةِ) [النساء: 24]. وكذلك سائر حقوقها الزوجية، سواء كانت زوجة أو مطلقة: (الطَّلُوقُ مَرَّتَانٍ فِيمَا سَأَلْتِ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٍ بِإِحْسَانٍ وَلَا يَجِلُّ لَكُمْ أَنْ تَأْخُذُوا مِمَّا آتَيْتُمُوهُنَّ شَيْئًا) [البقرة: 229]. وقال تعالى: (فَإِذَا بَلَغَ أَرْبَعُونَ مِائَةً فَمَاتَ مِنْهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ قَارَفُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ) [الطلاق: 2].

وكذلك ضمن للمرأة هذه الحقوق، ووفر لها هذه الضمانات بروح تكريمية خالصة، لا يشوبها ضغط الاقتصادي والمادي، وحارب فكرة أن المرأة عالة يجب التخلص منها وهي وليدة، فحارب عادة وأد البنات؛ وعالج هذه العادة بنفس الروح التكرمية الخالصة التي ينظر بها إلى البشر جميعاً (وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ) [الإسراء: 33] ونهى عن القتل عامة، وخصص النهي عن قتل الأولاد خاصة؛ فقال: (وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ) [الأنعام: 151] تم استجاش وجدان العدل والرحمة وهو يقول عن يوم القيامة: (وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ) [التكوير: 8-9]. فجعل هذا موضع سؤال استنكاري بارز ظاهر في ذلك اليوم الرهيب (سيد قطب، 1995، ص 49).

وعلى هذه القاعدة كفل حرمة النفس، وجعلها سبباً في طمأنينة الجماعة المسلمة في دار الإسلام، وانطلاق كل فرد فيها ليعمل وينتج أمناً على حياته، لا يؤدي فيها إلا بالحق. والحق الذي تؤخذ به النفس بيئته الله في شريعته، ولم يتركه للتقدير والتأويل (قطب، 2004، ص 1232).

فأما الشبوعية ذات دعوى عريضة في مساواة المرأة بالرجل، وتحطيم الأغلال التي تقيد المرأة! والمساواة هي المساواة في العمل والأجر. ومتى استويا في الأجر، فقد تحررت المرأة وأصبح لها حق الإباحية، كما هو حق للرجل؛ لأن المسألة في عرف الشبوعية لا تعدو الاقتصاد؛ فكل الدوافع البشرية، وكل المعاني الإنسانية، كامنة في هذا العنصر. أما الإسلام فقد منع المرأة من بعض الحقوق ما لم تعطه إياها الحضارة الغربية حتى اليوم. فقد منحها حق العمل وحق الكسب، عند الحاجة، ولكنه أبقى لها حق الرعاية في الأسرة؛ لأن الحياة أكبر من المال والجسد، وأهدافها أعلى من مجرد الطعام والشراب؛ ولأنه ينظر إلى الحياة من جوانبها المتعددة، ويرى لأفرادها وظائف مختلفة، ولكنها متكافئة متناسقة، وبهذه النظرة يرى وظيفة الرجل ووظيفة المرأة؛ فيوجب على كل منهما أن يؤدي وظيفته أولاً، لتنمية الحياة ودفعها للأمام، ويفرض لكل منهما الحقوق الضامنة لتحقيق هذا الهدف الإنساني العام (سيد قطب، 1995، ص 50-51).

كما أن البشرية صدرت من إرادة واحدة، واتصلت في رحم واحدة، وانبتت من أصل واحد، وانتسبت إلى نسب واحد: (أَتَقُوا رَبَّكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً) [النساء: 1]. ولو تذكرت الناس هذه الحقيقة، لتضاءلت كل الفروق التي نشأت في حياتهم، وفرقت بينهم، واستقرت هذه الحقيقة كان كفيلاً باستبعاد الصراع العنصري، الذي ذاقته منه البشرية ما ذاقته، وما تزال تتجرع منه حتى اللحظة الحاضرة في الجاهلية الحديثة، التي تفرق بين الألوان، وتفرق بين العناصر، وتقيم كيانها على أساس هذه التفرقة، وتذكر النسبة إلى الجنس والقوم، وتنسى النسبة إلى الإنسانية الواحدة والربوبية الواحدة، كما أن البشرية لو أدركت تلك الأخطاء، التي ترى في المرأة منبع الرجس والنجاسة، وأصل الشر والبلاء. وهي من النفس الأولى فطرة وطبعاً، خلقها الله لتكون لها زوجاً، فلا فارق في الأصل والفطرة، إنما الفارق في الاستعداد والوظيفة. فلما أن أرادت معالجة هذا الخطأ أطلقت للمرأة العنان، ونسبت أنها إنسان خلقت لإنسان، ونفس خلقت لنفس، إنما هما زوجان متكاملان. والمنهج الرباني القويم يرد البشرية إلى هذه الحقيقة البسيطة بعد ذلك الضلال البعيد (قطب، 2004، ص 573-575).

2-2 المرأة قديماً وحديثاً:

كما تحدث عن المرأة في المجتمعات الجاهلية القديمة، وبخاصة عند الرومان واليونان، الذين كانوا يعتبرون الرجل رب الأسرة في المجتمع، له حقوق الملك على أهله وأولاده، حتى كان له قتل زوجته، ثم تغير الوضع وأخذت المرأة حقوقها، حتى أصبحت تسيطر على الأمور، كما سهلوا الطلاق، فكثر الطلاق لآفته الأسباب، حتى أصبحت المرأة تعد عمرها بأعداد أزواجها (فانز، 1992، ص 17-19؛ قطب، 1992، ص 65).

وبدأت تتغير نظرتهم إلى العلاقات والروابط القائمة بين الرجل والمرأة من غير عقد مشروع، وقد بلغ بهم التطرف في آخر الأمر، أن جعل كبار علماء الأخلاق منهم يعدون الزنا شيئاً عادياً، فيرى أحدهم جواز اقتراف الفحشاء في عصر الشباب، ويرى آخر عدم تقييد الشبان بأغلال الأخلاق، بإطلاق العنان لهم في هذا الشأن؛ فأدى ذلك إلى سقوط الدولة الرومانية (المودودي، 1959، ص 20-23؛ قطب، 1992، ص 73-74). ثم أرادت الكنيسة الانتقال إلى الرهينة والفرار من المرأة وازدراؤها، وأن المرأة ينبوع المعاصي وأصل السيئة والفجور، وهي باب من أبواب جهنم، من حيث هي مصدر تحريك للرجل وحمله على الآثام (المودودي، 1959، ص 54-56؛ قطب، 1992، ص 74). كما نظروا إلى أن العلاقة الجنسية بين الرجل والمرأة نجس في نفسها يجب أن تتجنب، ولو كان بطريق نكاح وعقد رسمي (المودودي، 1959، ص 25-28؛ قطب، 1992، ص 76).

وكانت المرأة تشتري وتباع، كالبيهية والمتاع، وكانت تُكره على الزواج وعلى البغاء، وكانت تُورث ولا تُرث، وكانت تُملك ولا تُملك، وكان أكثر الذين يملكونها يحجرون عليها في التصرف فيما تملكه بدون إذن الرجل، وكانوا يرون للزوج الحق في التصرف بما لها من دونها، وقد اختلف كثيرون في كونها تلقن الدين وتصح منها العبادة أم لا؟ وفي كونها تدخل الجنة أو الملكوت في الآخرة أم لا (فانز، 1992، ص 19).

3- المحور الثاني: المرأة والرجل:**3-1 الاختلاط والتبرج:**

ويختار الإسلام منهج تهذيب الطبع، وشغل الطاقة البشرية بهوم أخرى في الحياة، غير تلبية دافع اللحم والدم، فيقول تعالى: (قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ) [النور: 30]. وهو أمر بغض البصر من جانب الرجال، وهو أدب نفسي، يحاول من خلاله الاستعلاء على الرغبة في الاطلاع على المحاسن والمفاتن في الوجوه والأجسام. كذلك أمر المرأة بالشيء نفسه: (وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ) [النور: 31]. وأباح الزينة للمرأة؛ تلبية لفطرتها؛ لأن كل أنثى تحب أن تكون جميلة، والزينة تختلف من عصر إلى عصر ولكن أساسها في الفطرة واحد، والإسلام لا يقاوم هذه الرغبة الفطرية ولكنه ينظمها ويضبطها، ويجعلها تتبلور في الاتجاه بها إلى رجل واحد (قطب، 2004، ص 2511-2512)؛ لأن كشف الوجه واليدين مباح فعن عائشة: «أَنَّ أَسْمَاءَ بِنْتُ أَبِي بَكْرٍ دَخَلَتْ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَعَلَيْهَا ثِيَابٌ رِيقٌ، فَأَعْرَضَ عَنْهَا رَسُولُ اللَّهِ ﷺ وَقَالَ: يَا أَسْمَاءُ إِنَّ الْمَرْأَةَ إِذَا بَلَغَتْ الْمَجِيزَةَ لَمْ يَصْلُحْ لَهَا أَنْ يُرَى مِنْهَا إِلَّا هَذَا وَأَشَارَ إِلَى وَجْهِهِ وَكَفَيْهِ (أبو داود، 2009، ص 199/6 كتاب: أول كتاب اللباس، باب فيما تبدي المرأة من زينتها، رقم: 4104؛ البيهقي، 2011، ص 196/4 كتاب الصلاة، باب عورة المرأة الحرة، رقم: 3260).

ولكن الإسلام حرم تبرج المرأة واختلاطها بالرجال الأجانب عنها، وكان الأمر بالحشمة والتحفظ، حتى لأمهات المؤمنين في عهد الرسول ﷺ لنشر السلام البيتي، وإشاعة الثقة واليقين فيه، كما قال تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لَأَزُوجِكُمْ وَبَنَاتِكُمْ وَنِسَاءَ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلْبَابٍ) [الأحزاب: 59]. وقال تعالى: (قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ. وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا) [النور: 30-31] (سيد قطب، 2006، ص 68-69).

وبالرغم من أن الإسلام قد منح المرأة الحرية الواسعة الكريمة، حيث منحها حق الملك والكسب بالطرق المشروعة، ومنحها حرية تزويج نفسها ممن تشاء بلا ضغط ولا ارغام، ومنحها حق الخروج والدخول في ثياب محتشمة، لا تثير الشهوات ولا تجعلها نهياً للثروات، ومنعها أن تخرج للناس بثياب السهرة، أو أن توزع النظرات والضحكات الفاجرة، فمن كانت لا تعرف الحرية إلا هكذا، فلتخش الإسلام وحكم الإسلام! فأما الذين يتججون بحرية المرأة؛ ليحتكوا بها، فهؤلاء هم أصحاب الأقلام المائعة، فأولئك يعرفون أهدافهم، وتعرفها أوكار النساء التي ترحب بهم، وتدعوهم إلى حفلاتها الداعرة، التي يتجرد فيها الإنسان من كل مقومات الإنسانية؛ ليرتد حيواناً في غابة، وهذه الحفلات الداعرة لا يعرفها الإسلام (سيد قطب، 1993، ص 87).

وهذا الانحراف في العواطف والانزلاق إلى ما هو أبعد، واقع كل يوم وكل لحظة في المجتمعات التي ينطلق فيها الاختلاط، وتنطلق فيها المرأة متريزة متبرجة، وتنطلق معها شياطين الفتنة والإغراء، كما أن هناك هذر فارغ يكذب الواقع ما تلهج به ألسنة الشاردين، من أن الاختلاط يهدب المشاعر، ويعلم الجنسين آداب الحديث وآداب المعاشرة، ويزودهما بالتجربة التي تحفظهما من الزلل، كما أن الاختيار القائم على التجربة الكاملة كقيل بأن يمسك الشريكين كلاً لصاحبه؛ لأنه إنما اختاره عن رضا، وبعد تجربة، وهذا هذر يهدم الواقع لانتشار الانحرافات الدائمة والتحولات المستمرة في العواطف، وتحطيم البيوت بالطلاق وانتشار الخيانات الزوجية (سيد قطب، 1995، ص 50-51، 2006، ص 69؛ فانز، 1992، ص 236-246).

كما يرى أن التجربة الكاملة لا تمنع أن تبرز في حياة الزوج أو الزوجة نتيجة لذلك الاختلاط شخصية أخرى أقوى، وأكمل وأشد جاذبية. فماذا يقع حينذاك؟ فإما ينزلق الزوج أو تنزلق الزوجة استجابة لهذا الهوى الجديد، وإما أن يقاوم هو أو هي احتفاظاً بالواجب، فيقع في القلق والحيرة والاضطراب، وكلاهما طريق لا يقود إلى سلام في القلب، ولا إلى طمأنينة في الروح، ولا إلى أمن في البيوت؛ مما يؤدي إلى تدلى الإنسانية في الفاحشة، والبهيمية، وانتكاسها إلى مثل فوضى الحيوان ونزواته المطلقة. أما خرافة التهذيب والتصريف النظيف باللقاء والحديث. فليسألوا عنها نسبة الجبال من تلميذات المدارس الثانوية الأمريكية (سيد قطب، 2006، ص 69-70).

3-2 العلاقة بين الجنسين:

وقد غنى الإسلام ببيان نوع الصلة بين شقّي النفس الواحدة، وأهداف هذه الصلة المتنوعة، سواء ما يختص منها بالزوجين، وما يختص منها بالمجتمع الإنساني كله، في قوله تعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً) [سورة الروم: 21]. وقوله تعالى: (نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنْتُمْ سِنِينَ) [سورة البقرة: 223]. وقوله تعالى: (هُنَّ لِبَاسٌ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِبَاسٌ لَهُنَّ) [سورة البقرة: 187] (قطب، 1992، ص 65).

كما غنى الإسلام بتنظيم الصلة بين الجنسين في كل أحوالها وأطوارها، وما يشتركان فيه، وما ينفرد به كل منهما، وفقاً لتكوينه الفطري، ووظيفته في المجتمع الإنساني القائم عليهما كليهما. فبين حقهما معاً - في أصل الملكية والكسب والميراث مع خصوصية كل منهما في بعض الفروع، وذلك للقضاء على جميع النظريات والأنظمة التي كانت تحرم المرأة حقها هذا (قطب، 1992، ص 65)، فقال تعالى: (لِلرِّجَالِ نِصِيبٌ مِمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانُ وَالْأَقْرَبُونَ

وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا تَرَكَ الْوَالِدَانُ وَالْأَقْرَبُونَ) [سورة النساء: 7- 11] وقال تعالى: (لِلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا كَتَبُوا وَلِلنِّسَاءِ نَصِيبٌ مِّمَّا كَتَبْنَ) [سورة النساء: 32].

وهكذا يمضي سيد قطب في توضيح عدم تفريق الإسلام بين الذكر والأنثى في الحقوق والواجبات، سواء كان ذلك في تربية الأولاد، أو في الزواج، والطلاق، والمسئولية المباشرة عن الأسرة، وأن الإسلام ضمن حقوق المرأة في الميراث، وفي حقها من عملها التي اجتهدت حتى حصلت عليه (قطب، 1992، ص 65).

كما أن طبيعة نظرة الإسلام إلى الإنسان لا تسمح بأن تكون العلاقة بين الجنسين مجرد العلاقة الحيوانية القائمة بين أزواج الحيوان. فالإنسان مخلوق فذ في تكوينه، فذ في غاية وجوده، فذ في ماله ومصيره، مما يجعل العلاقات بين الجنسين في غاية أبعاد وأشمل وأكبر من غاية الالتقاء الحيواني واللذة الحيوانية؛ غاية تتفق مع سبب وجوده وتتفق مع طبيعة تكوينه (قطب، 1992، ص 70).

كما إن البلاد التي ليس فيها قيد على ملابس المرأة، والاختلاط الجنسي، لم ينته ذلك بتهديب الدوافع الجنسية وترويضها، إنما انتهى إلى سعار مجنون لا يرتوي ولا يهدأ! وكذلك ظهرت كثير من الأمراض النفسية والجنسية والجسدية والعقد النفسية التي تنشأ من الحرمان، ومن التلهف على الجنس المحجوب، كما انتشر الشذوذ الجنسي بكل أنواعه.

4- المحور الثالث: الأسرة في الإسلام:

4-1 تنظيم الأسرة:

كما يرى سيد قطب أن النظام الاجتماعي الإسلامي يبدأ بنظام الأسرة، وهو نظام رباني صنعه الله تعالى للإنسان، وجعل فيه كل خصائص الفطرة الإنسانية وحاجاتها ومقوماتها، وينبثق هذا النظام من معين الفطرة وأصل الخلقة، وقاعدة التكوين الأولى للأحياء جميعاً والمخلوقات كافة، وتبدو هذه النظرة واضحة في قوله تعالى: (وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ) [الذاريات: 49]. ومن قوله سبحانه: (سَبَّحْنِ الَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ وَمَنْ أَنْفُسِهِمْ وَمِمَّا لَا يَعْلَمُونَ) [يس: 36]. ثم تتدرج النظرة الإسلامية للإنسان فتذكر النفس الأولى التي كان منها الزوجان، ثم الذرية، ثم البشرية في قوله تعالى: (أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَجِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً) [النساء: 1]. وقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا) [الحجرات: 13]. ثم تكشف عن جاذبية الفطرة بين الجنسين، لا لتجمع بين مطلق الذكران ومطلق الإناث، ولكن لتتجه بهم إلى إقامة الأسر والبيوت؛ فيقول تعالى: (وَمِنْ آيَاتِنَا أَنْ خَلَقْنَا لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلْنَا بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً) [الروم: 21]. وقوله تعالى: (هُنَّ لِيَابِسُ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِيَابِسُ لَهُنَّ) [البقرة: 187]. وقوله تعالى: (نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأَثْمُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ وَقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ وَأَتَّقُوا اللَّهَ) [البقرة: 223]. وقوله تعالى: (وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ بُيُوتِكُمْ سَكَنًا) [النحل: 80]. فهي الفطرة التي خلق الله عليها الإنسان، فهي الأسرة التي تلبى هذه الفطرة احتياجاتها العميقة التي تكمن في أصل الكون، وفي بنية الإنسان. وكذلك فإن الأسرة هي المحضن الطبيعي الذي يتولى حماية الفراخ الناشئة ورعايتها وتنمية أجسادها وعقولها وأرواحها، وفي ظلها تتلقى مشاعر الحب والرحمة والتكافل، وتتطبع بالطابع الذي يلازمها مدى الحياة وعلى هدية ونوره تتفتح للحياة، وتفسر للحياة، وتتعامل مع الحياة (قطب، 2004، ص 234).

كما يرى أن مرحلة الطفولة هي فترة إعداد وتهيؤ وتدريب للدور المطلوب من كل إنسان حي في باقي حياته، ولما كانت وظيفة الإنسان هي أكبر وظيفته، ودوره في الأرض هو أضخم دور، امتدت طفولته فترة أطول، ليحسن إعداده وتدريبه للمستقبل، ومن ثم كانت حاجته لملازمة أبويه أشد من حاجة أي طفل لحيوان آخر، وكانت الأسرة المستقرة الهادئة ألزم للنظام الإنساني، وألصق بفطرة الإنسان، ويتكوّن دوره في هذه الحياة. وقد أثبتت الدراسات العلمية والتجارب العملية أن أي جهاز آخر غير جهاز الأسرة لا يُعَوِّض عنها، ولا يقوم مقامها، بل لا يخلو من أضرار مفسدة لتكوين الطفل وتربيته وعقله، وبخاصة نظام المحاضن الجماعية (دور رعاية الأطفال والحضانات) التي أرادت بعض المصطنعة المتعسفة أن تستعويض بها عن نظام الأسرة في ثورتها المتعسفة ضد النظام الفطري الصالح القويم الذي جعله الله للإنسان، أو التي اضطرت بعض الدول الأوروبية اضطراباً لإقامتها بسبب فقدان عدد كبير من الأطفال لأهليهم في الحرب الوحشية المتبربرة التي تخوضها الجاهلية الغربية المنطلقة من قيود التصور الديني، والتي لا تفرق بين المسالمين والمحاربين في هذه الأيام! أو التي اضطروا إليها بسبب النظام المشنوم الذي يضطر الأمهات إلى العمل، تحت تأثير التصورات الجاهلية التي تحاول إفساد للنظام الاجتماعي والاقتصادي المناسب للإنسان، فهذه الدور والحضانات جاءت لعنة على بني الإنسان؛ لأنها تحرم الأطفال من حنان الأمهات ورعايتهن في ظل الأسرة، لتقذف بهؤلاء المساكين إلى المحاضن، التي بصطدم نظامها بفطرة الطفل وتكوينه النفسي، فيملا نفسه بالعقد والاضطرابات النفسية المدمرة له ولمجتمعها بعد ذلك (قطب، 2004، ص 235).

ولذلك يرى قطب أننا نجد في النظام الاجتماعي الإسلامي، الذي أراد الله به أن يدخل المسلمون في السلم، وأن يستمتعوا في ظلّه بالسلام الشامل، يقوم على أساس الأسرة، ويبدل لها من العناية ما يتفق مع دورها الخطير في المجتمع وفي الدنيا بأسرها، ومن ثم نجد في سور شتى من القرآن الكريم تنظيمات قرآنية للجوانب والمقومات التي يقوم عليها هذا النظام؛ لذلك تناول القرآن الكريم أحكام الزواج والمعاشرة، والإبلاء والطلاق والعدة والنفقة والمتعة، والرضاعة والحضانة (قطب، 2004، ص 234-236).

كما يرى في قوله تعالى: (وَالْمَحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ كَتَبَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ وَأَجَلَ لَكُمْ مَا وَرَاءَ ذَلِكَ أَنْ تَبْتَغُوا بِأَمْوَالِكُمْ مُحْصِنِينَ غَيْرَ مُسْلِفِينَ فَمَا اسْتَمْتَعْتُمْ بِهِ مِنْهُنَّ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ فَرِيضَةً) [النساء: 24] بأنه تنظيم للأسرة، على قواعد الفطرة الإنسانية، ويرتب جريان الحياة الإنسانية في مجراها الفطري الهادئ الصالح، كما يترتب على انحرافها عنه فساد في الأرض كبير؛ ولذلك نجده يحدد الطريقة التي يجب الله أن يجتمع عليها الرجال مع النساء في مؤسسة الأسرة النظيفة الطاهرة، ويكشف عما في هذه الطريقة من تيسير على الناس وتخفيف أعباء الحياة عليهم، إلى جانب نظافتها وطهارتها، فيقرر القواعد التنظيمية الأساسية التي تقوم عليها تلك المؤسسة، وكذلك الحقوق والواجبات الملقاة على عاتق الطرفين المتعاقدين فيها، ثم يتطرق إلى شيء من التنظيم لبعض علاقات المجتمع المسلم في الأموال فيبين حقوق الرجال والنساء، في المال المكتسب، والمال الموروث، وما يتبع ذلك من عقود الموارث في الأسرة المسلمة، وكذلك التوارث بالولاء بين غير الأقارب (قطب، 2004، ص 618-619).

وفي تفسير قوله تعالى: (وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاءِ قُلْ اللَّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فِي الْكِتَابِ فِي يَمْنَى النِّسَاءِ الَّتِي لَا تُؤْتُونَهُنَّ مَا كُتِبَ لَهُنَّ وَتَرْغَبُونَ أَنْ تَنْكِحُوهُنَّ وَالْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ الْوَالِدِينَ وَأَنْ تَقُومُوا لِلْيَتَامَى بِالْقِسْطِ) [النساء: 127]. يرى أنها تكملة لما بدأ به القرآن الكريم من علاج لرواسب المجتمع الجاهلي، فيما يختص بالمرأة والأسرة، وفيما يختص بمعاملة الضعاف في المجتمع كاليتامى والأطفال، وتنقية المجتمع المسلم من هذه الرواسب وإقامة البيت فيه على أساس من كرامة شطري النفس الواحدة ورعاية مصالحهما معاً، وتقوية روابط الأسرة (قطب، 2004، ص 765-766). ومن ثمَّ يصور العلاقة الأسرية الصحيحة التي يشع منها التعاطف والحب، ويشيع فيه الندى، ويفوح منه العبير: (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً) [الروم: 21]. فيقول: "هي صلة النفس بالنفس، وهي صلة السكن والقرار، وهي صلة المودة والرحمة، وهي صلة السر والتجمل. وإن الإنسان ليحس في الألفاظ ذاتها حنوًا ورفقًا، ويستروح من خلالها نداوة وظلاً. وإنها لتعبير كامل عن حقيقة الصلة التي يفترضها الإسلام لذلك الرباط الإنساني الرفيق الوثيق. ذلك في الوقت الذي يلحظ فيه أغراض ذلك الرباط كلها، بما فيها امتداد الحياة بالنسل، فيمنح هذه الأغراض كلها طابع النظافة والبراءة، ويعترف بطهارتها وجديتها، وينسق بين اتجاهاتها ومقتضياتها". ذلك حين يقول: (نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ فَأَتُوا حَرْثَكُمْ أَنْتَى شَيْئًا) [البقرة: 223] (قطب، 2004، ص 3595).

كما يرى أن الذي ينظر في تشريعات الأسرة في القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة في كل وضع من أوضاعها ولكل حالة من حالاتها، وينظر في توجيهات هذه التشريعات، "يدرك إدراكاً كاملاً ضخامة شأن الأسرة في النظام الإسلام، وقيمة هذا الأمر عند الله، وهو يجمع بين تقواه سبحانه، وتقوى الرحم في أول سورة النساء حيث يقول: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَجِدَةٍ خَلَقَ مِنْهَا رَوْحَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً) [النساء: 1]. كما يجمع بين عبادة الله والإحسان للوالدين في سورة الإسراء وفي غيرها: (وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا) [الإسراء: 23]. وبين الشكر لله والشكر للوالدين في قوله: (وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهَذَا عَلَىٰ وَهْنٍ فَأَصْلُهُ فِي غَافٍ مِنْ أُنثَىٰ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ) [لقمان: 14]. وإن هذه العناية القصوى بامر الأسرة لتتناسق مع مجرى القدر الإلهي بإقامة الحياة البشرية ابتداء على أساس الأسرة، حين جرى قدر الله أن تكون أول خلية في الوجود البشري هي أسرة آدم وزوجه، وأن يتكاثر الناس بعد ذلك من هذه الخلية الأولى. وكان الله سبحانه قادراً على أن يخلق الملايين من الأفراد الإنسانيين دفعة واحدة، ولكن قدره جرى بهذا لحكمة كامنة في وظيفة الأسرة الضخمة في حياة هذا المخلوق، حيث تلبي حياة الأسرة فطرته واستعداداته، وحيث تنمي شخصيته وفضائله، وحيث يتلقى فيها أعمق المؤثرات في حياته" (قطب، 2004، ص 3595-3596).

2-4 التكافل الاجتماعي داخل الأسرة:

لقد أنشأ الإسلام مسألة التكافل الاجتماعي، وهي فكرة جديدة في الحياة، نابعة من وحي الله تعالى؛ لتكون أمة الإسلام أمة جديدة غير مسبوقه، يقول سبحانه: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ) [آل عمران: 110]. وهي فكرة لها أثرها في الحياة، وهي تشمل على قاعدة الضمان الاجتماعي، وهو إجراء مالي تقوم به الدولة لإعانة من يعجز عن العمل والكسب، لسبب من الأسباب، وهذه المساعدات التي تؤديها الدولة للعاجزين، ليست سوى جانب واحد من المساعدات التي يقرها الإسلام، فلكل فرد في الإسلام حق الحصول على الكفاية من مقومات الحياة المادية والمعنوية (سيد قطب، د.ت، ص 30-31).

كما جعل الإسلام لكل فرد في هذا المجتمع حق الطعام والشراب واللباس والمركب والسكن والزواج والعلاج والدواء والتعلم والعمل، بوصفها ضروريات تتعلق بحفظ الحياة وتلبية احتياجاتها، ومن لم يجد عملاً، أو عجز عن العمل، جاء دور الضمان الاجتماعي؛ لسد حاجاته حتى يصبح هو نفسه قادراً على سد هذه الحاجات. ومن ثمَّ فالتكافل الاجتماعي في الإسلام ليس مجرد نظام البر والإحسان، إنما هو نظام للإعداد والإنتاج والضمان (سيد قطب، د.ت، ص 32).

والعلة الرئيسية في تفرد المجتمع الإسلامي بهذا النظام الخاص، هي أنه مجتمع من صنع شريعة من عند الله، وهذه الشريعة هي التي أوجدت هذا المجتمع، وأقامته على أساس أراده الله لعباده، وفي ظل هذه الشريعة تنمو الجماعة الإسلامية، التي وجدت ارتباطات العمل والإنتاج والحكم، وقواعد الآداب الفردية والاجتماعية، ومبادئ المسئولية، وقوانين التعامل، وسائر مقومات المجتمع التي تحدد الوجهة، وترسم الطريق نحو النمو والتطور (سيد قطب، 1993، ص 63-64).

وكذلك فالتكافل الاجتماعي عمل إيجابي في محيط المجتمع، لا يتحقق إلا بعد أن يسبقه شعور دافع في عالم الضمير، وسلوك في حياة الجماعة، والتربية الخلقية هي التي توظف ذلك الشعور الدافع داخل الفرد المسلم (سيد قطب، 2006، ص 47-51).

كما أقام الإسلام بناء العدالة الاجتماعية، في حدود فكرته الكلية، التي تنظر إلى وحدة الروح والجسد في الفرد، وإلى وحدة المعنويات والماديات في الحياة كلها، كما تنظر إلى وحدة الهدف بين الفرد والجماعة، ووحدة المصلحة بين المجتمعات المختلفة في الأمة الواحدة، ووحدة الغاية بين الأمم الإنسانية، ووحدة الصلة بين الأجيال المتعاقبة على اختلاف المصالح القريبة المحدودة، وبنى بناءً من الأسس التي أقام عليها الإسلام الحياة في المجتمع، وجعل العدالة الاجتماعية تتمحور في عدة أمور، منها: التحرر الوجداني المطلق، والمساواة الإنسانية الكاملة، والتكافل الاجتماعي الوثيق (سيد قطب، 1995، ص 31-32، 2006، ص 52). كما نجد في قوله تعالى: (وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَىٰ قُلْ إِصْلَاحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ وَإِنْ تُخَالِطُوهُمْ فَاحْزَنُوكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ) [البقرة: 220]. فجعل هنا التكافل الاجتماعي قاعدة للمجتمع الإسلامي، وجعل الجماعة المسلمة مكلفة برعاية مصالح الضعفاء فيها، من اليتامى الذين فقدوا آباءهم وهم صغار ضعاف؛ لأنهم أولى برعاية الجماعة وحمايتهم، رعاية تشبه رعايتهم لأنفسهم وحماية أموالهم بما يشبه حمايتهم لأموالهم، ولذلك نظم تعالى العلاقة بين المجتمع وبين اليتامى، بما يصلح الجميع، فقد كان بعض الأوصياء يخلطون طعام اليتامى بطعامهم، وأموالهم بأموالهم للتجارة، وكان الغبن يقع أحياناً على اليتامى، فنزلت الآيات في التخويف من أكل أموال اليتامى (سيد قطب، 2004، ص 232-233).

والإسلام يعتني بأمن الأسرة، وينظم العلاقات بينها، ويقرر التكافل بينها، ولا شك أن في التكافل الاجتماعي حقوق وواجبات ومزايا وتكاليف تنتهي كلها إلى ثقة متبادلة واطمئنان إلى الحياة والمستقبل، وشعور بالأمن فيها والقرار، وينسحب هذا التكافل بين أفراد الأسرة، فيقوم بالتكليف أغرب عاصب، ثم من يليه، حتى يأتي دور ذوي الأرحام، وكذلك يرث أقرب عاصب، فالذي يليه، على ذات النظام؛ لكي يكون هنالك نوع من التأمين الاجتماعي في داخل الأسرة، وذلك غير الضمانات الاجتماعية المفروضة على الجماعة وعلى الدولة (سيد قطب، 2006، ص 92-93، 2006، ص 60-63؛ فانز، 1992، ص 89-164).

كما يرى سيد قطب أن في أي مجتمع من المجتمعات تتشابك المصالح، وتتزاحم الدوافع، وفيه يتبادل الأفراد الأدوار، وتتعامل الجماعات وتتفاعل القوى وتتنافس المقدرات، وكذلك يندمج فيه الفرد مع البيت ومع الأسرة، ويحف بالجميع ذلك السياج الضخم الذي يشمل نشاطها جميعاً؛ حيث يقرر الإسلام أن العلاقة بينهم هي علاقة الود والرحمة، والتضامن والتعاون، والأمن والسلام، ويقرر قاعدة التناسق بين الحقوق والواجبات والتعادل بين المغنم والمغارم، والتوازن بين الجهد والجزاء، وفي النهاية يقرر أن الغاية المقدره لهم جميعاً هي امتداد الحياة، والتوجه بكل عمل إلى الله خالق الكون والحياة، ومن ثم ينتهي كل نشاط فردي، وكل نشاط اجتماعي وكل إنتاج إلى السلام الكلي، الذي ينسق بين مختلف النزاع والاتجاهات، ومختلف القوى والطاقت ومختلف الأفراد والجماعات (سيد قطب، 2006، ص 94-95، 2006، ص 63-64). وذلك دائماً يُذَكِّرُهُمْ بقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَجِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً) [النساء: 1] وهكذا تنتظم البشرية كلها في نسب واحد، وتحت عبادة إله واحد لا شريك له، فتختفي الفوارق التي تبرز تلك الصلة الكبرى الوثيقة والعميقة، والتي تشمل الناس جميعاً على اختلاف الملل والنحل والأجناس والألوان واللغات والأقوام (سيد قطب، 2006، ص 95-96؛ فانز، 1992، ص 345-347).

كما يرى قطب أن الإسلام هو الذي يقرر مبدأ التكافل في كل صورته وأشكاله، فهناك التكافل بين الفرد ذاته، وبين الفرد وأسرته، وبين الفرد وجماعته، وبين الأمة والأمم، وبين الجيل والأجيال المتعاقبة أيضاً، كما يقول تعالى: (وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبُلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا آفٌ وَلَا تُنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا) [الإسراء: 23] وقال: (وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْنًا وَإِنْ جَاهَدَاكَ لِتُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا) [العنكبوت: 8] وقال: (وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهَذَا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصْلُ فِي عَمَاتَيْنِ أَنْ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ) [لقمان: 14] وقال: (وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَانًا حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهًا وَوَضَعَتْهُ كُرْهًا وَحَمَلُهُ) [الأحقاف: 15] وقال: (وَالْوَالِدَاتُ يُرْضَعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنَّمَّ الْكِرْسَاءُ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ) [البقرة: 233] وقيمة هذا التكافل في محيط الأسرة أنه قوامها الذي يُمَسِّكُهَا؛ فالأسرة هي اللبنة الأولى في بناء المجتمع (سيد قطب، 1995، ص 54؛ فانز، 1992، ص 351-366).

كما يرى أن هناك تكافل بين الفرد والجماعة، وكذلك بين الجماعة والفرد، كما يوجب على كلٍ منهما تبعات، ويرتب لكل منهما حقوقاً، ويبلغ الإسلام في هذا التكافل حد التوحيد بين المصلحتين، وحد الجزاء والعقاب على تقصير أيهما في النهوض بتبعاته في شتى مناحي الحياة المعنوية والمادية على حدٍ سواء. فكل فرد مكلف أولاً باتقان عمله الخاص؛ لأن إحسان العمل عبادة؛ ولأن ثمرة العمل الخاص ملكٌ للجماعة وعادة عليها في النهاية، وكل فرد مكلف برعاية مصالح الجماعة، باعتباره حارس لها، وموكلٌ بها، فالحياة سفينة في خضم، والراكبون فيها جميعاً مسؤولون عن سلامتها، وليس لأحد منهم أن يحرق موضعاً منها باسم الحرية الفردية، وليس هنالك فرد معفي من رعاية المصالح العامة، كما قال النبي ﷺ: "كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ، فَالْأَمِيرُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ، وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ، وَهُوَ مَسْئُولٌ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى بَيْتِ زَوْجِهَا، وَهِيَ مَسْئُولَةٌ، وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ، وَهُوَ مَسْئُولٌ، أَلَا فَكُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ" (البخاري، 1311، ص 5/2 كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن، رقم: 893؛ مسلم، 1995، ص 1459/3 كتاب الإمارة، باب فضيلة الإمام العادل...، رقم: 1829). كما أن الأمة مسؤولة عن حماية الضعفاء فيها، ورعاية مصالحهم وصيانتهم، فيروي أن رسول الله ﷺ قال: "السَّاعِي عَلَى الْأَزْمَلَةِ وَالْمُسْكِنِ كَالْمُجَاهِدِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ، أَوْ كَالَّذِي يَقُومُ اللَّيْلَ وَيَصُومُ النَّهَارَ" (البخاري، 1311، ص 62/7، 9/8 كتاب النفقات، باب فضل النفقة على الأهل، رقم: 5353؛ مسلم، 1995، ص 2286/4 كتاب الزهد

والرفاق، باب الإحسان إلى الأرملة والمسكين واليتيم رقم: 2982). والأمة كذلك مسؤولة عن فقرائها، فعليها أن ترزقهم وتساعدهم بما فيه الكفاية؛ حيث تأخذ من أموال الزكاة وتنفقها في مصارفها الشرعية، فإذا لم تكف فَرَضَتْ على القادرين بقدر ما يسد احتياج المحتاجين، بلا قيد ولا شرط إلا هذه الكفاية، فإذا بات فرد واحد جائعاً فالأمة كلها تبيت أئمة ما لم تعاونه وتساعد، وللتعاون والتكافل بين المؤمنين في قول النبي ﷺ صورة جميلة في قوله: الْمُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِ كَالْبُنْيَانِ يَشُدُّ بَعْضُهُ بَعْضًا (البخاري، 1311، ص 103/1 كتاب الصلاة، باب تشبيك الأصابع في المسجد وغيره، رقم: 481؛ مسلم، 1995، ص 1999/4 كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم، رقم: 2959). وذلك أسمى ما يتصوره الخيال، من خلال التعاون والتكامل في الحياة، وعلى هذا الأساس وضعت الحدود ضد الجرائم الاجتماعية، وشدت تشديداً على منعها والوقوف في وجهها وفي وجه مرتكبيها؛ لأن التعاون لا يقوم إلا على أساس صيانة حياة كل فرد في دار الإسلام وماله وحرمانه(سيد قطب، 1995، ص 59-60).

وهكذا يرى قطب أن الإسلام يفرض على الجميع التكافل الاجتماعي في كل صورته وأشكاله، تمثيلاً مع نظريته الأساسية إلى وحدة الأهداف الكلية للفرد والجماعة، وفي تناسق الحياة وتكاملها، فيدع للفرد حريته كاملة في الحدود التي لا تؤذي، ولا تأخذ على الجماعة الطريق ولا تمنعهم منه؛ ويجعل للجماعة حقوقها، ويكفلها من التبعات في الوقت ذاته كفاء هذه الحقوق؛ لتسير الحياة في طريقها السوي القويم، وتصل إلى أهدافها العليا التي يخدمها الفرد وتخدمها الجماعة سواء(سيد قطب، 1995، ص 62).

كما يفهم قطب من قوله تعالى: (وَابْتَلُوا الْيَتِيمَ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ وَلَا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَنْ يَكْبَرُوا وَمَنْ كَانَ غَنِيًّا فَلْيَسْتَعْفِفْ وَمَنْ كَانَ فَقِيرًا فَلْيَأْكُلْ بِالْمَعْرُوفِ) [النساء: 6] الدقة في الإجراءات التي يتسلم بها اليتامى أموالهم عند الرشد، وكذلك يظهر التشديد في وجوب المسارعة بتسليم أموال اليتامى إليهم، بمجرد تبين الرشد فيهم بعد البلوغ، وتسليمها لهم كاملة سالمة، والمحافظة عليها أثناء القيام عليها، وعدم المبادرة إلى أكلها بالإسراف قبل أن يكبر أصحابها فيتسلموها!، وذلك كله مع الاستعفاف عن أكل شيء منها مقابل القيام عليها، وذلك إذا كان الولي غنياً، والأكل منها في أضييق الحدود، إذا كان الولي محتاجاً، ومع وجوب الإسهاد في محضر التسليم(قطب، 2004، ص 585).

كما يرى سيد قطب أن التكافل في محيط الأسرة فينشئ آثاراً طبيعية تتلاءم مع الفطرة، التي فطر الله الناس عليها؛ فشعور الفرد بأن جهده الشخصي سوف يعود أثره على ذريته وقرابته، يحفزه إلى مضاعفة الجهد، فيكون نتاجه للجماعة عن طريق غير مباشر؛ لأن الإسلام لا يقيم الفواصل بين الفرد والجماعة، ثم إن العلاقة بين المورث والمورث - وبخاصة الذرية - ليست مقصورة على المال، فالأب والأم والأجداد والأقرباء عامة، لا يورثون أبناءهم وأحفادهم وأقربهم المال وحده، إنما يورثونهم كذلك الاستعدادات الخيرة والشريرة، والاستعدادات الوراثية للمرض والصحة، والانحراف والاستقامة، والحسن والقبح، والذكاء والغباء، وهذه الصفات كلها وغيرها أيضاً تلاحق الوارثين وتؤثر في حياتهم(قطب، 2004، ص 587-588).

4-3 سلام البيت والأسرة:

كما يرى أن البيت سكن لكل إنسان؛ وفي ظله تنبت الطفولة، ومن سماته تأخذ سماتها وطابعها، وفي جَوِّه تنفَس وتتكيف، وكم من أحداث وحوادث وقعت في المجتمع، وأثرت في سير التاريخ، وكمنت بواعثها الخفية وراء مؤثرات بيئية. والفرد الذي لا يستمتع في بيته بالسلام، لن يعرف للسلام قيمة، ولن يتذوق له طعمًا، ولن يكون عامل سلام في هذه الحياة، وسيكون في أعصابه معركة، وفي نفسه قلق، وفي روجه اضطراب. والإسلام يتجه إلى بذر بذور السلام في البيت، في الوقت ذاته الذي يتجه فيه إلى الضمير الفردي، وإلى المجتمع الدولي؛ لأنها حلقات فيما بينها ترابط واتصال(سيد قطب، 2006، ص 64؛ فانز، 1992، ص 51-55).

5- المحور الرابع: الزواج والطلاق:

5-1 الزواج قاعدة الحياة:

وقاعدة الزوجية هي قاعدة الحياة كلها، كما يشير قوله تعالى: (وَالَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا) [الزخرف: 12]. فكل الأحياء أزواج، وحتى الخلية الواحدة الأولى تحمل خصائص التذكير والتأنيت معها، كما أن الزوجية قاعدة الكون كله لا قاعدة الحياة وحدها إذا اعتبرنا أن قاعدة الكون هي الذكرة المؤلفة من الكترون سالب وبروتون موجب، كما تشير البحوث العلمية الطبيعية الآن. والزوجية في الحياة ظاهرة، والله هو الذي خلق الأزواج كلها من الإنسان وغير الإنسان (وَجَعَلَ لَكُمْ مِنَ الْأَنْعَامِ مَا تَرْكَبُونَ) (عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 3179-3180).

والأصل في التقاء الزوجين هو السكن والاطمئنان والأنس والاستقرار؛ ليظل السكن والأمن جو البيت الذي ينمو فيه الأولاد والنبات، وينتج فيه المحصول البشري الثمين، ويؤهل فيه الجيل الناشئ لحمل تراث التمدن البشري والبناء والإضافة إليه، ولم يُجْعَلْ هذا الالتقاء لمجرد اللذة العابرة والنزوة العارضة، كما أنه لم يجعله شيفاقاً ونزاعاً، وتعارضاً بين الاختصاصات والوظائف، أو تكراراً للاختصاصات والوظائف كما تخبط الجاهليات في القديم والحديث على حدٍ سواء(عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 1411).

5-2 الزواج رباط مقدس:

ويرى أن الإسلام يبدأ بتصوير العلاقة البيئية تصويراً رُفِيفاً، يشع منه التعاطف، ويفوح منه العبير، قال تعالى: (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً) [الروم: 21]. وقال تعالى: (هُنَّ لِيَاسٍ لَكُمْ وَأَنْتُمْ لِيَاسٍ لَهُنَّ) [البقرة: 187]. فهي صلات النفس بالنفس، وهي صلات السكن والقرار، وهي صلات المودة والرحمة، وهي صلات السر والتجمل، كما أنها تعبير كامل عن حقيقة الترابط والصلات التي يفترضها الإسلام لذلك الرباط الإنساني الوثيق. وذلك في الوقت الذي يلحظ فيه أن تلك الروابط كلها تعتبر امتداد الحياة بالأولاد، فيمنح هذه الأغراض كلها طابع النظافة والبراءة، ويعترف بطهارتها وجديتها وجدواها، وينسق بين اتجاهاتها ومقتضياتها، ذلك حين يقول: (نَسَاؤُكُمْ حَزَنٌ لَكُمْ فَأَتُوا حَزَنَكُمْ أَنْتُمْ سِنْتُمْ) [البقرة: 223]. حيث يحيط الإسلام هذه الخلية، بكل رعايته، وبكل ضماناته، وحسب طبيعة الإسلام الكلية، فإنه لا يكتفي بالإشعاعات الروحية، بل يتبعها التنظيمات القانونية والضمانات التشريعية. فلا بد في هذا الارتباط من الرضا والاستئذان، فلا تزوج المرأة بغير إذنهما ورضاها، ولا تتكح الثيب حتى تُسْتَأْمَرَ، ولا تُنكح البكر حتى تُسْتَأْذَنَ، ولا بد فيه من الرؤية، ولا بد فيه من العلانية والإشهاد، ولا بد فيه من نية التأييد لا التوقيت؛ لأن هذا الارتباط مقصود به السكن والاستقرار، وبذلك يكون الإسلام قد هيا الجو للكبار وللفرخ الناشئة (سيد قطب، 2006، ص 64-66؛ فانز، 1992، ص 59-79).

ولكي يهبي الإسلام للبيت جوه؛ أوجب على الرجل أن ينفق على أسرته، وجعلها فريضة عليه دون سواه؛ لكي يَنَاحَ للام من الجهد، ومن الوقت ومن هوء البال ما تشرف به على أولادها، وحتى تهيب للبيت نظامه وعطره وبشاشته. فالأم المكدودة المتعبة بالعمل لتكسب المال، المرهقة بمقتضيات هذا العمل، والمقيدة بمواعيده، المشتتة الطاقة فيه، لا يمكن أن تَهَبَ للبيت الهدوء والطمأنينة، ولا يمكن أن تمنح الطفولة النابتة فيه حقها من الرعاية. ومن ينظر إلى بيوت الموظفين والعاملات، لا يرى إلا أنها كالفنادق والخانات؛ ولا يشبع فيها ذلك الأرج العطر الذي يشيع في البيت التي تسكنها المرأة وتخلص إليه بالتربية والرعاية. فحقيقة البيت لا توجد إلا أن تنتشها امرأة، والعطر الطيب لن يفوح من البيت إلا أن تُطْفِقَهُ زوجة؛ وحنان البيت لن يشيع إلا أن تتولاه أم مربية. والمرأة أو الزوجة أو الأم التي تقضي وقتها وجهدها وطاقتها الروحية في العمل لن تطلق في جو البيت إلا الإرهاق والتعب. كما إن خروج المرأة لتعمل كارثة على البيت قد تبيحها الضرورة، أما أن يتطوع بها الناس، وهم قادرين على اجتنابها، فذلك هي اللعنة التي تصيب الأرواح والضمان والعقول، في عصور الانتكاس والضلال. وفي سبيل الاستقرار البيتي وقطعاً لدابر الفوضى والنزاع فيه جعل الإسلام القوامة فيه للرجل، وذلك تمشياً مع سياسة التنظيم التي يحرص عليها حرصاً شديداً، فيروى أن رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: «إِذَا خَرَجَ ثَلَاثَةٌ فِي سَفَرٍ فَلْيُرْمُوا أَحَدَهُمْ» (أبو داود، 2009، ص 249/4 كتاب: الجهاد، باب: في القوم يسافرون يؤمرون أحدهم، رقم: 2608). فتوحيد القيادة في كل شيء - وبخاصة في البيت - أمر ضروري لأمن السفينة، وفي سفينة البيت لا بُدَّ من قيادة تحتمل التبعية، وتحفظ النظام، وما في هذا من شذوذ على القاعدة الإسلامية العامة في عالم الرجال أيضاً (سيد قطب، 2006، ص 66-67).

5-3 تيسير الزواج وأثره في المجتمع:

وكذلك فإن تيسير الزواج على الشباب والشابات يحفظ الجميع من الشهوات التي تثار في هذا المجتمع، فإن تركيب النفس البشرية وانفعالاتها واستجاباتها، يستجيب لكل شيء حتى إن الخيال ليكون أقوى في إثارة الشهوات من العيان. وكثيرون تثير شهواتهم رؤية حذاء المرأة أو ثوبها، أو حليها، أكثر مما تثيرها رؤية جسد المرأة ذاته. كما أن كثيرين يثيرهم طيف المرأة يخطر في خيالهم، أكثر مما يثيرهم شخص المرأة بين أيديهم، وشم شذى العطر من بعيد، قد يثير حواس رجال كثيرين، ويهيج أعصابهم، ويفتنهم فتنة جارفة. والقرآن يغلق الطريق على هذا كله؛ لأن مُنْزَلَهُ هو الذي خلق (وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهُ الْمُؤْمِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) [النور: 31] ليثير الحساسية برقابة الله، ولما كان لا بُدَّ من علاج المسألة علاجاً نفسياً وقائياً؛ لأن ذلك الميل أمر واقع لا محالة، ولا بد من مواجهتها بحلول واقعية إيجابية، وهذه الحلول الواقعية تتمثل في تيسير الزواج، والمعونة عليه وعدم تصعيبه فقال تعالى: (وَأَنْكِحُوا الْأَيْمَى مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ ... وَلَيْسَتَعَفِيفِ الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا..) [النور: 32-33]. فالزواج هو الطريق الطبيعي لمواجهة الميول الجنسية الفطرية، وهو الغاية النظيفة لهذه الميول العميقة، فيجب زوال العقبات من طريقه، لتجري الحياة على طبيعتها وبساطتها. والعقبة المالية هي العقبة الأولى في طريق بناء البيوت، وتحصين النفوس. والإسلام نظام متكامل، فهو لا يفرض العفة إلا وقد هيا لها أسبابها، وجعلها ميسورة للأفراد الأسوياء. فلا يلجأ إلى الفاحشة حينئذ إلا الذي يعدل عن الطريق النظيف الميسور عامداً غير مضطر (عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 2514-2515).

5-4 القوامة بين المرأة والرجل:

يرى سيد قطب أن من ينظر إلى خلق الله تعالى للإنسان يجد أنه تعالى قد خلق الناس جميعاً ذكراً وأنثى، على أساس القاعدة الكلية في بناء هذا الكون، وجعل من وظائف المرأة أن تحمل وتضع وترضع وتكفل ثمرة الاتصال بينها وبين الرجل، وهي وظائف ضخمة

وخطيرة، بحيث تؤدي بدون إعداد عضوي ونفسي وعقلي إلى انهيار عميق في كيان الأنثى؛ فكان عدلاً أن يجعل من مهام الرجل توفير الحاجات الضرورية للمرأة وللأسرة كلها، وتوفير الحماية لهذه الأنثى حتى تتفرغ لوظيفتها الخطيرة، ولم يحملها مشقة أن تحمل وتضع وترضع، ثم يحملها أن تعمل وتكد وتسهر لحماية نفسها وطفلها في آن واحد! وكان عدلاً كذلك أن يمنح الرجل كثيراً من الخصائص في تكوينه العضوي والعقلي والنفسي ما يعينه على أداء وظائفه هذه كاملة غير منقوصة، وفي الوقت نفسه يمنح المرأة في تكوينها العضوي والعقلي والنفسي ما يعينها على أداء وظيفتها في البيت، فقال تعالى: (الرِّجَالُ قَوُّمُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ) [النساء: 34]. ولا يظلم ربك أحداً (قطب، 2004، ص 649-652).

كما زوّدت المرأة بكثير من الانفعالات كالرفقة والعطف، والسرعة والاستجابة العاجلة لمطالب الطفولة ورعاية الأطفال؛ لأن هذه الضرورات الإنسانية، لا يمكن أن تُترك لأرجحة الوعي والتفكير وبطنه، بل جعلت الاستجابة لها غير إرادية! لتسهل تلبيةها فوراً وفيما يشبه أن يكون قسراً. وهذه الخصائص غائرة في التكوين العضوي والعقلي والنفسي للمرأة، بل إنها غائرة ومتضمنة في تكوين كل خلية؛ لأنها عميقة في تكوين الخلية الأولى، التي يكون من انقسامها وتكاثرها الجنين، بكل خصائصه الأساسية (قطب، 2004، ص 649-652).

وكذلك زوّدت الرجل بالخشونة والصلابة والقوة، وبطء الانفعالات واستخدام الوعي والتفكير قبل الحركة والاستجابة؛ لأن وظائفه كلها من أول خلق البشرية، وعمله في الصيد، ثم الانتقال إلى القتال الذي يمارسه دائماً لحماية الزوج والأطفال، إلى تدبير المعاش، إلى سائر تكاليفه في الحياة؛ كلها وظائف تحتاج إلى قدر من التروي قبل الإقدام وإعمال الفكر، والبطء في الاستجابة بوجه عام!. وهذه الخصائص تجعله أكثر على القوام، كما أن تكليفه بالإفناق يجعله بدوره أولى بالقوام؛ لأن تدبير المعاش للأسرة ومن فيها داخل في هذه القوام، والإشراف على تصريف المال فيها أقرب إلى طبيعته ووظيفته فيها. وهذان هما العنصران اللذان أبرزهما القرآن، وهو يقرر قوامه الرجال على النساء في المجتمع الإسلامي. قوامها أسبابها من التكوين والاستعداد. ولها أسبابها من توزيع الوظائف والاختصاصات. ولها أسبابها من العدالة في التوزيع من ناحية، وتكليف كل شطر بالجانب الميسر له، والذي هو معان عليه من الفطرة. وأفضليته في مكانها، فوظيفة الأمومة لها مقتضياتها واستعداداتها، وفي مقدمتها سرعة الانفعال، وقرب الاستجابة (قطب، 2004، ص 649-652).

كما يرى أن الأطفال الذين ينشأون في مؤسسة عائلية غير متماسكة؛ لأن القوام فيها ليست للأب، إما لأنه ضعيف الشخصية، وإما لأنه مفقود لوفاته، أو لعدم وجود أب شرعي!، فلما ينشأون أسوياء، وقلاً ألا ينحرفوا إلى الشذوذ، وذلك في تكوينهم العصبي والنفسي، وكذلك في سلوكهم العملي والخلقي، وينبغي أن نعرف أن القوام ليس من شأنها إلغاء شخصية المرأة في البيت والمجتمع، ولا إلغاء وضعها المدني، وإنما هي وظيفة لإدارة هذه المؤسسة الخطيرة، وصيانتها وحمايتها، فقد حدد الإسلام صفة قوام الرجل وما يصاحبها من عطف ورعاية، وصيانة وحماية، وتكاليف في نفسه وماله، وآداب في سلوكه مع زوجته وعياله (قطب، 2004، ص 652).

5-5 الطلاق:

يعدّ الطلاق بالرغم من كونه أبغض الحلال إلى الله، صمام الأمان في هذه الخلية، ولكنه مكروه تبيحه الضرورة، تحقيقاً للسلام الحقيقي في جو البيت حين يعز السلام. فهناك حالات تتعدى فيها الحياة الزوجية، والإسلام لا يسرع إلى رباط الزوجية فيفضه لأول بادرة من خلاف، إنه يشدّ على هذا الرباط بقوة ويستمسك به في استماتة، فلا يدعه يفلت إلا بعد عدة محاولات لإصلاح ذات البين، ويهتف بالرجال: (وَإِذَا رَجَعْتَ إِلَى أَهْلِهَا فَاِجْعَلْ مِنْ دُونِهَا مَوَاطِنَ لِذُنُوبِكُمْ وَلَا تُجْرِمُوا مَوَاطِنَ ذُنُوبِكُمْ بِالْأَسْبَابِ الَّتِي بَاطَلْتُمْ فِيهَا زَوَاجَكُمْ وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِي مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ فِي ذَلِكَ وَلَا تَحْسَبُوا أَنَّكُمْ مُؤْتَمَرُونَ بِهَا أُولَئِكَ يَدْعُونَ إِلَى الْمَوْتِ وَاللَّهُ يَهْتَدِي لِلْبَاطِلِ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ) [البقرة: 229]. فإذا تجاوز الأمر مسألة الكره والحب إلى النشوز والنفور، فلا بدّ من محاولة يقوم بها الآخرون (وَأَنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَنِيهِمَا فَأَبْغَاؤُا حُكْمًا مِنَ أَهْلِهِمْ وَحُكْمًا مِنْ أَهْلِهِمْ إِنْ يُرِيدُوا إِصْلَاحًا يُوَفِّقُ اللَّهُ بَيْنَهُمَا) [النساء: 35]. فإذا لم تُجد الوساطة، فمن الحكمة التسليم بالأمر الواقع، وإنهاء الحياة الزوجية على كره من الإسلام، ولعل هذه التفرقة تثير في نفس الزوجين رغبة جديدة في الحياة، فكثيراً ما نفتقد الشيء بعد أن نفتقده، ونري حسناته عندما نحرم منه (فَالطَّلُقُ مَرَّتَانٍ فَأَمْسَاكُ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحُ بِإِحْسَانٍ) [البقرة: 229] (سيد قطب، 2006، ص 78-79)؛ ولذلك حدد الإسلام عدد الطلقات، وجعل للمطلقة حق تملك الصداق، وحرم على الزوج استرداد شيء منه، إلا في حالة الخلع التي تشتري فيها المرأة حريتها (أَلطَّلُقُ مَرَّتَانٍ فَأَمْسَاكُ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحُ بِإِحْسَانٍ وَلَا يَجِلُّ لَكُمْ أَنْ تَأْخُذُوا بِمَا آتَيْتُمُوهُنَّ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا أَنْ يَخَافَا أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ) [البقرة: 229]. وجعل الإسلام الطلاق الذي يجوز بعده استئناف الحياة مرتان. فإذا تجاوزها الرجل، لم يكن له حق العودة إلا بشرط أن تنكح المرأة زوجاً غيره، ثم يطلقها الزوج طلاقاً طبيعياً لسبب من الأسباب، ولا يرجعها فتبين منه، وعندئذ فقط يجوز لزوجها الأول أن ينكحها من جديد، إذا ارتضته زوجاً من جديد، قال تعالى: (فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدِ حَتَّى تَنْكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَنْ يَنْتَزِعَا مِنْ طَلْقٍ أَنْ يُقِيمَا حُدُودَ اللَّهِ) [البقرة: 230] (عباس، 1987، ص 352؛ قطب، 2004، ص 248-249).

5-6 تعدد الزوجات:

تعد مسألة تعدد الزوجات من المسائل التي اختلف فيها أدياء التنوير والمدنية الجديدة مع القرآن الكريم ومع الإسلام، مع أن القرآن الكريم كان صريحاً في تلك المسألة فقال تعالى: (وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُوا فِي الْبَيْتِ فَأَنْكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ مَثْنَى وَتِلْكَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا فَوَاحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ) [النساء: 3]. وهذه الرخصة في التعدد، مع هذا التحفظ عند خوف العجز عن العدل، والاكتفاء بواحدة في هذه الحالة، أو بما ملكت اليمين، وهذه الرخصة يمكن بيان الحكمة منها في زمان جعل الناس يتعاملون فيه على ربهيم، ويدعون لأنفسهم بصراً ب حياة الإنسان وفطرته ومصطلحه فوق بصر خالقهم! ويقولون في هذا الأمر وذلك بالهوى والشهوة، وبالجهالة والعمى، ومسألة إباحت تعدد الزوجات بذلك التحفظ الذي قرره الإسلام يحسن أن تؤخذ ببسر ووضوح، وأن تعرف الملابس الحقيقية والواقعية التي تحيط بها (عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 578). فيروى أَنَّ غَيْلَانَ بْنَ سَلْمَةَ الثَّقَفِيُّ أَسْلَمَ وَتَحْتَهُ عَشْرُ نِسْوَةٍ، فَقَالَ لَهُ النَّبِيُّ ﷺ: "أَحْتَرُ مِنْهُنَّ أَرْبَعًا" (البيهقي، 2003، ص 296/7 باب من يسلم وعنده أكثر من أربع نسوة، رقم: ، ورقم: 1404714046؛ بن حنبل، 2001، ص 221/8، 224، 251 مسند المكثرين من الصحابة، مسند عبد الله بن مسعود، رقم: 4609).. فقد جاء الإسلام إذن... ليقول للرجال: إن هناك حداً لا يتجاوزه المسلم - هو أربع - وإن هناك قيوداً - هو شرط العدل - وإلا فواحدة، أو ما ملكت أيمانكم، فمن هنا علمنا أن الإسلام جاء لا ليطلق العنان، ولكن جاء ليحدد الأمور ويوضحها، فلا يترك الأمر لهوى الرجل، ولكن ليقيد التعدد بالعدل. وإلا امتنعت الرخصة! وقد أباح الإسلام هذه الرخصة؛ لأنه نظام للإنسان، يتوافق مع فطرته وتكوينه، ومع واقعه وضروراته، ومع ملابس حياته المتغيرة في شتى البقاع والأزمان، والأحوال، ويرعى خلق الإنسان، ونظافة المجتمع، فلا يسمح بإنشاء واقع من شأنه انحلال الأخلاق، وتلويت المجتمعات، تحت مطارق الضرورة (عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 578-579).

كما يرى سيد قطب أن معنى استطاعة أي رجل أن يحصل على امرأة أخرى، فهذا يدل على أن هناك امرأة زائدة لا تجد رجلاً يقابلها، ويستوى أن يكون هذا الرجل غير موجود حقيقة أو حكماً، أي أن يكون عدد النساء في سن الزواج أكثر عددًا من عدد الرجال، أو يكون عددهم أكثر من عدد الرجال الصالحين للزواج أو القادرين عليه من كل الوجوه، فإذا لم يزد عدد النساء الصالحات للزواج على عدد الرجال تعذر أن يجد أكثر من زوجة حتى لو أراد، وحلت المسألة نفسها بنفسها عن طريق الأرقام (فانز، 1992، ص 178-189).

واستشهد على كلامه هذا بما حدث في ألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية حيث كان هناك ثلاث فتيات في سن الزواج مقابل كل شاب في هذه السن؛ مما تسبب في حالة اختلال اجتماعي، وتساءل عما يجب على المشرع أن يعمل، ثم تحدث عن كيف واجهها الإسلام الذي يعمل حساباً لكل شيء في المجتمع والمرأة والرجل وحساباً للنفس الإنسانية، فقال: إن هنالك حلاً من حلول ثلاثة: الأول: أن يتزوج كل رجل امرأة، وتبقى اثنتان لا تعرفان في حياتهما رجلاً، ولا بيتاً، ولا طفلاً، ولا أسرة. الثاني: أن يتزوج كل رجل امرأة فيعاشها معاشرته زوجية، وأن يختلف إلى الأخرين لتعرفا في حياتهما الرجل، دون أن تعرفا البيت أو الطفل أو الأسرة. الثالث: أن يتزوج هذا الرجل أكثر من امرأة، فيرفعها إلى شرف الزوجية، وأمان البيت وضمانة الأسرة، وتأمين الطفولة. ويرفع ضميره عن لثة الجريمة، وقلق الإثم. ثم يتساءل: أي الحلول في هذه الحالة أليق بالإنسانية، وأحق بالرجولة، وأكرم وأنفع؟ ثم يجيب: إنه ضرورة اجتماعية وضرورة روحية وضرورة حيوية ومواجهتها ينبغي أن تكون في الحدود العملية الواقعية، لا بالخيالات والأحلام (سيد قطب، 1995، ص 85-86؛ عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 579).

ولا يدفع هذه الحقيقة ما يتشدد به المتشددون من استغناء المرأة عن الرجل بالعمل والكسب، فالمسألة أعمق وأكبر وأعظم مما يظنه هؤلاء الجهال عن فطرة الإنسان، فالعمل والكسب لا يغني المرأة عن حاجتها الفطرية وإلى الحياة الطبيعية، سواء في ذلك مطالب الجسد والغريزة، ومطالب الروح والعقل، من السكن والأنس بالعشير (عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 580).

كما أننا نرى في المجتمعات الإنسانية قديماً وحديثاً أن فترة الإخصاب في الرجل تمتد إلى سن السبعين، بينما تقف في المرأة عند سن الخمسين، ولا شك أن من أهداف اختلاف الجنسين، امتداد الحياة بالإخصاب والإنسال، وعمران الأرض بالتكاثر والانتشار، فليس مما يتفق مع هذه السنّة الفطرية أن تكف الحياة عن الانتفاع بفترة الإخصاب الزائدة في الرجال، ولكن يجب أن يسمح للحياة أن تنتفع به عند الاقتضاء، وهو توافق بين واقع الفطرة وبين اتجاه التشريع الإلهي، ولا يتوافر هذا عادة في التشريعات البشرية (عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 581).

كما أن العدل المطلوب في الآية الكريمة هو العدل في المعاملة والنفقة والمعاشرة والمباشرة، أما العدل في مشاعر القلوب والأحاسيس، فلا يُطالب به أحد من بني الإنسان؛ لأنه خارج عن إرادته، وهو العدل الذي قال تعالى عنه: (وَلَنْ تَسْتَطِيعُوا أَنْ تَعْدِلُوا بَيْنَ النِّسَاءِ وَلَوْ حَرَصْتُمْ فَلَا تَمِيلُوا كُلَّ الْمِيلِ فَتَدْرُوا كَالْمُطَلَقَاتِ) [النساء: 129]. وهذه الآية التي يحاول بعض الناس أن يتخذوا منها دليلاً على تحريم التعدد، وليس الأمر كذلك، فشرية الله لا يمكن أن تشرع الأمر في آية، وتحرمه في أخرى، فالعدل المطلوب في الآية الأولى والذي

يتعين عدم التعدد إذا خيف ألا يتحقق هو العدل في المعاملة والنفقة والمعاشرة والمباشرة، وسائر الأوضاع الظاهرة، بحيث لا ينقص إحدى الزوجات شيء منها، وبحيث لا تؤثر واحدة دون الأخرى بشيء منها. على نحو ما كان النبي ﷺ يقوم به. وفي الوقت الذي لم يكن أحد من الصحابة ولا من نسائه ﷺ يجهل أنه يحب عائشة - رضي الله عنها - ويؤثرها بعاطفة قلبية خاصة، لا تشاركها فيها غيرها. فالقولوب ليست ملكاً لأصحابها، إنما هي بين أصبعين من أصابع الرحمن يقلبها كيف يشاء. وقد كان ﷺ يعرف دينه ويعرف قلبه (عباس، 1987، ص 310؛ قطب، 2004، ص 581-582). فكان يقول: «اللَّهُمَّ هَذَا فَعَلِي فِيمَا أَمَلْتُكَ، فَلَا تَلْمُنِي فِيمَا تَمَلَّكَ وَلَا أَمَلْتُكَ» (ابن ماجة، د.ت، ص 633/1 كتاب النكاح، باب القسمة بين النساء، رقم: 1971؛ أبو داود، 2009، ص 470/3 كتاب: أول كتاب النكاح، باب: في القسم بين النساء، رقم: 2134؛ مسند، 2000، ص 146/3 باب ومن كتاب النكاح، باب: في القسمة بين النساء، رقم: 2253).

ومن أكاذيب المعاصرين الآن قولهم بأن المرأة في حياتنا المعاصرة أصبحت قادرة على العمل والكسب، إذن فهي قادرة على الحياة بلا رجال؛ لأن هذا كذب على الطبيعة والفطرة والواقع، فحاجة المرأة إلى الرجل، كحاجة الرجل إلى المرأة، ليست محصورة كلها في الطعام والشراب، ولا في مطالب الجسد، فهناك حاجة نفسية عميقة في كيان كل امرأة، حيث أن المرأة تحتاج رجلاً في حياتها يلي حاجتها إلى التكامل، وكذلك شعور الرجل ليس بعيداً عن هذا، فهي فطرة خلق الله الإنسان عليها، حتى يكمل كل منهما الآخر، كما أنها فطرة قام على أساسها نظام الزوجية، في الأحياء وفي الأشياء كلها، وهذا كله يبطل خرافة العامل الاقتصادي الذي يفسر به بعض السطحيين من أصحاب المذاهب المادية شعور المرأة بحاجتها إلى الرجل ليعولها (سيد قطب، 2006، ص 87-88).

6- أهم نتائج البحث:

وقد استنتج الباحث عدة أمور: منها:

1- اهتمام سيد قطب بالمرأة بشكل خاص، وبما يدور حولها من مؤامرات كبيرة، تخطط للنيل من المرأة المسلمة بوجه خاص، والمرأة بشكل عام، وقد انتبه إلى هذه المسألة، وحاول الدفاع عن الإسلام ومنهجه التشريعي في وجوب المحافظة على تستر المرأة وإبعادها عن أنظار الرجال، وخرجها عن كونها مجرد سلعة تباع وتشترى في القديم، وكونها سلعة في العصر الحديث تستخدم لإثارة الرجل ومتعته بالمال، كما كانت تستخدم قديماً قديماً بقدماً.

2- انبثقت رؤية سيد قطب من اهتمام القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة بالمرأة؛ لأنها عماد البيت المسلم وهي أساسه الذي يبنى عليه، فهي محضن الأطفال ومصدر الرعاية لهم، ومصدر الأمن والأمان لهم ولرب البيت في الوقت نفسه.

3- كما انشغل سيد قطب بقضية قوامة الرجل على المرأة؛ لأنها من الأمور المهمة في الشريعة الإسلامية، فقد أعطى الله تعالى القوامة للرجل؛ ليس لأنه الذي ينفق على بيته وعلى المرأة فحسب، بل أعطاه من المقومات النفسية التي في مقابلها يتحمل الأذى خارج البيت، وأعطاه قوة التحمل من أجل امرأته، ومن أجل أولاده.

4- وكذلك اهتم سيد قطب كثيراً بالأمر النفسي وعلاقتها بالبنية الجسدية للمرأة، وذلك لأن الله تعالى قد منح المرأة كثيراً من الفضائل النفسية والجسمانية التي أهّلها بها وجعلها مصدر رعاية لأطفالها داخل البيت، ولم يعط للرجل مثل هذه الفضائل، بل منحه غيرها. كما أنه اهتمام باهتمامات الإسلام التي لم تمنع الزينة على المرأة، بل أعطاه ذلك الحق في داخل بيتها، وحرّم ذلك عليها لغير زوجها، فلا يجوز لها التبرج لغير زوجها.

5- وكذلك اهتم سيد قطب بتنظيم الأسرة المسلمة داخل المجتمع، ووقف مع رؤية الإسلام التي جعلت للرجل حق القيادة. وأحلّ تعدد الزوجات للرجال، وجعله لحكمة إلهية، تتلخص في أن الرجل كان متاحاً له التعدد بأكثر من عشر نساء قبل الإسلام، فلما جاء الإسلام حدد الأمر بأربع فقط، كما أن كثرة عدد النساء على عدد الرجال، جعلها سبباً آخر، فلو اكتفى كل رجل بواحدة لعاشت نساء بلا رجال ولفسدت الأرض. وغير ذلك.

كما ظهر من خلال البحث تحذيره الشديد من المنظمات الأوربية والعلمانية الغربية التي لها دور كبير في إفساد المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، من خلال نشر دور رعاية الأطفال التي جعلوها بديلاً عن رعاية الأمهات لأطفالهن؛ مما أخرج لنا أجيالاً مريضة نفسياً ومشوهة أخلاقياً، وبالتالي زاد ذلك في فساد المجتمعات الإنسانية بشكل كبير. وكذلك استطاعوا كثيراً تدمير البيوت من خلال إخراج المرأة المسلمة إلى العمل تحت مسمى المساواة بين الرجل والمرأة، مما جعل المرأة تنقص شخصية الرجل داخل البيت وخارجه، وعلى أقل التقديرات ترفض الزواج بحجة عدم الاحتياج إلى الرجل ولا إلى رعايته.

المصادر

- ابن ماجة, م. ب. ي. (د.ت). *سنن ابن ماجه*. مصطفى البابي الحلبي.
 أبو داود, س. ب. ا. (2009). *سنن أبي داود*. دار الرسالة.
 البخاري, م. ب. ا. (1311). *الجامع الصحيح (صحيح البخاري)*. السلطانية.
 البيهقي, أ. ب. ا. (2011). *السنن الكبير*. مركز هجر.
 الترمذي, م. ب. ع. (1975). *سنن الترمذي (2 ط)*. مصطفى البابي الحلبي.
 المودودي, أ. ا. (1959). *الحجاب*. دار الفكر الإسلامي.
 بن حنبل, أ. (2001). *مسند الإمام أحمد بن حنبل*. مؤسسة الرسالة.
 سيد قطب. (د.ت). *في التاريخ فكرة ومنهاج*.
 سيد قطب. (1993). *معرفة الإسلام والرأسمالية (13 ط)*. دار الشروق.
 سيد قطب. (1993). *الحق ومجتمع إسلامي (10 ط)*. دار الشروق.
 سيد قطب. (1995). *العدالة الاجتماعية في الإسلام*. دار الشروق.
 سيد قطب. 2006. *السلام العالمي والإسلام (14 ط)*. دار الشروق.
 سيد قطب. 2006. *بحر اسات إسلامية (11 ط)*. دار الشروق.
 سيد قطب. (2004). *في ظلال القرآن الكريم (32 ط)*. دار الشروق.
 سيد قطب. (1992). *الإسلام ومشكلات الحضارة (11 ط)*. دار الشروق.
 عباس, م. ي. (1987). *مفتاح كنوز في ظلال القرآن*. دار طيبة.
 فائز, أ. (1992). *دستور الأسرة في ظلال القرآن (6 ط)*. مؤسسة الرسالة.
 مسلم, م. ب. ا. (1995). *صحيح مسلم (1 ط)*. عيسى البابي الحلبي.

Kaynakça

- Abbas, M. Y. (1987) *Miftâtu Kunûzi fî Zilâlî'l-Kur'ân*. Dâru Tîbe.
 Ahmed, F. (1992) *Düsturu'l-Usrati fî Zilâlî'l-Kur'ân*. Müessesetü'r-Risâle.
 Beyhakî, A. b. A. (2011) *es-Sünenü'l-kebîr*. Dâru'l-Hecl.
 Buhârî, M. b. İ. (1311) *el-Câmi u's-Sahîh*. Matbaatu's-Sultaniye.
 Ebû Dâvûd, S. b. E. (2009) *es-Sünen*. Dâru'r-Risâle.
 İbn Mâce, M. b. Y (d. t). *es-Sünen*. Muştafâ el-Bâbî el-Halebî.
 İbnü Hanbel, A. (2001) *el-Müsned*. Müessesetü'r-Risâle.
 Kutub, S. (1992) *el-İslâm ve Müşkilâtî'l-Hadare* (11. Basım). Dâru's-Şurûk.
 Kutub, S. (1993) *Ma'reketü'l-İslâm ve'r-Re'sü Mâliyye* (13. Basım). Dâru's-Şurûk.
 Kutub, S. (1995) *el-Adaletü'l-İctimâ'iyetü fî'l-İslâm* (13. Basım). Dâru's-Şurûk.
 Kutub, S. (1995) *Nahve Müctemein İslâmiyyin* (10. Basım). Dâru's-Şurûk.
 Kutub, S. (2004). *Fî zilâlî'l-Kur'âni'l-Kêrîm* (32. Basım). Dâru's-Şurûk.
 Kutub, S. (2006) *Dirâsâtün İslâmiyyetün* (11. Basım). Dâru's-Şurûk.
 Kutub, S. (2006) *es-Selâmü'l-Âlemî ve'l-İslâm* (14. Basım). Dâru's-Şurûk.
 Kutub, S. (d. t). *Fî't-Tarih Fikretün ve Menhecün*.

- Mevdûdî, E. (1959) *el-Hicâb*. Dâru'l-Fikri'l-İslâmî.
Müslim, b. H. (1995) *Sahîh-i Müslim*. İsâ el-Bâbî el-Halebî.
Tirmizî, M. b. İ. (1975) *es-Sünen*. Mustafâ el-Bâbî el-Halebî.

71. Emevî Dönemi Şiir Eleştirisine Genel Bir Bakış¹

İsmail ERKEN²

APA: Erken, İ. (2024). Emevî Dönemi Şiir Eleştirisine Genel Bir Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1158-1171. DOI: 10.29000/rumelide.1440019.

Öz

Emevî dönemi şiir eleştirisi, Cahiliye dönemi şiir eleştirisinin temeller üzerine inşa edilmiştir. Bu dönemde de şiir, güzellik ve mükemmellik ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. İslami dönemin özelliklerinin de kıstas olarak işlevsel olduğu bir nitelik taşımaktadır. Emevî döneminde şiir eleştirisinin ortaya çıkış sebepleri, siyasi, sosyal ve kültürel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bunlara dönemin edebi ürünleri ve ilmi ürünlerini de eklemek mümkün olmaktadır. Bu dönemdeki edebi eleştiri, daha önce görülmemiş bir şekilde gelişmiştir. Farklı ekoller ortaya çıkmıştır. Bu ekoller: Şam, Hicaz ve Irak'tır. Şam'ın hilafet merkezi olması sebebi ile şiir eleştiri de yüksek kademedeki devlet adamlarının baskınlığını yansıtmıştır. Hicaz ise içinde bulunduğu refah sayesinde sanatsal niteliklere odaklanmıştır. Siyasi kavgaların ve kabile çatışmalarının Irak'taki şiir eleştirilerine şekil verdiği dikkati çeker. Çalışma, Emevîler dönemindeki şiir eleştirisine genel bir değerlendirme amacını taşımaktadır. Çalışma dönemin siyasi gelişmeleri, kültürel özellikleri ve edebi ürünlerinin eleştiri üzerindeki etkisini de ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Bu sebeple giriş kısmında dönemin özellikleri üzerinde durulmaktadır. İlk bölümde eleştiriye sebep olan faktörlere yer verilmiş sonrasındaki bölümlerde eleştiri ekolleri, dönemin eleştirmenleri ve eleştiri örnekleri ile Emevî dönemi eleştirisi hakkında kapsamlı bilgiler sunulmuştur. Konu hakkında Türkiye'de yazılmış eserler son bölümde değerlendirilmektedir. Araştırma literatür değerlendirmesi ve tanımlayıcı bir mahiyet arz etmektedir. Çalışmanın kısıtlılığı sebebi ile örneklere az yer verilmiştir. Bu sayede konuyu farklı yönleri ile ele almak mümkün olmuştur. Farklı dönem özelliklerinin etkileri ile beraber kurumsal hale gelmemiş bir şiir eleştirisi olması sebebi Emevî dönemi sonraki dönemlerin temellerinin atıldığı bir nitelik taşımaktadır. Fakat aynı zamanda farklılığı ve çeşitliliği sebebi ile önemlidir.

Anahtar kelimeler: Arap Dili ve Edebiyatı, Arap Şiiri, Şiir Eleştirisi, Emevî Dönemi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440019

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Milli Eğitim Bakanlığı / Dr., Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), dr.ismailerken@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4327-4496, **ROR ID:** https://ror.org/0ojsa9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

An Overview of Poetry Criticism in The Umayyad Period³

Abstract

Umayyad poetry criticism built on the foundations of the Jahiliyya period poetry criticism. In this period, poetry was evaluated according to the criteria of beauty and perfection. It has a quality in which the characteristics of the Islamic period are also functional as a criterion. The reasons for the emergence of poetry criticism in the Umayyad period stem from political, social and cultural factors. It is possible to add to these the literary and scientific products of the period. Literary criticism in this period developed in an unprecedented way. Different schools emerged. These schools are: Damascus, Hijaz and Iraq. Since Damascus was the center of the caliphate, criticism reflected the dominance of high-ranking statesmen. Hejaz, on the other hand, focused on artistic qualities thanks to its prosperity. It is a fact that political quarrels and tribal conflicts shaped criticism in Iraq. This study aims to provide an overview of poetry criticism in the Umayyad period. The study also tries to reveal the impact of the political developments, cultural characteristics and literary products of the period on criticism. For this reason, the characteristics of the period are emphasized in the introduction. In the first chapter, the factors that cause criticism are expressed, and in the following chapters, comprehensive information about the schools of criticism, critics of the period, examples of criticism, and criticism of the Umayyad period is presented. The works written in Turkish on the subject are evaluated in the last chapter. The research has a literature review and descriptive nature. Due to the limitations of the study, few examples are given. In this way, it has been possible to address the subject with different aspects. The Umayyad period is a period in which the foundations of the later periods were laid, as it was a poetry criticism that was not institutionalized with the effects of different period characteristics. However, it is also important because of its difference and diversity.

Keywords: Arabic Language and Literature, Arabic Poetry, Poetry Criticism, Umayyad Period

Giriş:

Emevîler, ilk dört halife döneminin ardından 661-750 yılları arasında, başkenti Şam olan ve adını kurucusunun mensup olduğu kabileden alan ilk hanedan devletidir (Yiğit, 1995). Siyasi karışıklık ve çalkantıların içerisinde geçen bu dönemde İslam coğrafyasının genişlemesinin yanı sıra günümüze kadar uzanan siyasi ve dini problemlerin ilk tohumları atılmıştır.

Fetihler toplumun kültürel olarak değişimine sebep olmuştur. Hilafet merkezi olan Şam bir çekim merkezi haline dönüşmüştür. Ayrıca fetihler sebebi ile sağlanan ganimetler kentleşme ve kentlerin önemini arttırmıştır. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki önceki halifelerin dönemlerinden farklı olarak

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440019

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

sağlanan zenginlik toplumda yaşama kültürüne eğlenceyi sokmuştur. Bunda komşu kültürlerin başkent ve şehirlerin çekimine kapılmasının da etkisi bulunmaktadır. Sonuç olarak musiki ve eğlence bu dönemin irdelenmesi gereken toplumsal bir fenomeni haline gelmiştir (Demirayak, 2012, ss. 25-30).

Şam siyasi bir merkez olması sebebiyle aynı zamanda edebi merkez niteliği taşımaktadır. Şairler atıye ve mevki arzuları ile Şam'a gelmişler ve daha çok hilafeti medh teması hâkim olmuştur. Medine ve Mekke siyasi bir önem arz etmemesine rağmen ganimetlerin yarattığı refah neticesinde edebiyatçılar için bir merkez olmuştur. Bizans ve Fars asıllı eserler şarkının gelişmesine sebep olmuştur. Eğlence içerikli etkinlikler ve şarkı; şiirle edebiyat için bir değişim, bazen de gelişim vesilesi olabilir. Hiciv ve medih temalarından ziyade yaygın olan tür; -tahmin edileceği üzere- gazeldir. Ayrıca beyitlerin uzunlukları güfte olabilmeleri sebebi ile kısalmıştır.

Necd ve Hicaz'ın taşra kesimlerinde ise Arapların İslam öncesi kültürlerinin büyük bir özelliği olan kabileler arası rekabet şiiri etkilemiştir. İslam'ın etkisi ile bu rekabet çok aşırı gitmese de şairlerin ele aldıkları temalar fahr ve hiciv olmuştur. Ayrıca kentleşme, refah ve siyaset şairlerin buralardan göçmelerine sebebiyet vermiştir.

Irak Hz. Ali'nin halifeliği sırasında bir ordugâh kent olmuştur. Hatta bu dönemde Kûfe başkenttir. Emevî döneminde değişen siyasi iklim ile bu bölge Hz. Ali taraftarı olarak bir anlamda muhalif bir hüviyete bürünmüştür. Bu durum burada gelişen edebiyatı da etkilemiştir. Kerbela hadisesi gibi hadiseler şiirlere yansımıştır. Bu sebeplerle siyasi şiir gelişmiş ve önemli bir tema olmuştur. Bunun yanı sıra hiciv ve medh şiirleri de önem arz eder (Demirayak, 2012, ss. 38-43).

Emevîler döneminde Arapça grameri üzerine yapılan çalışmalar büyük bir gelişim göstermiştir. Bilindiği üzere bunun başlıca sebebi, lahn olayları ve Arap olmayan kavimlerin Müslüman olması ile Kur'an'ın doğru bir şekilde okunması konusundaki hassasiyet oluşmuştur (Durmuş, 2006). Ebü'l-Esved ed-Düelî'nin (ö. 69/688) doğru okuma üzerine yaptığı çalışmalar nahvin oluşumunun en büyük fikrî temelini atmıştır. (İbnü'l-Enbârî, 1985, s. 18) Zira farklı ayetlerin farklı kıraatleri aynı zamanda farklı gramatik nazariyeler demektir (Dayf, 1968, ss. 11-13).

Edebiyat ve özellikle şiir ile bu dönemde gelişen gramer çalışmalarının büyük bir ilişkisi vardır. Halil b. Ahmed (ö. 175/791), Sibeveyhi (ö. 180/796), Ferrâ (ö. 207/822), Kisaî (ö. 189/805) gibi birçok nahiv bilgini ele aldıkları konuları işlerken istişhâd kaynaklarının en önemlilerinden biri olarak şiiri görmüşlerdir. Şiirin yanı sıra nesir hüviyeti taşıyan meseller ve Arap kavli de şiir kadar olmasa da önemli bir yer tutmuştur (Durmuş, 2001).

Şiirlerle istişhâd edilirken bazı kıstaslar getirilmiştir. İlk dönem gramer bilginleri H. 150 yılını bir sınır kabul edip sonraki şiirler ile istişhâdı kabul etmemiştir. Fakat gerek bu alanda yazılan ve gerekse tefsir alanında yazılan eserlerde bu görüşe bazı müelliflerin uymadığı ve sonraki dönem şairlerden de şevahidler getirdiği görülmektedir (Özbalıkçı, 2006, ss. 37-39).

1. Edebi Eleştirinin Çıkış Sebepleri

Emevî döneminde düşünce, dil ve edebiyat alanlarında edebi eleştiri önemli bir etkiye sahipti. Konumuna ve durumuna göre farklı şekillerde ortaya çıktı. Çünkü ortaya çıktığı yerin durumu -bir anlamda eleştirinin kaynağı veya nedeni- edebi eleştirileri etkiledi (Sami Yusuf, 2012, s. 129). Eleştiri ve edebi etkinliklerin yoğunlaştıkları yerler ise: Şam, Hicaz ve Irak'tır (Emin, 2012, s. 361). Edebi eleştirinin nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

a. Yöneticiler

Halifeler ve valiler şaire ve şiiirlere önem verdiler ve bunun karşılığında daha önce de belirtildiği gibi şairler maddi gelir ve sosyal statü kazanma sebepleri ile bu merkezlere -Özellikle Şam- yöneldiler. Tabi ki bu verilecek ödüller için şiirin kalitesi büyük bir önem arz etmekteydi (Dayf, 1952, ss. 25-26). Yanı sıra kendisi edebi eleştiri yapan yöneticiler de bulunmaktaydı: Abdülmelik b. Mervan (ö. 86/705), Süleyman b. Abdilmelik (ö. 99/717), el-Haccâc b. Yusuf es-Sekafi (ö. 95/714) (Abdurrahman İbrahim, 1998, s. 95).

b. Siyasi Çekişmeler

Bilindiği üzere Emevîler dönemi siyasi gruplaşma ve çekişmelerin yaşandığı ve bu çekişmelerin bir kısmının günümüze değın sürdüğü bir dönemdi. Emevî taraftarlarının yanısıra Şiiler, Hariciler, Zübeyirler bu çalkantılı döneminin farklı aktörleriydi. Siyasetin şiirin temalarından biri olması da bu ortamda kaçınılmaz oldu. Siyasi hitabet de öne çıkan başka bir tür oldu. Bu ikisinin yanı sıra hamaset, hiciv ve medh de şiirin kaçınılmaz türleri ve temalarıydı (Abdurrahman İbrahim, 1998, ss. 98-99). Karşıt görüşlerin birbirini eleştirilerinin yanı sıra hangi şiirin aynı görüş içinde daha iyi olup olmadığı da bir tartışma konusudur.

c. Eleştiri Meclisleri

Emevîler döneminde halifeler ve valiler şiire ve şairlere büyük bir önem verdi. Bu dönemde gerçekleştirilen edebi toplantıların kapsamı halifeleri, bilim adamlarını ve şairleri içerecek şekilde genişledi. Aralarında bazı kişiler şiirleri okur ve değerlendirirken, şairler eserlerini bu toplantılarda sergilerdi. Halifeler veya veliahtlar şiirsel diyaloglarda, eleştirilerde dikkatle yer alır ve şairlerle eşit koşullarda etkileşimde bulunurlardı. Emevî halifeleri, hükümdarlıkları sırasında bu edebi toplantıların gelişimine büyük önem verdiler (Sellâm, t.y., s. 81).

d. Şiir Merkezleri ve Çarşılarının Sayısının Artması

Emevîler döneminde, şiir merkezleri ve çarşıları çeşitlendi ve sayıları önceki dönemlere göre artış gösterdi. Bu, şairlerin eserleri için birden fazla rekabet ortamı demektir. Böylece onlar şiirlerini geliştirmeye çalıştılar ve bu geliştirmeye veya yenileşmeye sebebiyet verecek edebi eleştiriye daha çok açık oldular. Şairler ve şiirleri kıyasa ve karşılaştırmaya açık hale gelirken, tercih edilen şairler belirmeye başladı. Basra'daki Mervad pazarı, Cahiliye dönemindeki Ukaz pazarına benzer bir ün kazandı. Bu rekabetin kızışmasına siyaset de kimi zaman katkı verdi. Örneğın Basralı ve Kûfeli şairlerin arasında atışmalar meydana geldi (Abdurrahman İbrahim, 1998, ss. 102-103; Dayf, 1965, s. 16).

e. Nakâiz Tarzı Şiirin Doğuşu

Emevîlerde siyasi, kabilevi, sosyal ve edebi tartışmaları içeren, bir şairin belirli bir konuda -genellikle medh veya hiciv olan- diğer şairlerle yarışırmasına yazdığı bir şiirine, başka bir şairin önceki şair ile aynı konuda ve ilk şiirin ölçüsü ve kafiyelerine uygun olarak düzenlediği bir şiir ile önceki şairin ifadelerini eleştirisi üzerine kurulu yeni bir şiir türü ortaya çıkmıştır. (Abdurrahman İbrahim, 1998, ss. 124-126) Nakâiz ismi verilen bu tür eleştirinin ve eleştiri kültürünün gelişimine sebep olmuştur. Bu ikili düello olarak tabir edilecek atışmaya şairlerin taraftarları da katılırdı. Destek verdikleri şairin iyi yönlerini ve karşısındaki şairin kusurlarını açığa çıkarmaya çalışırlardı. (Abdurrahman İbrahim, 1998, ss. 103-104)

f. Arap Gramerinin Derlenmesi Çalışmaları

Lahn olaylarının artışı ve Arap olmayan milletlerin Müslüman olmaları, Kur'an'ın doğru okunması ve anlaşılması ihtiyacının gündeme gelmesi gramer kurallarının derlenmesine sebep olduğu gibi gramer kurallarına karşı bir hassasiyeti de toplum nezdinde ortaya çıkarmıştır. Elbette oluşan bu durum sanata ve edebiyata da yansımış insanlar bir şiiri veya konuşmayı dinlediklerinde ilk olarak onun kurallı ve lahndan uzak olmasını istemişlerdir. Sonuçta ilk eleştiriler de bu bağlamdan gelmiştir. Kısaca üslup, vezin ve şekle yeni bir kriter olarak gramer kurallarına uygunluk eklenmiştir (Abdurrahman İbrahim, 1998, ss. 104-105; Seyyid Abderiyyeh 'Iyd, 2005, ss. 94-95).

2. Edebi Eleştirinin Özellikleri ve Ekolleri

Emevî dönemi edebi eleştirisini kendinden önceki dönemlerden ayırtıran birtakım özellikleri mevcuttur. Önceki dönemlerin aksine bu dönemde edebi eleştiri halka kadar inmiştir. Şairlerin ediplerin yanı sıra yöneticiler ve edebi zevkleri olan sıradan halk da kendi fikirlerini aktarmaktan geri durmamıştır. Yani bir anlamda eleştiri sıradanlaşmıştır. Ayrıca bu eleştirilerin genişlemesi ile farklı bölgelerde farklı tarzlarda ve temalarda sevilen şiirlerin de etkisi ortaya çıkmıştır. Örneğin Hicaz bölgesine şarkı ve eğlence -bir anlamda aşk- teması ile eleştiriler yapılırken, kabileler arası sıkıntılar olan taşrada fahr ve hamasenin yanında hiciv için eleştiriler yapılmıştır. Hilafetin merkezi olan Şam'da ise eleştirilerin yansımaları medh şiirleri üzerinden olmuştur. Kısacası aynı zamanda farklı bölgelerde birbirinden farklı temalar eleştirileri de etkilemiş ve bu farklılık dönemin bir özelliği olmuştur (Abdurrahman İbrahim, 1998, ss. 124-126).

Bahsettiğimiz bu özellikler eleştiri alanında ekollerin oluşmasına da sebep olmuştur. Bu ekoller şunlardır:

a. Hicaz

İktidardan ve dolayısıyla siyasi çekişmelerden uzak, medeni ve müreffeh bir hayat ile gazel ve sevgiye dair şiirlerin çoğunlukta olduğu bölgede (Emin, 2012, ss. 361-362.); Hicaz ekolü insani, edebi güzellikler ve zevkin yanısıra sanatsal inceliğin ve anlamın ön plana çıktığı bir hüviyet arz eder. Ekol içerisinde yer alan eleştirmenleri şiir ile sanatsal olarak ilgilenenler ve şairler olarak kategorize etmek mümkündür. İlk grupta yer alan eleştirmenlere örnek olarak İbn Ebi Atık ve Sükeyne bint Hüseyin (Görgün, 2010) zikredilebilir (Abdurrahman İbrahim, 1998, ss. 107-108.).

b. Şam

Şam hilafetin merkezi olması sebebi ile eleştirinin medh türü üzerine odaklanmış ve mekân olarak saraylarda yapılmıştır. Odaktaki tür değişse de bu bölgede de eleştiri sanatsal bir düzlemde ve insani bir tabiat üzerinden yapılmıştır. Eleştirmenler görüş ve örneklerle doğal zevk üzerine dayanan ve Arapların ifade ve tasvir biçimlerini temsil eden bir şekilde eleştirilerini yaparlardı ve genellikle şiirsel hareketin medh türünün mükemmel eski örneklerini kıtas kabul ederlerdi. Halifelerin kendilerinin baş role sahip olduğu bu ekolde Abdülmelik b. Mervan (ö. 86/705) liderlik vasfına sahiptir (Abdurrahman İbrahim, 1998, ss. 115-116.; Emin, 2012, ss. 367-369.).

c. Irak

Arap şiirinin bu okulunda, Cahiliye şiirinin özellikleri görülür. Bu nedenle, şiirler övünme ve kabilecilik duygularıyla doludur. Bu duygular, şairler arasında çatışmalara ve anlaşmazlıklara neden olur. Bu çatışmalar ve anlaşmazlıklar, şiir eleştirisinin gelişmesine katkıda bulunur. Eleştiri, şairler arasında bir kıyaslama yapar. Her şairin şiirlerinde ne sunduğunu, hangi yöntemleri ve araçları kullandığını ve şairin neyi anlatmak istediğini değerlendirir. Bu okulun şairleri, bağımsızlık ve özgürlük duygularıyla öne çıkarlar. Irak ekolünde dil ve gramer temelli eleştiri yaygındır. Bu sebeple nahiv, sarf ve ölçü kıstasları daha bilimsel ve standart bir işlev görür. Bu ekolün önde gelen temsilcileri şunlardır: Ebû Amr b. Alâ (ö. 154/771) (Altıkulaç, 1994), İbn Ebû İşhâk (ö. 117/735) (Kılıç, 1999), Hammâd er-Râviye (ö. 160/776-77 [?]) (Tüccar, 1997), Halef el-Ahmer (ö. 180/796 [?]) (Durmuş, 1997), Ma'mer b. Müsennâ (ö. 209/824 [?]) (Tülücü, 2003), Mufaddal ed-Dabbî (ö. 178/794 [?]) (Elmalı, 2005).

3. Eleştirmenler ve Örnek Eleştiriler

3.1. Eleştirmenler

a. İbn Ebi Atık

Muhammed b. Abdullah b. Ebû 'Atık Muhammed b. Abdurrahman b. Ebû Bekir es-Siddîk tam adıdır. (ö.110/728'den sonra) (Râfiî, 1940, s. 1/104.). Şehir hayatının eğlence yönüyle tarihsel olarak dikkate değer bir şahsiyet olan İbn Ebû Atık tarih ve edebiyat kitaplarında 40 küsur hikâyecik ile yerini alır (Günday, t.y., s. 160.). İbn Ebi Atık'i diğerlerinden ayıran özellik; onun şiiri eleştirmek için kendisine fırsat yaratmasıdır (Abdurrahman İbrahim, 1998, s. 108).

b. Sükeyne bint Hüseyin

Tam adı, Sükeyne bint el-Hüseyin b. Alî b. Ebî Tâlib el-Kureşîyye'dir (ö. 117/735). Sükeyne, döneminin en önemli kadın figürlerinden biriydi. Duygusal, asil ve zeki bir kişiliğe sahipti. Sosyal hayatta önemli bir yer edinmesinin yanı sıra, güzelliği ve başından geçen evliliklerle de tanınıyordu. Şairler, Sükeyne'nin şiir hakkında görüşlerine güvenerek, şiirlerini ona sunar ve eleştirilerini alırdı. Sükeyne'nin eleştirileri doğrultusunda şiirlerini düzeltirlerdi (Abdurrahman, t.y., s. 175; Görgün, 2010; Yılmaz, 2021, ss. 4-5).

c. Abdülmelik b. Mervan

Tam adı, Ebü'l-Velîd Abdülmelik b. Mervân b. el-Hakem'dir (ö. 86/705). Beşinci Emevî halifesidir. Abdülmelik b. Mervan, Emevî Devleti'nin beşinci halifesidir. Halife olmadan önce İslami ilimlere dair önemli bir eğitim almıştır. Bu eğitim sonucunda önemli bir gelişme sağlamış, dönemin âlimlerinin ilmî seviyesine ulaşmıştır. Ayrıca şiire büyük ilgi duymuş ve sohbetlerinde şiir ve edebiyat konularına eğildiği bilinmektedir (Abdurrahman İbrahim, 1998, s. 115; Yıldız, 1988).

d. Ebû Amr b. Alâ

Yedi kıraat imamından biri olan Ebû Amr b. Alâ'nın tam adı, Ebû Amr Zebbân b. el-Alâ' b. Ammâr el-Mâzinî el-Basrî'dir (ö. 154/771). Kıraat imamlığı minvalinde Arap dili ve edebiyatı alanında da uzmandır. Öğrencisi Ebu Ubeyde et-Teymî'ye (ö. 209/824 [?]) göre, o, garib kelimeler, Kur'an, şiir, eyyâmü'l-Arab ve Arap dili ve edebiyatı konusunda dönemin en bilgin kişilerinden biriydi (Câhiz, 1423/2002, s. 1/261). İbn Kuteybe ise Ebû Amr'ın garib lafızlar ve şiir alanında uzmanı olduğu diğer

alanlardan daha üstün olduğunu belirtmiştir. Ferezdak Ebû Amr'ı buluncaya kadar "çok kapı çaldığını" söyleyerek onun herkes tarafından "tanınmış bir şahsiyet" oluşuna dikkat çekmiştir. Ebu Amr'ın Arap dili üzerine çalışan diğer âlimlerden ayıran en önemli özelliği, Câhiliye dönemi hakkında derinlemesine çalışmasıdır. Derlediği şiir ve rivayetleri döneminde yaşamış kişilere dayandırmıştır. Bu konuda Asmaî, onun eserlerinde İslâmî döneme ait bir beyit olmadığını söylemiştir (Kıfî, 1406/1982, s. 4/133; Altıkulaç, 1994).

e. İbn Ebû İshak

Basra dil ekolünün öncülerinden olan İbn Ebû İshak'ın tam adı, Abdullah b. Ebî İshâk Zeyd b. Hâris ez-Ziyâdî el-Hadramî'dir (ö. 117/735). İbn Ebû İshak ve İsâ b. Ömer es-Sekafi (ö. 149/766) (öğrencisi), eski Arap şairlerinin şiirlerindeki dil hatalarını eleştiren iki önemli dilbilimcidir. Ferezdak gibi meşhur şairler bile onların eleştirilerinden kurtulamamıştır. Ferezdak, İbn Ebû İshak'ı yaptığı eleştiri sebebi ile hicvetmek istemiş ve mensup olduğu Hadramîler'in Benî Abdüşems'e mevlâ oluşunu konu etmek istemiştir. Bu amaç için onu "kölelerin kölesi" şeklinde hicvetmiştir. İbn Ebû İshak ise bu hicve yine bir eleştiri ile karşılık vermiş ve bu beyitte de bir hata yaptığını, "mevlâ mevâlin" demesi gerektiğini söylemiştir (Kılıç, 1999; Merzübânî, 1995, s. 138).

f. Hammâd er-Râviye

Tam adı, Ebü'l-Kâsım Hammâd b. Ebî Leylâ Sâbûr b. el-Mübârek er-Râviye ed-Deylemî el-Kûfî'dir (ö. 160/776-77 [?]). Hammâd er-Râviye dönemin önemli şairleriyle tanışarak ve çölde seyahatler yaparak Arap edebiyatı ve tarihine dair geniş bir bilgi birikimine sahip oldu. Bu bilgi birikimi sayesinde Emevî halifelerinin ve diğer devlet adamlarının takdirini kazandı ve maddi ve manevi desteklerini aldı. Hammâd'ın şiir derlemesi, Arap yazısının henüz yeterince gelişmediği bir dönemde, hâfızaya dayanıyordu. Hammâd, sadece bir şairin şiirlerini değil, bir kabilenin tüm şairlerinin şiirlerini ezberleyen râviler arasında yer aldı. Hatta hâfızasındaki şiirlerin sayısı hakkında menkıbeler nakledilen râviler arasında da yer aldı. Hammâd, Arap şiirinin derlenmesi ve korunması açısından önemli bir yere sahiptir (Abdurrahman İbrahim, 1998, s. 120; Tüccar, 1997; Ersönmez, 2023a).

g. Halef el-Ahmer

Tam adı, Ebû Muhriz (Ebû Muhammed) Halef el-Ahmer b. Hayyân b. Muhriz el-Eş'arî el-Basrî'dir (ö. 180/796 [?]). Asmaî, Halef'in temeyyüz etmiş öğrencisi olarak, klasik şiirin aktarılması, tenkiti ve kusurlarının düzeltilmesi konularında bilgi birikimine sahipti. Bu bilgi birikimini, hocası Halef'ten öğrenmişti. Halef Basra âlimlerinin şiir alanındaki ustasıydı. İbn Sellâm el-Cumahî (ö. 231/846 [?]), Ebû Ubeyde Ma'mer b. Müsennâ, Ahfeş el-Evsat (ö. 215/830 [?]), Ebû Hâtim es-Sicistânî (ö. 255/869) ve Ebû Nüvâs (ö. 198/813 [?]) öğrencilerindendir (Durmuş, 1997; Ezherî, 2001, s. 1/10; Ersönmez, t.y.).

h. Ma'mer b. Müsennâ

Ebû Ubeyde Ma'mer b. el-Müsennâ et-Teymî el-Basrî (ö. 209/824 [?]), -Müberred'e göre- şiir, garîb, ahbâr ve ensab sahasında ön plandadır. Ma'mer'in, dil ve edebiyat alanında önemine karşın, bazı çevrelerde şiir okuma konusundaki becerileri eleştirildi. Ma'mer, şiir ve nahiv konusunda uzmandı. Çöle ve bedevîlere yakın olan Basra'da doğmuş olmasının Arap dili alanındaki uzmanlığında katkısı olduğu düşünülmektedir. Arap edebiyatı tarihinin baş eserlerinden biri olan *Kitâbü'l-Eğânî'nin* en çok kullanılan kaynağı Ma'mer'in nakilleri oluşturur (Câhiz, 1423/2002, s. 1/280; Tülücü, 2003).

i. Mufaddal ed-Dabbî

Tam adı, Ebü'l-Abbâs Mufaddal b. Muhammed b. Ya'lâ ed-Dabbî el-Kûfi'dir (ö. 178/794 [?]). Mufaddal, Kûfe'de Arap dili ve edebiyatı eğitimi aldı. Eğitimi tamamlandıktan sonra Bağdat'a gitti ve burada dönemin ileri gelenleri ile tanıştı. Hârûnürreşîd'in (ö. 193/809) huzurunda şiir, tefsir ve dil konusunda tartışmalara katıldı. Mufaddal, Câhiliye şiiri konusunda uzmandı. Hammâd er-Râviye ile birlikte bu alandaki en önemli iki âlim olarak kabul edilir. Câhiliye şiiri seçkileri, Hammâd'ın seçkilerinden daha kapsamlıdır. Mufaddal, Hammad'ın aksine rivayet ettiklerinin sıhhati ile tanınırdı. Mufaddal, bazı halifelere klasik Arap şiiri konusunda danışmanlık yaptı (Abdurrahman İbrahim, 1998, s. 120; Elmalı, 2005).

3.2. Örnek Eleştiriler

1. Örnek

Abdülmelik b. Mervan, Ubeydullâh b. Kays b. Şüreyh er-Rukayyât'ın (ö. 75/694) (Ergin, 1999) kendisini övdüğü kasidesinde şu beyit yer alır:

يَأْتِلِقُ النَّاحُ فَوْقَ مَفْرِقِهِ عَلَى جَبِينِ كَأَنَّهُ الذَّهَبُ⁴

“Taç başının üstünde ışıldıyor. Alnında adeta altın gibidir.”

Bunun üzerine halife kendisini taç ile övmesini eleştirerek kendisini acem krallarına benzettiğini söyler. Ayrıca Rukayyât, Mus'ab b. Zübeyr hakkında şunu söylediğini ekler:

مُلْكُهُ مَلِكٌ رَحْمَةً لَيْسَ فِيهِ جَبْرُوتٌ مِنْهُ وَلَا كِبْرِيَاءُ⁵

“Mülkü olan, mülkü olana güç ve büyüklemeden uzak bir şekilde hükmeder”.

Abdülmelik b. Mervan, Rukayyât'ın karakterinin niteliklerini övmediğine itiraz eder. Zekâ, iffet, adalet, cesaret ve benzer erdemler burada yer alabilirdi. Bunun yerine şair, insanda geçici olan süsleme gibi fiziksel bir özelliğe odaklanır (Merzûbânî, 1995, s. 283).

Halife eleştirisini yaparken hem kelime seçimine hem de şiirin anlamına yönelik bir itirazda bulunmuştur. Ayrıca kelime seçiminin dış bağlantıları yani yer aldığı bağlamı da bu nokta da ifade etmiştir. Bunun şair tarafından istenmiş olup olmadığı durumunu bilmemekle beraber bunun yine şairin şiiri örnek verilerek eleştirilmesi şairin halifenin eleştirdiği göndermeyi istemediği kanaatini verebilir.

2. Örnek

Küseyr Azze (Çuhadar, 2002), Sükeyne'nin (Yılmaz, 2021, s. 10) bulunduğu bir ortamda onun isteği ile şu beyitleri okur:

يَمِجُ اللَّذَى جُنَّاتِهَا وَعَرَازُهَا وَمَا رَوْضَةٌ بِالْحُرْنِ طَيِّبَةُ النَّرَى
وَقَدْ أُوقِدَتْ بِالْمُنْدَلِ الرُّطْبُ نَارُهَا⁶ بِأَطْيَبِ مِنْ أُرْدَانَ عَزَّةَ مَوْهِنَا

⁴ (Ebû Hilâl el-Askerî, t.y., s. 98).

⁵ (İbn Abdurabbih, 1983, s. 6/47).

⁶ (İbn Kuteybe, t.y., s. 1/499).

“Çorak toprakta yeşillik olmaz. Münbit toprak, İzzet’in eski ipek elbisesinden daha güzel bir şekilde yeşillik ve ateşi yaş ağaçla tutuşturulmuş halde hoş koku saçar.”

Sükeyne, teşbihi beğenmediğini, teşbihte varlığının olduğunu iddia ettiği zenci kadın ve koltuk altı kokusunun tutarlı olmayıp bu benzetmenin kadın onuruna ters olduğunu belirtir. Buna mukabil, amcası İmruu'l-Kays'ın yazdığı beytin bu bağlama daha uygun olacağını söyler:

أَلَمْ تَرَ يَانِي كَلَّمَا جِئْتُ طَارِقًا
وَوَجَدْتُ بِهَا طَيِّبًا، وَإِنْ لَمْ تَطَّيَّبِ 7
“Görmediniz mi beni, Tarık'a her geldiğim zaman, orada mutlaka güzel bir şey bulmuşumdur, güzel olmasa da.”

Sükeyne eleştirisinin odak noktası olarak beyitte kullanılan teşbihi ve onun anlamsal hedefini seçmiştir. Ona göre buradaki teşbih öncelikle imkansız olan bir durumdan çıkmış yani bir tarafı eksik kalmıştır. Ayrıca bu teşbih ile ulaşılan mananın da kadınlara hakaret olduğunu ifade ederek bir anlamda çıkarım üzere bir yorum yapmıştır. Önceki örnekte de görüldüğü üzere beğenisine hitap etmeyen ve eleştirisine konu ettiği beyit yerine daha iyi bir örnek de sunmayı ihmal etmemiştir.

3. Örnek

Haccâc b. Yusuf es-Sekafî (ö. 95/714), Ferezdak (ö. 114/732) ile Cerîr'i (ö. 110/728 [?]) kendisini medih etmeleri konusunda yarıştırdır. Ferezdak şu beyti okur:

وَمَا يَأْمَنُ الْحَجَّاجُ وَالطَّيْرُ تَنْقِي
عُقُوبَتَهُ إِلَّا ضَعِيفُ الْعَزَائِمِ
“Kim Haccâc'tan emin olabilir? Kuş bile korktuğu halde onun gazabından, azmi zayıf kimseler dışında.”

Cerîr ise bu rekabette şu beyit ile karşılık verir:

مَا يَأْمَنُ الْحَجَّاجُ أَمَا عِقَابُهُ
فَمَرٌّ وَأَمَا عَقْدَةُ فَوْثِيئُ
“Kim Haccâc'tan emin olabilir; onun cezası acıdır. Fakat onun sözü güvenilirdir.”

Haccâc; عقوبته قننت والطير (Kuş korktuğu halde) sözünde hayır olmadığını, çünkü kuşun her şeyden korktuğunu belirttikten sonra Cerîr'e dönerek “Şu cariye senindir” demiştir. (Merzübânî, 1995, ss. 149-150)

Valinin burada iki beyit arasında yaptığı kıyas onun aynı zamanda ilk beytin kelime seçimine eleştiri ve ikinci beytin kelime seçimine övgü yapmasına sebep olmuştur. Kelime seçimi uyarınca çıkan mana esas eleştiri konusu olmuştur. Çünkü kuş ile korku arasında yapılan bu bağlamın aslında korku için çok uygun bir anlama ulaşmadığını açıkça ifade etmiştir. Ayrıca ikinci beyit için de beğenisini ortaya koyması onun diğer örneklerde olduğu gibi beğendiği bir örneği kendi sanatsal arka planı ile ön plana çıkardığını ve örnek verdiğini gösterir.

4. Örnek

Ferezdak kendisini eleştiren İbn Ebû İshak'ı hicvetmek için şu beyti söylemiştir:

فَلَوْ كَانَ عَبْدُ اللَّهِ مَوْلَى هَجْرَتِهِ
وَلَكِنْ عَبْدُ اللَّهِ مَوْلَى مَوْلَى مَوْلَى
“Eğer Abdullah köle olsaydı, hicvederdim, lakin Abdullah kölenin kölesidir.”

7 (Şeyh Muhammed Abdülmun'im el-Aryân), 1987, s. 1/499).

Ferezdak, İbn Ebû İshak'ın kabilesini, kendine yönelttiği eleştiri sebebiyle hicvine konu etmiştir. Bu sebeple Hadramîler'in Benî Abdüşems'in mevlâsı oluşunu bu beytinde onu "kölelerin kölesi" (mevlâ mevâlîyâ) diye hicv etmiştir. İbn Ebû İshak ikinci yaptığı eleştiri ile bu hicve karşılık vermiştir. Ona göre gramer doğruluğu olarak "mevlâ mevâlîn" denilmeliydi. (Merzûbânî, 1995, s. 134, Ersönmez, 2023b, s. 114)

Eleştirinin sonucunda beyit ile hedeflenen hiciv tekrar bir eleştiri ile karşılaşmıştır. Burada kelime seçimi ve anlam eleştirisi olmadan kurala dayalı bir eleştiri yapılmıştır. Yapılan eleştiri ile birlikte anlam ve kelime seçimi de bir anlamda bertaraf edilmiştir. Bu eleştiri Emevîler döneminde ortaya çıkan nahvin gelişimi hareketlerine paralel bir örnek olmuştur.

5. Örnek

Kümeyt (ö. 126/744) (Er, 2002) Hz. Muhammed'i şu şekilde metheder:

رُ إِلَى مَنْ إِلَيْهِ يُعْتَنَّبُ فَاغْتَنَّبَ الشُّوقُ مِنْ فَوَادِي وَالشَّعْ
تَعْدَلُنِي رَغْبَةً وَلَا رَهْبُ إِلَى السِّيرَاجِ الْمُنِيرِ أَحْمَدًا لَا

"Kalbimden şevk ve şiir meyledilen kimseye yöneldi. Işık saçan kandil; Ahmed'e, ne teşvik ne de korkutma beni doğrutur."

Câhiz tarafından bu övgü, şairin övme konusunda izlediği yol ve kelime seçimlerindeki uyumsuzluk sebebiyle ahmaklık örneği olarak nitelendirilmiştir. (Câhiz, 1423/2002, s. 2/165) Ayrıca Emevîler döneminde şairler, İslam'ın ilk döneminde olduğu gibi İslam inançlarına ve prensiplerine uygun olmayan ifadelerinden veya itikadî durumlarından dolayı kabul görmemiştir. Sonuç olarak yaşanan ortamın sanatı ve sanatçıyı etkileyen bir faktör olduğu kaçınılmaz bir gerçektir.

4. Literatür Değerlendirmesi

a. M. Akif Özdoğan. "Arap Edebiyatında Edebi Tenkit ve İbn Raşık el-Kayravânî Örneği" (Özdoğan, 2021)

İbn Reşîk (ö. 456/1064) örneği üzerinden ele alınan eserde klasik dönem edebi tenkit konusu birinci bölümde ele alınmıştır. Bu kısım içerisinde kısa bir şekilde ele alınan Emevîler dönemi edebi tenkit konusunda şu konular üzerinde durulmuştur:

- Emevîler'de edebi alanda gelişmelere paralel olarak tenkit de gelişme göstermiştir.
- Hicaz, Irak ve Şam bölgesinde gelişmeler yaşanırken Mısır ve Tunus bölgesinde gelişme olmamıştır.
- Ömer b. Ebî Rebîa şehir gazelinin öncüsü ve Küseyyir ise muhafazakâr şiir ile bu dönemde yaşayan İbn Ebî Atîk ve Sükeyne'nin eleştiri konusu olmuştur.
- Irak bölgesinde siyasetin yön verdiği şiirin yanı sıra Ferezdak, Cerîr ve Ahtal'ın kendi aralarında hiciv türü ön plana çıkmıştır. Mirbed panayırı bu bağlamda edebi tenkit için bir mekân olmuştur.

- Şam bölgesinde halifelerin hâkim olduğu bir eleştiri vardır. Aynı zamanda nahiv yönüyle eleştiriler de bulunur.
- Nakd kavramı terimleşmemiş ve önceki döneme benzer.
- Şairlerin birbirine üstünlüğünü ispatlamak amacıyla olan tenkit, lafız mana ilişkisine değinmiştir.
- Belagat minvalinde bir tenkit olmamıştır.

b. Hüseyin Günday. “Sahabe Neslinin Yetkin Mizah Ustası: İbn Ebû ‘Atîk” (Günday, t.y.)

Emevîler dönemi Hicaz bölgesinde tenkitleri ile ön plana çıkan İbn Ebû ‘Atîk’in (ö.110/728’den sonra) mizahi yönü ele alınmıştır. Kısaca İbn Ebû ‘Atîk’in hayatı hakkında bilgi verilmesinin ardından nüktedanlılığı hakkında 40 anekdota yer verilmiştir.

c. Ahmet Gezek. “Klasik Dönem Arap Edebî Tenkidinde Gelenekçi Ve Yenilikçi Yönelimler” (Gezek, 2021)

Ahmet Gezek tarafından 2021 yılında tamamlanmış olan tezde Emevîler dönemi hakkında şu bilgilere yer verilmiştir:

- Siyasi olayların şiir ile ilişkisi olmuştur.
- Yöneticilerin şiire olan bakışı şiirin gelişmesine sebep olmuştur.
- Şiir bu dönemde Cahiliye dönemi özelliklerine ve temalarına bir geri dönüş ivmesi kazanmıştır.
- Bu dönemde yeni şiir temaları olarak şunlar ortaya çıkar: siyasi şiirler, Şuubiye şiirleri, gazel şiirleri, kahramanlık şiirleri, siyasi şiirler ve nekâiz şiirleri.
- Emevî dönem edebiyat meclisleri hakkında bilgi ve örnekler verilmesinin ardından bu dönemde nesir tenkiti üzerinde durulmuştur.

d. Nurullah Yılmaz. “Arap Şiir Tenkidi Tarihinde Farklı Bir Kimlik: Sükeyne” (Yılmaz, 2021)

Nurullah Yılmaz’ın makalesinin giriş kısmında tenkit hakkında bilgi verdikten sonra ikinci kısımda Emevîler dönemi tenkidi ile ilgili bilgi verir. Şiirin yazıya aktarılması ile tenkit arasında ilişki kurulmuş ve tenkitte siyasi çekişmeler sebebi ile objektiflikten uzak olduğu söylenmiştir. Bu bilgilerin ardından Sükeyne’nin soyu ve hayatı hakkında bilgiler verilmiştir. Edebi kişiliği ve şairliği üzerinde durulduktan sonra Sükeyne’nin eleştirmenliği konu edilmiştir. Hicaz bölgesinde münekkid denilince ilk akla gelenin İbn Ebû ‘Atîk ardından ise Sükeyne olduğunu belirten müellif örnekler üzerinden onun eleştirmenliğine odaklanır.

e. Alshorbaji, Nidal F. A.. “Arap Edebiyatı Eleştiri Tarihi (Muhtasar)” (Alshorbaji, 2021)

Birinci ve ikinci bölümde kavramlar, terimler ve Avrupa’da eleştiri tarihini ele alan yazar, üçüncü bölümde Arap edebiyatı tarihini ele alırken Cahiliye ve Raşid Halifeler devri ardından hicri birinci asrın

sonundan üçüncü asra kadar kısa bir bölümde Emevî dönemi eleştiri tarihine değinir. Bölümün girişinde Emevî döneminde ortaya çıkan dilci ve nahivcilerin yaptığı eleştiriye değinmiştir. Sonrasında ise hemen Abbasiler dönemine geçilmiştir. Eserde bu dönem içerisinde yaşamış ve bizim zikretmediğimiz şu eleştirmenlere yer verilir:

1. Yunus b. Habib (ö. 182/798): Yunus b. Habib, dilbilim, kelime bilgisi, lehçeler, nadir kelimeler, şiir, rivayet, şiir eleştirisi, soy bilimi, kıssa, tefsir ve kıraat gibi alanlarda uzman bir bilgindi. Şiir ve rivayet alanındaki bilgisiyle şiirlerin iyisini kötüsünden ayırt edebiliyordu. Hatta döneminin bazı şairleri, şiirlerini Yunus b. Habib'e göstererek değerlendirmelerini ahyorlardı (Bulut, 2013).

2. Asmaî (ö. 206/821): Asmaî, hafızasıyla ve eleştirel yaklaşımıyla öne çıkan bir dil ve edebiyat bilginidir. Hocası Ebû Amr b. Alâ (ö. 154/771) gibi, şiir ve gramer alanındaki bilgisini geliştirmek için bedevîlerin arasında dolaştı. Bu sırada, 16.000 urcûze şiiri ezberlediğini bizzat kendisi söylemektedir. Bu sayede, birçok Arap şairinin şiiri onun sayesinde günümüze ulaşmıştır (Tülücü, 1991).

3. el-Ahfeş el-Evsat (ö. 215/830 [?]): Nahvin yanında kelâm, tefsir ve aruz gibi alanlarda da çalışmalar yaptı, ancak çalışmalarının odak noktası dil konularıydı. Halîl b. Ahmed'in (ö. 175/791) aruz sistemine el-habeb veya el-mütedârik adında bir bahir daha ekleyerek aruz bahirlerinin sayısını on altıya çıkardı (Koçak, 1988).

f. Yusuf Seller. "İbn Sellâm el-Cumahî'nin Arap Edebi Eleştirisine Katkısı: Tabakât Özelinde Bir Analiz" (Seller, 2022)

Yusuf Seller, İbn Sellâm'ın edebi eleştiriye katkısı konu ettiği makalesinde; onun zihin dünyasında eleştiriye bir sanat gibi baktığını ve eleştiriye sahte bir parayı gerçeğinden ayırt etme işlemine benzettiğini söyler. Yazar İbn Sellâm'ın eleştiri yaparken, şairin hayatını dikkate aldığını, üslup, sadelik, sanatsallık, içerik, yazıldığı siyasi durumu da eleştiriye konu ettiğini ifade eder. Makale eleştirinin kavramlarına İbn Sellâm üzerinden bakışı da ele alır. Eserin mukaddimesi ve türü bağlamında edebi eleştiriye katkıları ile makale son bulmuştur.

Sonuç

Emevîler dönemi Arap eleştirisinin ortaya çıkış sebepleri dönemi ile beraber düşünölmelidir. Aynı şeyi dönemin şiir temaları ve türleri için de söylemek mümkündür. Yöneticilerin şairlere yönelik tavrı, yaşanan siyasi problemler, oluşturulan eleştiri meclisleri, panayır benzeri şiir toplantıları, nakâiz tarzı şiir ve Arap gramerinin derlenmesi şiir eleştirisinin çıkış sebepleridir. Buna ek olarak bölgesel bir değişimden bahsetmek de mümkündür. Bu minvalde Hicaz, Şam ve Irak bölgeleri ön plana çıkmaktadır. Hicaz bölgesinin müreffeh durumu ve siyasi çekişmelerden uzak oluşu orada gelişen eleştiriye daha çok sanatsal boyutta tutmuştur. Şarkı ve şarkıcılığın yaygın oluşu da başka bir sanat dalının özellikleri ile eleştiriye etkilemesine sebep olmuştur. Şam bölgesinde halifeler ve devlet adamları eleştiri konusunda ön plana çıkar. Caize ve ödöller bu anlamda hem şiiri hem de eleştiriye büyük anlamda etkiler. Irak bölgesinde de dönemin siyasi çatışmaları bölgede ortaya çıkan eleştiriye şekillendirmiştir. Kabilecilik ve övünme temalı şiirlerin yanında yerme temalı şiirlerin de ortaya çıktığı bu bölgede siyasi amaca hizmet eleştiri için bir kıstastır.

Çalışmamızda Hicâz, Şâm ve Irak bölgelerinde eleştirmen olarak ön plana çıkmış kişiler zikredilmiş ve örnekler verilmiştir. Görüldüğü üzere, Emevîler dönemi Arap edebiyatı eleştirisi üzerine yapılmış çalışmalar, genel olarak bu dönemin genel edebiyat tarihinin bir parçası olarak ele alınmıştır. Bu çalışmalarda, dönemin edebiyat ortamı, şairleri, şiir türleri ve temaları gibi konularla birlikte, eleştiriye de yer verilmiştir. Çalışmaların sayısı ve kapsamı sınırlıdır. Bu dönemdeki eleştirinin kapsamlı bir şekilde ele alınması için, daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Bu konuda daha derinlemesine çalışmalara ihtiyaç vardır. Çalışmalarda, dönemin siyasi ve kültürel ortamının eleştiriye etkisi yeterince vurgulanmamıştır. Bu konuda daha fazla araştırma yapılması, dönemin eleştirisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Abdurrahman, Â. (t.y.). *Sükeyne bintü'l-Hüseyn*. Daru'l-Helâk.
- Abdurrahman İbrahim, M. (1998). *Fî Nakdi'l-edebiyi'l-kadîm inde'l-Arab*. Küliyyetü'd-Dirasâti'l-İslamiyyeti ve'l-Arabiyyeti.
- Alshorbaji, N. (2021). *Arap Edebiyatı Eleştiri Tarihi (Muhtasar) -Cahiliye Döneminden Modern Döneme Kadar-* (Kırcı, Çev.). Fecr Yayınları.
- Altıkulaç, T. (1994). Ebû Amr b. Alâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 10, ss. 94-96). TDV Yayınları.
- Bulut, A. (2013). Yûnus b. Habîb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 43, ss. 606-607). TDV Yayınları.
- Câhîz, E. 'Os mân 'Amr b. B. b. M. (1423/2002). *El-Beyân ve't-Tebyîn* (1-3). Dâru ve Mektebetu'l-Hilâl.
- Çuhadar, M. (2002). Küseyyir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 26, ss. 575-576). TDV Yayınları.
- Dayf, Ş. (1952). *Et-Tatavvur ve't-tecdîd fî Şîri'l-Emevi*. Matbaatü Lecneti't-Te'lîf ve't-Tercüme ve'n-Neşr.
- Dayf, Ş. (1965). *El-Belağ, Tetavvur ve Tarih* (9. bs). Daru'l-Maarif.
- Dayf, Ş. (1968). *El-Medârisu'n-nahviyye*. Dâru'l-maârif.
- Demirayak, K. (2012). *Arap Edebiyatı Tarihi-3 Emeviler Dönemi*. Eser Ofset.
- Durmuş, İ. (1997). Halef el-Ahmer. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 15, ss. 234-236). TDV Yayınları.
- Durmuş, İ. (2001). İstişhad. *DİA*.
- Durmuş, İ. (2006). Nahiv. *DİA*.
- Ebû Hilâl el-Askerî, E. H. el-Hasen b. 'Abdullâh. (t.y.). *Eş-Şınâ ateyn*. y.y.
- Elmalı, H. (2005). Mufaddal ed-Dabbî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 30, s. 364). TDV Yayınları.
- Emin, A. (2012). *En-Nakdü'l-Edebî*. Hindavî.
- Er, R. (2002). Kümeyt el-Esedî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 26, ss. 551-552). TDV Yayınları.
- Ergin, A. Ş. (1999). İbn Kays er-Rukayyât. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 20, ss. 108-109). TDV Yayınları.
- Ersönmez, H. (t.y.). Halefu'l-Ahmer: Şairliği, Râviliği ve Edebi Tenkitçiliği = Khalefu'l-Ahmer as Poet, Narrator and Literary Critic., *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, X(1), 177-200.

- Ersönmez, H. (2023a). Hammâd er-Râviye:Râviliği ve Edebî Tenkitçiliği = Hammâd al-Râwiya: Narrator and Literature Criticism. *Mevzu Sosyal Bilimler Dergisi = Journal of Social Sciences*, 189-211.
- Ersönmez, H. (2023b). *Merzübanî ve Arap Edebiyatındaki Yeri*. İlahiyat Yayınları.
- Ezherî, el-Herevî. (2001). *Tehzîbu'l-Luğa* (1-8). Dâru İhyâi't-Turâs_i'l-'Arabî.
- Gezek, A. (2021). *Klasik Dönem Arap Edebî Tenkidinde Gelenekçi Ve Yenilikçi Yönelimler*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı, Arap Dili Ve Belagati Bilim Dalı.
- Görgün, H. (2010). Sükeyne bint Hüseyin. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 38, ss. 45-46). TDV Yayınları.
- Günday, H. (t.y.). Sahabe Neslinin Yetkin Mizah Ustası: İbn Ebû 'Atîk. *Bilimname*, XXII(2012/1), 159-188.
- İbn Abdurabbih, el-Endelûsî. (1983). *El-Ikdu'l-ferîd*. Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- İbn Kuteybe, 'Abdullâh b. Kuteybe ed-Dîneverî. (t.y.). *Eş-Şîr ve's-Şuarâ* (1-2). Dâru'l-Ḥadîs.
- İbnü'l-Enbârî, E.-B. A. (1985). *Nuzhetu'l-elibbâ fi tabakâti'l-udebâ*. Mektebetu'l-menâr.
- Kıftî, E.-Hasan 'Alî b. Y. el-Kıftî el-. (1406/1982). *İnbâhu'r-Ruvât alâ Enbâhi'n-Nuhât* (1-4). Dâru'l-Fikri'l-'Arabî.
- Kılıç, H. (1999). İbn Ebû İshak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 19, s. 435). TDV Yayınları.
- Koçak, İ. (1988). Ahfeş el-Evsat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 1, s. 526). TDV Yayınları.
- Merzübanî, E. A. M. b. I. b. M. (1995). *el-Muvaşşah fi maâhuzi'l-ulemâ ale's-şuarâ*. Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Özbalıkçı, M. R. (2006). *Kur'ân ve Hadîs'in Arap Gramerindeki Rolü*. Yeni Akademi Yayınları.
- Özdoğan, M. A. (2021). *Arap Edebiyatında Edebi Tenkit ve İbn Raşîk el-Kayravânî Örneği*. Ensar.
- Râfî, M. S. (1940). *Târihu âdabi'l-Arab*. Matbaatu'l-istikâme.
- Sami Yusuf, E.-Z. (2012). *El-Edebü'l-İslamiyyü ve'l-Emeviyyü*. Daru'l-Mesîra li'n-neşr.
- Sellâm, M. Z. (t.y.). *Tarihu'n-Nakdi'l-edebi ve'l-belağa*. Neş'etü'l-Maarif.
- Seller, Y. (2022). İbn Sellâm el-Cumahî'nin Arap Edebi Eleştirisine Katkısı: Tabakât Özelinde Bir Analiz. *İslam Tetkikleri Dergisi*, 12(1), 127-155.
- Seyyid Abderiyyeh 'İyd. (2005). *El-Mekayisu'l-Belağiyye inde'l-Cahız*. Mektebetü'l-Encülû el-Mısriyye.
- Şeyh Muhammed Abdülmun'im el-Aryân (Ed.). (1987). *Eş-Şîr ve's-şuarâ*. Dâru İhyâi'l-ulûm.
- Tüccar, Z. (1997). Hammâd er-Râviye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 15, ss. 486-488). TDV Yayınları.
- Tülücü, S. (1991). Asmaî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 3, ss. 499-500). TDV Yayınları.
- Tülücü, S. (2003). Ma'mer b. Müsennâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 27, ss. 551-552). TDV Yayınları.
- Yıldız, H. D. (1988). Abdülmelik b. Mervân. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 1, ss. 266-270). TDV Yayınları.
- Yılmaz, N. (2021). Arap Şiir Tenkidi Tarihinde Farklı Bir Kimlik: Sükeyne. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 66, 1-15.
- Yiğit, İ. (1995). Emevîler (Siyasî Tarih). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 11, ss. 87-104). TDV Yayınları.

دور منصة "يوديمي" التعليمية في التعلم الذاتي وفعاليتها في تعليم القواعد والبلاغة العربية للناطقين بغيرها، "دراسة تطبيقية"

Ahmet Derviş MÜEZZİN²

APA: Müezzın, A. D. (2024). دور منصة "يوديمي" التعليمية في التعلم الذاتي وفعاليتها في تعليم القواعد والبلاغة العربية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1172-1190. DOI: 10.29000/rumelide.1440025.

المخلص:

أصبح العالم اليوم قرية صغيرة مع وجود الإنترنت الذي سهل حياتنا وجعل من العملية التعليمية أكثر سهولة، وفي كل يوم يمر علينا نكتشف العديد من التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم سواء عبر الذكاء الاصطناعي أو من خلال المنصات التعليمية المشهورة التي نشهد تطورها كل فترة وقدرتها على تفعيل التعلم الذاتي وتبسيط العملية التعليمية، ومن هذه المنصات المشهورة "منصة يوديمي-UdeMy". تكمن مشكلة البحث في مدى فاعلية هذه المنصة وقدرتها على التعليم الذاتي وخاصة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. يهدف البحث إلى تصميم دورة رقمية وتحليل أدائها وتأثيرها في تعزيز مهارات الطلاب أثناء تعلم اللغة العربية وقياس تقدمهم في التعلم الذاتي عبر "منصة يوديمي-UdeMy". استخدم الباحث تصورات الدارسين "عينة البحث في جامعة 19مايو" من أجل قياس تجربة أداء دورة "العربية الأكاديمية في النحو والصرف والبلاغة العربية للناطقين بغيرها" وتقييم فاعلية المحتوى المقدم، والتركيز أيضًا على أساليب التدريس المستخدمة وكيفية تأثيرها على تحفيز الطلاب وتعزيز تفاعلهم مع المواد الدراسية. أما السؤال البحثي فكان حول: ما مدى أهمية وفعاليتها "منصة يوديمي-UdeMy" التعليمية في تعزيز التعلم الذاتي عبر الإنترنت من خلال تصميم وتقديم دورة أكاديمية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما هي تصورات الدارسين قبل التجربة وبعدها؟! استخدم الباحث المنهج النوعي والكمي لتحليل البيانات واستنتاج النتائج إضافة إلى أدوات مهمة مثل الاستبانة وإثباتها عبر معامل الثبات "ألفا كرونباخ" والاختبارات والمقابلات المركزة. ويتوقع أن يسهم هذا البحث في فهم أفضل لدور المنصات التعليمية الرائدة في تعزيز التعلم الذاتي وتحسين جودة التعليم عبر الإنترنت، مع التركيز على النحو والصرف والبلاغة.

الكلمات المفتاحية: المنصات التعليمية، التعلم الذاتي، النحو والصرف، البلاغة العربية، منصة يوديمي.

72. UdeMy Eğitim Platformunun Kendi Kendine Öğrenme ve Ana dili Arapça olmayanlara Arapça Dilbilgisi ve Belagat Öğretimine Katkısı, Uygulamalı Bir Çalışma

Öz

Bugün dünya, internetin varlığıyla küçük bir köy haline geldi. İnternet yaşantımızı kolaylaştırarak eğitim sürecini daha erişilebilir bir hale getirdi. Her gün, yapay zekâ veya tanınmış eğitim platformları aracılığıyla öğrenme sürecini basitleştiren ve özgürleştiren pek çok yeni teknoloji

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 10.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440025

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlüme

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, (Arapça) Anabilim Dalı / Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Translation and Interpreting, Department of (Arabic) (Samsun, Türkiye), moazen.ahmad@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-8702-6371, **ROR ID:** https://ror.org/028k5qw24, **ISNI:** 0000 0004 0574 2310, **Crossreff Funder ID:** 501100004202

keşfediyoruz. Bu tanınmış platformlardan biri de "Udemy" platformudur. Araştırmanın problemi, bu platformun etkinliği ve özellikle ana dili Arapça olmayanlara yönelik kendi kendine öğrenme eğitimindeki yetkinliğidir. Araştırma, "Udemy platformu" üzerinden dijital bir kurs tasarlamayı, bu kursun performansını, öğrencilerin Arapça dilini öğrenirken yeteneklerini geliştirmedeki etkisini analiz etmeyi ve öğrencilerin kendi kendine öğrenmedeki ilerlemelerini ölçmeyi amaçlıyor. Araştırmacı, "19 Mayıs Üniversitesi'nde öğrenci örnekleme" üzerinden "Arapça Dilbilgisi ve Arap Belagatı Akademik Kursu"nun performans deneyimini ölçmek ve sunulan içeriğin etkinliğini değerlendirmek için öğrenci görüşlerini kullanmıştır. Aynı zamanda kullanılan eğitim metotlarına, bunların öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediğine ve çalışma materyalleriyle etkileşimlerini nasıl kuvvetlendirdiğine de odaklanmıştır. Araştırmanın sorusu, "Udemy eğitim platformunun, Arapça dilinde çevrimiçi akademik bir kurs sunarak kendi kendine öğrenme eğitimini güçlendirmedeki etkisi ve öğrencilerin deneyim öncesi ve sonrası görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Araştırmacı, verileri analiz etmek ve sonuçlara varmak için nitel ve nicel yöntemleri kullanmıştır. Ayrıca, anketler, Cronbach'ın alfa katsayısı ve odak grup görüşmeleri gibi önemli araçları da kullanmıştır. Bu araştırmanın, özellikle dilbilgisi ve belagat alanına odaklanarak, önde gelen eğitim platformlarının kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmedeki rolünü ve çevrimiçi eğitimin kalitesini iyileştirmedeki etkisini anlamamıza yardımcı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeleri: Eğitim Platformları, Kendi Kendine Öğrenme, Arapça Dilbilgisi, Belagat, Udemy Platformu

The Role of Udemy Educational Platform in Self-Learning and Its Effectiveness in Teaching Arabic Grammar and Eloquence to Non-Native Speakers: An Applied Study³

Abstract

The world has become a small village today, thanks to the internet which has eased our lives and made the educational process much more accessible. Every passing day introduces us to numerous modern educational technologies, whether through artificial intelligence or through renowned educational platforms that continuously evolve, enabling self-learning and simplifying the educational process. One of these prominent platforms is Udemy. The research problem revolves around assessing the effectiveness of this platform, especially its ability to facilitate self-learning, specifically in teaching the Arabic language to non-native speakers. The study aims to design a digital course and analyze its performance and impact on enhancing students' skills in learning Arabic. It seeks to measure their progress in self-learning through Udemy. The researcher utilized the perceptions of students, a sample from the "19 May University," to assess the performance of the

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 10.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440025

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

course titled "Academic Arabic in Grammar, Morphology, and Arabic Eloquence for Non-Native Speakers." Evaluation focused on the effectiveness of the provided content, the teaching methodologies employed, and their impact on motivating students and enhancing their engagement with the study materials. The research question centered on the significance and effectiveness of UdeMy as an educational platform in enhancing online self-learning through the design and delivery of an academic course in Arabic for non-native speakers. Additionally, it sought to gauge the students' perceptions before and after their experience with the course. The researcher employed both qualitative and quantitative methodologies to analyze the data and draw conclusions. Important tools such as surveys, Cronbach's alpha for reliability, tests, and focused interviews were utilized. This research is expected to contribute to a better understanding of the role of leading educational platforms in fostering self-learning and improving the quality of online education, particularly in grammar, morphology, and eloquence.

Keywords: Educational Platforms, Self-Learning, Grammar and Morphology, Arabic Eloquence, UdeMy Platform

1. مدخل للبحث

1.1. مشكلة البحث وأهميته:

تكمن أهمية البحث في أن المنصات التعليمية اليوم عبر الإنترنت تلعب دورًا أساسيًا في تقديم المعرفة والمحاضرات والمواد العلمية للجمهور، وخاصة المسجلة منها (of line) أو غير المتزامنة، وتشهد هذه المنصات أيضًا تطورًا هائلًا من حيث الكم والكيف، إضافة إلى قدرتها على تفعيل التعليم الذاتي للطلاب وتبسيط العملية التعليمية ومتابعتهم عبر الذكاء الاصطناعي، ومن هذه المنصات "منصة يوديمي- UdeMy". أما مشكلة البحث فكانت في مدى فاعلية هذه المنصة وقدرتها على التعليم الذاتي وخاصة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النحو والصرف والبلاغة العربية) من خلال تصميم مساقات خاصة لذلك عبر دراسة تطبيقية.

1.2. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تصميم دورة رقمية في النحو والصرف والبلاغة العربية وتحليل أدائها وتأثيرها في تعزيز مهارات الطلاب أثناء تعلم اللغة العربية، وقياس تقدمهم في التعلم الذاتي عبر "منصة يوديمي- UdeMy"، ثم معرفة تصوراتهم ومدى استفادتهم من المشروع.

1.3. أسئلة البحث:

ما مدى أهمية منصة "يوديمي" في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ما مدى فاعلية منصة "يوديمي" التعليمية في تعزيز التعليم الذاتي عبر الإنترنت من خلال تصميم وتقديم دورة أكاديمية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

ما هي تصورات الدارسين حول المنصة والدورة قبل التجربة وبعدها؟!

1.4. منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج النوعي من أجل تحليل المقابلات المركزة التي تعتمد نوعًا خاصًا من المقابلات من حيث الغاية، والإجراءات، والفحص، "وهي عبارة عن مناقشة مخططة لها بين 7 إلى 12 شخصًا تجمعهم اهتمامات مشتركة، ويشجع التفاعل في المجموعات المركزة المشاركين على إبداء آرائهم ومشاعرهم التي قد لا يعبرون عنها في المقابلات الفردية"، (Krueger, R. A. 1994,1)

ومن أهدافها الحصول على معلومات أكثر دقة وموضوعية في جو آمن ومريح، وهذا ما وفر للباحث فرصة أكبر للفهم العميق من خلال الاختبارات الكتابية والمقابلات الفردية أثناء التطبيق وعند التحليل، وأيضاً كان هذا المنهج من أجل تحليل تصورات الدارسين والاختبارات المدرجة في المقابلات قبل تصميم المسابقات وبعدها. والمنهج الكمي من أجل تحليل بيانات الاستبانة قبل تصميم الدورة وبعدها للوصول إلى النتائج ودعم فرضية البحث.

1.5. حدود الدراسة والمجتمع والعينة:

مجتمع الدراسة هم طلاب جامعة 19 مايو، بمدينة سامسون التركية ممن يدرسون اللغة العربية في المرحلة التحضيرية، والناطقين بغير العربية، وهو الحد البشري والمكاني، والحد الزمني للعام الدراسي 2022-2023، وكان عدد العينة للمقابلات المركزة 7 طلاب وطالبات، 2 ذكور و5 إناث بناء على طبيعة القسم في كلية الإلهيات والترجمة إلى اللغة العربية بشكل قصدي، أما الاستبانة فكانت موجهة إلى عينة أخرى من طلاب العربية في الجامعة نفسها، المرحلة التحضيرية، وقد أجاب عنها 30 طالباً وطالبة قبل التجربة وبعدها.

1.6. فرضية البحث:

يفترض الباحث جدوى وفاعلية المنصات التعليمية مثل منصة "يوديمي" ودورها في تعزيز التعلم الذاتي من خلال تصميم وتقديم دورة خاصة للغة العربية للناطقين بغيرها (النحو والصرف والبلاغة العربية).

1.7. أدوات البحث وتصميمه:

كانت المقابلات المركزة قبل تصميم المسابقات وبعدها من أهم أدوات البحث، بحيث تقدم رؤية وتصوراً واضحاً للطلاب من خلال جلستين الأولى قبل تصميم الدورة (ثلاثة أسئلة، السؤال الأول للاختبار والباقي مفتوحة) والثانية بعد تصميم الدورة والاستفادة منها (ثلاثة أسئلة، السؤال الأول للاختبار والباقي مفتوحة) مع الحفاظ على بيانات المشاركين وحمايتها. إضافة إلى الاستبانة المكونة من ثمانية أسئلة مقسمة قبل الدورة وبعدها، وقد تم توجيهها بشكل خاص إلى طلاب العربية بشكل موجه ثم تحليلها بشكل دقيق حسب مقياس "الكارت" الخماسي مع الاعتماد على السرية التامة وحماية معلومات المشاركين أثناء تسليم الاستبانة وعند توزيعها عبر جوجل فورم^{*}، وقد صُممت هذه الاستبانة بشكل يراعي أهداف البحث مع إثبات مصداقيتها عبر إعادة الاستبيان على نفس الطلاب وحساب معدل "معامل الثبات ألفا كرونباخ، والذي كان 0.83".

1.8. الدراسات السابقة:

1. فاعلية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي، نجلاء محمد فارس ومحمود محمد حسين، 2019: حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والانتماء إلى الوطن وتم إتباع المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من 4 طلاب، وقام الباحث بتطبيق مقياسين هما مقياس التنظيم التعاوني ومقياس الانتماء الوطني قبلًا وبعديًا وتوصل الباحثان إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (001.0) بين متوسطي درجات طالب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.

2. دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل المنصات التعليمية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية وأثره على مستوى تحصيل الطلبة للعام الدراسي 2020/2021م، موزة بنت مبارك بن عبد الله السعيدية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور مجتمعات التعلم المهنية في تنمية مهارة تفعيل منصة كلاس روم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في بعض مدارس الحلقة الثانية وما بعد الأساسي بمحافظتي جنوب الباطنة وشمال الشرقية وأثره على مستوى التحصيل للطلبة للعام الدراسي 2020/2021م. وللإجابة على أسئلة الدراسة تم إعداد عدد من استبيانات حصر الاحتياجات التدريبية ومقترحات إجراءات التطوير في مجتمعات التعلم المهنية والاختبار القبلي والبعدي. وتم تحليل الاستبانة عن طريق استخراج المتوسطات الحسابية لحصر الاحتياجات التدريبية ومقترحات إجراء التطوير في مجتمع التعلم وكما قامت بتحليل الاختبارات القبلي والبعدي عن طريق استخراج عدد التكرارات والأوساط الحسابية التي تم استخراجها مباشرة من جوجل فورم. حيث تم اختيار عينة عشوائية من الطلاب تؤدي غرض البحث. حيث تراوحت نسبة الفرق بين المتوسطات القبلي والبعدي بين (1.1-1.8). وتوصلت

* وهي إحصائية محسوبة من الارتباطات بين العناصر، يتراوح الاتساق الداخلي بين اللانهاية السالبة وواحد، ويكون معامل ألفا سلفينا كلما كان التباين داخل الموضوع أكبر من التباين بين الموضوع، وهو على الشكل التالي: $N = \text{عدد العناصر} / C = \text{متوسط التباين بين العناصر الزوجية} / \sqrt{\text{متوسط التباين}}$ $\alpha \geq 0.9$ ممتاز / $\alpha \geq 0.8$ جيد / $\alpha \geq 0.7$ مقبول / $\alpha \geq 0.6$ مشكوك فيه / $\alpha > 0.7$ مشكوك فيه / $\alpha \geq 0.5$ ضعيف / $\alpha < 0.5$ غير مقبول. (Knapp, T. R. (1991), 14)

الدراسة إلى عدد من النتائج وهي أهمية تدريب المعلمين على المنصات التعليمية وما تتضمنه من البرامج والتطبيقات. ارتقاع في التحصيل الدراسي لدى الطلاب نتيجة تدريب المعلمين على عدد من البرامج التي تساعدهم على التدريس عبر المنصة. وفي ضوء النتائج تمت التوصية بعدة توصيات أهمها: ضرورة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في نقل المعارف والمهارات بين المعلمين في السلطنة وخارجها، والاهتمام بتدريب المعلمين بشكل مستمر على تطبيقات جديدة تساعد المعلم على الشرح عبر منصة كلاس روم.

3. أثر المنصات التعليمية في التعلم الذاتي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ميسون محمود طعمة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، 2022: هدفت الدراسة للوقوف على أثر المنصات التعليمية في التعلم الذاتي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، ومعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس والسنة الدراسية، ودخل الأسرة). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة مكونة من (19) عبارة، موزعة على مجالين؛ المجال الأول: وتكوّن من (9) عبارات وخصص للوقوف على أثر المنصات التعليمية في التعلم الذاتي، والمجال الثاني تكوّن من (10) عبارات، وخصص للتعلم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (235) طالباً وطالبة، اختبروا بالطريقة المتيسرة، وأظهرت النتائج وجود أثر كبير جداً للمنصات التعليمية على التعلم الذاتي، وبمتوسط حسابي (4.29)، ونسبة مئوية (85.8%) كما جاء تقدير العينة على مجال التعلم الذاتي كبيراً جداً وبمتوسط حسابي (4.22)، ونسبة مئوية (84.4%)، ولم تظهر نتائج الدراسة أي فروق دالة إحصائية لأثر المنصات التعليمية في التعلم الذاتي تعزى لمتغير الدراسة (الجنس، والسنة الدراسية، ودخل الأسرة). وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة الاستفادة من الأثر الإيجابي لاستخدام المنصات التعليمية في تنمية وتعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعات الأردنية.

4. فاعلية المنصات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف السابع في دولة الإمارات العربية المتحدة، رائدة فيصل شفيق صالح، مناهج تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا دولة الإمارات، 2023: هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية المنصات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات الصف السابع في دولة الإمارات العربية المتحدة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة كأداة تقييم تحتوي على مجموعة أسئلة عن مهارات التعلم الذاتي بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من تسع عشرة طالبة ذات مستويات تحصيلية متنوعة، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية المنصات التعليمية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي والحوار والمناقشة ومجموعة من المهارات المتنوعة التي تشجع على المشاركة الفعلية في الأنشطة المختلفة وجميع خطوات العملية التعليمية لدى طالبات الصف السابع.

ودراسات أخرى كثيرة أذكر أقربها للبحث هنا:

5. دور التعلم عن بعد عبر المنصات التعليمية في تطوير مهارات طالبات مقرر تقنيات التعليم بالمرحلة الجامعية، د. لطيفة المشيقح، د. منال الشبل، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 2022.

6. المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بعد: منصة مدرستي أنموذجاً، رفيدة بنت عدنان حامد الأنصاري، مجلة مناهج تدريس اللغة العربية، المركز القومي للبحوث غزة، 2023.

التعقيب على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة:

تختلف الدراسة لدينا في أنها تتحدث عن "منصة يوديمي"، وهي من المنصات العالمية المشهورة في التعليم الإلكتروني، وقلمنا نجد من تحدّث عنها من منظور تجربة عملية ودراسة أكاديمية، ونحن هنا نتحدث عن دورها في التعلم الذاتي وخاصة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النحو والصرف والبلاغة العربية) من خلال تصميم دورة وتقييمها عبر مجتمع الدراسة بجامعة 19 مايو، بمدينة سامسون التركية لتكون بذلك دراسة فريدة لم يتطرق لها من قبل في الدراسات السابقة. أما الاستفادة من الدراسات السابقة فكانت مهمة للباحث في معرفة المناهج والأدوات الحديثة التي يستخدمها الباحثون اليوم، والاطلاع على معلومات جديدة تخدم البحث في مجالات محددة، وعدم الوقوع في أخطاء وقع فيها الباحثون سابقاً.

2. الجانب النظري:**2.1. المنصات التعليمية والتعلم الذاتي:**

أصبحت المنصات التعليمية من المصادر المؤثرة والمهمة على مستوى العالم، فهي تتيح الفرصة للمتعلمين لتكوين كيانات اجتماعية تشبه الكيانات الواقعية في نمط الدراسة التقليدية فيما يسمى بمجموعات العمل، ومشاركة المحتوى بين المتعلمين، واكتساب العديد من الخبرات، والمهارات التعليمية المختلفة، وخاصة بعد ظهور منصات متخصصة كـ *Edmodo*، *EasyClass*، *Acadox*، و *Mooc* الذي أطلقه معهد ماساشوستس بالتعاون مع جامعة هارفارد لعرض محاضرات تعليمية على المستوى الجامعي في حقول عديدة من العلوم، ومنها الهندسة والكيمياء والفيزياء وغيرها (محمد، 2017). (100، 2017، هبة، محمد، هبة، 2017)

وتعد المنصات التعليمية اليوم واحدة من أدوات التعلم الإلكتروني عبر التكنولوجيا المتاحة، والمنسجمة مع متطلبات العصر الرقمي ومعطياته، وتتضمن محتوى معرفي وأنشطة تفاعلية وتشاركية تُسهم في خلق بيئة تعليمية تنافسية، وتوفر فرصًا تعليمية يكون فيها الاهتمام بالمتعلم كمحور العملية التعليمية من أجل بناء معرفة جديدة، ويشارك المتعلم مع أقرانه الراغبين في التعلم من خلال العروض المتاحة على المنصة التعليمية (Dillenbourg, P. 1999, 1)

وتُعرّف المنصات التعليمية بأنها: "نظم تعليمية تعتمد على إدارة المقررات التعليمية، وتتضمن مواد وأنشطة متاحة إلكترونيًا عبر الويب لأكبر عدد من المتعلمين، وهي تزامنية أو غير تزامنية، وتعتمد على الخطو الذاتي للطلاب". (الحفناوي، 2017، 16).

فالتعليم الإلكتروني المتزامن يتطلب وجود المعلم والمتعلم معًا في الوقت نفسه للتواصل وتلقي المعرفة والمهارات عبر الصفوف الافتراضية، وهو ما يسمى أيضًا بالتدريس الإلكتروني المتزامن الحي، أما النوع الثاني فهو التعلم الإلكتروني غير المتزامن ويشترط وجود المعلم والمتعلم في نفس الوقت، أو عدم وجود المعلم بشكل حي، بحيث ينظم المعلم المحتوى التعليمي في منصة تعليمية افتراضية ويستطيع المتعلم التفاعل معه في أي وقت يناسبه ويتابع تعلمه متى أراد.

وذكر آخر أن المنصات التعليمية هي "إحدى وسائل عرض البيانات التي ظهرت حديثًا. حيث يتم توصيلها بجهاز حاسوب ليعرض المحتوى، وتقديم الدروس عن طريق العروض بالصوت والصورة ذات جودة عالية". (الحيلة، 2004، 25).

وتُعرّف أيضًا بأنها: "إحدى الأدوات الحديثة القائمة على تقنية الويب، والتي تسهم في إثراء العملية التعليمية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية، ومحتوى إلكتروني يتيح للطلاب التفاعل معه بشكل يحقق أهداف التعلم، وإمكانية إتمام هذا التعلم في أي وقت ومن أي مكان، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، وتتضمن الأنشطة ووسائل التقويم" (الصعدي، 2021، 235).

ومن خلال التعريفات السابقة يتبين لنا أن المنصات التعليمية هي: بيئة رقمية تقدم مجموعة متنوعة من المواد التعليمية والدروس الدراسية عبر الإنترنت، سواء متزامنة عبر تقنيات خاصة أو غير متزامنة تعتمد على تقنيات الويب لتوفير الدروس التفاعلية والمحتوى التعليمي، وتشمل المقاطع المرئية، والتمارين التفاعلية والمناهج المتعددة، وتوفر فرصة للتعلم على مدار الساعة ومن أي مكان، وهذا يمكن الطلاب من الوصول إلى الدروس بشكل مرّن وشامل، والتفاعل مع المرئيات القصيرة في المنتدى وطرح تساؤلاتهم، وتفعيل التعلم الذاتي.

ومن أشهر هذه المنصات على الصعيد العالمي:

1. Coursera: وهي منصة توفر دورات من الجامعات العالمية بمختلف المجالات، وتتميز بمرونتها وجودة المحتوى والشهادات المعترف بها.

2. EdX: منصة شريكة بين الجامعات العالمية، وتقدم دورات مفتوحة مجانية ومدفوعة، وتتميز بتقديم شهادات معتمدة ومحتوى بجودة عالية.

3. Udemy: توفر مجموعة كبيرة ومتنوعة من الدورات بواسطة مدربين مستقلين، وتُركز على المهارات العملية والتطبيقية وفي مختلف المجالات، وبجودة عالية، وأسعار مناسبة جدًا (أحيانًا تكون أقل من دولار واحد) وهي نطاق البحث لدينا.

4. Khan Academy: منصة تعليمية مجانية توفر دروسًا تفاعلية في مختلف المواضيع للطلاب من مختلف الأعمار.

5. LinkedIn Learning: تقدم مكتبة واسعة من الدروس والدورات التعليمية في مجموعة متنوعة من المواضيع، ومرتبطة بحسابات LinkedIn.

وغيرها الكثير من المنصات التي لا يمكن ذكرها جميعا هنا والتي تظهر كل يوم بحلة جديدة وتتطور باستمرار وخاصة في عصر الذكاء الاصطناعي.

وتقوم استراتيجية بناء المنصات التعليمية اليوم على التعليم الذاتي، وهي من الاتجاهات الحديثة التي ينادي بها التربويون، وبناءً عليه فإن الأمر يتطلب التحول بالمناهج من الاتجاه التقليدي المستند أساساً إلى نظام يقوم على المدرس وجهده وبخاصة في تلقين المتعلمين المعلومات المطلوبة إلى نظام يقوم على استثارة دوافع الطالب إلى البحث والاكتشاف واعتماده على نفسه. (الزبون، 2020، 2271).

ويمكننا أن نعرف التعليم الذاتي بأنه: عملية تحصيل المعرفة وتطوير المهارات دون الحاجة لمرشد خارجي، ويتضمن هذا النوع من التعلم استخدام مجموعة متنوعة من الموارد والأدوات مثل الكتب، والدورات عبر الإنترنت، والفيديوهات التعليمية، والتجارب العملية، حيث يتولى الفرد مسؤولية تعلمه ومراقبة عملية تقدمه بنفسه عبر نظام خاص ومتدرج.

ويعتبر التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم التي تتيح توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية مما يسهم في تطوير الطالب سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً وتزويده بما يمكنه من استيعاب معطيات العصر، ويتميز التعلم الذاتي بمجموعة من الخصائص والمميزات التي تميزه عن غيره من أساليب التعلم، كما بينها حسن (2012)، وهي اتقان المتعلم للمادة التعليمية، وتفاعل المتعلم معها، والتقييم والتوجيه الذاتي له، والقدرة على اتخاذ القرار، ومواجهة المشاكل والعمل على حلها مما يكون له الأثر الإيجابي على نمو الطالب معرفياً، وبلأهم السرعات المختلفة للتعلم، ويحدد مستويات التعلم لدى المتعلمين، ويساعد على التغلب على التكرار الممل الذي يلزم التعليم الجماعي، ويوفر دافعية قوية للمتعلمين من خلال التنوع. (الزبون، 2020، 2271). ويتم التعليم الذاتي للغة ما عندما يستطيع المتعلم الاعتماد على مجموعة من المواد التعليمية التي تساعده في زيادة كفاءته اللغوية، ويدخل فيها التعلم بالحاسوب أو الهواتف النقالة أو الأجهزة اللوحية المختلفة. (عبد الباقي علي، 2018، 230).

2.2. التعريف بمنصة يوديمي- UdeMy:

قبل التعرف على موقع "يوديمي"، ينبغي علينا أن نعرف مصطلح «MOOC» وهو اختصار Massive Open Online Courses أو مساقات جماعية مفتوحة المصدر، ويرجع أصل التسمية هذه إلى مكان ما في كندا عام 2008، حيث قام البروفيسور «دايف كورمير» بمنح مصطلح «MOOC» على أحد المساقات الإلكترونية مفتوحة المصدر، وبعد إنشائه بعامين جاءت فكرة منصة يوديمي الرائدة اليوم، وغيرت الكثير من واقع التعليم والتعلم عبر الإنترنت والمساقات المفتوحة المصدر.

ويمكننا أن نعرف منصة "يوديمي" بأنها منصة تعليمية عبر الإنترنت تأسست في عام 2010، وتقدم العديد من الدورات التعليمية المدفوعة والمجانية في مختلف المجالات، بما في ذلك التكنولوجيا والأعمال والتصميم واللغات والعلوم والفنون وغيرها، ويمكن للمستخدمين الاشتراك في الدورات والوصول إليها عبر الإنترنت من أي جهاز يتصل بالإنترنت، وتتوفر شهادات إتمام للمستخدمين الذين ينجحون في إتمام الدورات، كما تتوفر أيضاً خدمة يوديمي للأعمال (UdeMy for Business) التي توفر الدورات التعليمية للشركات والمؤسسات، ويمكن متابعة الدورات على كل الأجهزة الإلكترونية، بدايةً من الحاسوب وحتى الهاتف، وتتوفر أسعار رخيصة أو رمزية للدورات، وشهادة إتمام عند الانتهاء من الدورة تحمل اسم الطالب والمادة ومنشئ المساق أو الدورة. (wikipedia.org).

وتلعب هذه المنصة دوراً مهماً في تعليم اللغة العربية عبر توفير مجموعة واسعة من الدورات والموارد التعليمية المخصصة لتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتقدم دورات متنوعة تغطي النحو، والصرف، والمحادثة، والثقافة العربية، ويمكن للمتعلمين الوصول إلى هذه الدورات بسهولة من أي مكان وفي أي وقت من خلال مختلف الأجهزة، مما يمكنهم من تعلم اللغة بمرونة وفقاً لجدولهم الزمني الذي يضعونه.

3. الجانب التطبيقي:

3.1. تصميم دورة العربية الأكاديمية على "يوديمي"

دورة العربية الأكاديمية: تهدف هذه الدورة إلى تعليم اللغة العربية (النحو والصرف والبلاغة) في 23 أسبوعًا للطلاب الناطقين بغيرها للمستويات (B1/B2) وفق معايير الإطار الأوروبي للغات، عبر تصميم مساقات متعددة بواسطة أساتذة خبراء وناطقين أصليين باللغة العربية في الجامعات التركية، بحيث تُقدّم هذه المساقات عبر منصة "يوديمي" المسجلة مسبقًا "بالفيديو" في "استوديوهات" خاصة وباحترافية كبيرة في التصميم والعرض، إضافة إلى التدريبات والواجبات والمتابعة المستمرة عبر نظام المنصة.

Academic Arabic Course | دورة تعلم اللغة العربية الأكاديمية

Academic Arabic Course | Akademik Arapça Kursu | دورة تعلم اللغة العربية الأكاديمية

5,0 ★★★★★ (8 puan) 57 öğrenci

Oluşturan **Dr. Ahmad Darwish Moazen**

● Son güncelleme tarihi: 11/2023 / Arapça

Öğreneceğiniz

- ✓ 1- Proper reading of the Arabic text.
- ✓ 2 The correct way to read and understand the text.
- ✓ 3- Recognizing new words and vocabulary, and understanding the text with its main ideas.
- ✓ 4- Identify synonyms and opposites in the Arabic language.
- ✓ 5- Get acquainted with some terms and grammatical lessons.
- ✓ 6- Learn how to analyze the Arabic text in a simple way.
- ✓ 7- Knowing how to stop at lexical words and appreciating their meanings.
- ✓ 8- Knowing the history of the text, the purpose of writing it, and the benefits it provides.

Bu kursun içeriği:

- 3,5 saat uzunluğunda hazır video içeriği
- Atamalar
- 36 indirilebilir kaynak
- Mobil ve TV'den erişim
- Ömür boyu tam erişim
- Altyazılar
- Mevcut sesle ses açıklaması
- Bitirme sertifikası

30 Gün İçinde Para İade Garantisi

Sepete ekle

Hemen kaydolun

3.1.1. مساق قراءة النص وتحليله:

يهدف هذا المساق إلى تعليم الطالب كيف يقرأ النص العربي ويفهمه جيدًا، وكيف يحلله إلى أجزاء متفرقة بناء على ما تعلمه من قواعد اللغة العربية، وسبباً المحاضر في الأسبوع الأول بقراءة النص قراءة متأنية، ومن ثم يقف عند الأضداد والمترادفات، ويُعرّف الطالب على بعض معاني الكلمات ومدلولاتها، ثم يستطيع الطالب بعد سماع النص أن يقرأه مرة أخرى قراءة صامتة ومن ثم يجيب عن الأسئلة المخصصة لهذا الأسبوع من أجل اختبار مدى فهمه للنص واستيعابه، ويحضر بعد ذلك الواجب المكتوب للأسبوع التالي كما هو محدد أثناء تصفحه للمساق. وفي الأسبوع الثاني سيتعرف أيضًا على بعض الدروس النحوية، كـ (أقسام الكلمة – الجملة المفيدة)، ومن ثم ينتقل إلى النص السابق ليحلله بناء على ما تعلمه من مصطلحات جديدة، ثم يستطيع الطالب بعد الانتهاء من مشاهدة الدرس أن ينتقل إلى قسم المناقشة ليطلع على الملخص، ومن ثم يجيب عن الأسئلة المخصصة لهذا الأسبوع، ويحضر بعدها الواجب المكتوب للأسبوع التالي. وفي الأسبوع الثالث سيقراً المحاضر نصًا جديدًا يهتم باللغة العربية ويتحدث عنها قراءة متأنية، ومن ثم سيقف عند الأضداد والمترادفات، وبعض معاني الكلمات ومدلولاتها، ويكمل كما في الأسابيع السابقة. وفي الأسبوع الرابع والأخير من هذا المساق، سيتعرف الطالب على بعض الدروس النحوية، كـ (النكرة والمعرفة – والمبتدأ والخبر)، ومن ثم ينتقل إلى النص الثاني ليحلله بناء على ما تعلمه من مصطلحات جديدة، ويكمل أيضًا كما في الأسبوع السابق.

مخرجات هذا المساق:

يتعلم الطالب في هذا المساق:

<https://www.udemy.com/courses/search/?src=ukw&q=%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9+%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%A7%D8%AF%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9>

القراءة السليمة للنص العربي

الطريقة الصحيحة في قراءة النص وفهمه

التعرف على كلمات ومفردات جديدة، وفهم النص بأفكاره الرئيسية

التعرف على المترادفات والأضداد في اللغة العربية

التعرف على بعض المصطلحات والدروس النحوية

التعرف على كيفية تحليل النص العربي بشكل بسيط

التعرف على كيفية الوقوف عند الكلمات المعجمية وتذوق معانيها

معرفة تاريخ النص، والهدف من كتابته، وما قدمه من فوائد

التعرف على الطريقة الصحيحة للتفاعل مع النص

المتوقع من المساق:

يتوقع من الطلاب أن يتعلموا مفردات جديدة وتراكيب شائعة تعينهم أثناء القراءة والتكلم.

يتعرف الطلاب على بعض المصطلحات والدروس النحوية وكيفية استخدامها أثناء تحليل النص.

متطلبات المساق:

يقدم هذا المساق لطلاب العربية في المرحلة (B1) وفق معايير الإطار الأوروبي للغات، ويطلب من الطالب إنجاز الواجبات وحل الأسئلة بعد الانتهاء من كل أسبوع.

3.1.2. مساق قواعد الإملاء:

يهدف هذا المساق إلى تعليم الطالب قواعد الإملاء والكتابة العربية، وسببها المحاضر في الأسبوع الأول بالحديث عن قواعد كتابة بعض الكلمات العربية التي تُشكّل على كثير من الطلاب، ويتوقع من هذه المادة العلمية أن يصل الطالب إلى مرحلة يميّز فيها بين أنواع الهمزات، واللامات، والتاءات، ويحسن كتابة التنوين، وحذفه، والنطق السليم. وفي الأسبوع الثاني سيتعرف الطالب على طريقة كتابة التاءات، ويتوقع أن يصل الطالب إلى مرحلة يميّز فيها بين التاء المربوطة، والتاء المبسوطة، بطريقة سهلة ومتميزة. وفي الأسبوع الثالث سيتعلم الطالب فن كتابة اللام القمرية والشمسية، ومن المتوقع أن يصل الطالب لمرحلة يميز فيها بين اللامين، ويتعرف إلى طريقة نطق كل منهما. وفي الأسبوع الرابع والأخير من مادة الإملاء سيقف المحاضر عند بحث مهم في قواعد الكتابة والإملاء ألا وهو التنوين، حيث يتعرف الطالب إلى أنواع التنوين ومتى نكتب التنوين وأين نكتبه ومتى يحذف بطريقة مشوقة وسهلة.

مخرجات هذا المساق والمتوقع:

سيتعلم الطالب من خلال هذا المساق:

قواعد كتابة همزة القطع وهمزة الوصل والهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة

قواعد كتابة التاء المربوطة والتاء المبسوطة

قواعد كتابة اللام الشمسية واللام القمرية

التنوين وأنواعه ومتى وأين يكتب؟

متطلبات المساق:

يقدم هذا المساق لطلاب العربية في المرحلة (B1) وفق معايير الإطار الأوروبي للغات، ويطلب من الطالب إنجاز الواجبات وحل الأسئلة بعد الانتهاء من كل أسبوع.

3.1.3. مساق علم الصرف:

يهدف هذا المساق إلى تعليم الطالب علم الصرف، وسيبدأ المحاضر في الأسبوع الأول بالحديث عن الإبدال والقلب والزيادة والنقصان، وفروع علم الصرف والميزان الصرفي وغيرها من المواضيع الخاصة بعلم الصرف. وفي الأسبوع الثاني سيتعرف الطالب على المجرد والمزيد، والفعل الثلاثي والفعل الرباعي وأشياء أخرى. وفي الأسبوع الثالث سيتعرف الطالب على الصحيح والمعتل وأنواعهما بشكل مفصل وبطريقة ممتعة. وفي الأسبوع الرابع والأخير سيتعرف الطالب على المصادر بأنواعها (كمصدر المرة والهيئة والصناعي والميمي) لتكون بذلك قد أحطنا بمعظم مواضيع علم الصرف ووقفنا عندها.

مخرجات هذا المساق والمتوقع:

سيتعلم الطالب من خلال هذا المساق:

تعريف علم الصرف لغة واصطلاحًا، وفروع علم الصرف، والميزان الصرفي، وأحرف الزيادة، والمصادر والمشتقات والجامد والمشتق.

المجرد والمزيد، والفعل الثلاثي والرباعي.

الفعل الصحيح والمعتل، والسالم والمهموز والمضعف، والمثال والأجوف والناقص واللفيف المفروق والقرون.

المصادر بأنواعها (كمصدر المرة والهيئة والصناعي والميمي).

متطلبات المساق:

يُقَدِّم هذا المساق لطلاب العربية في المرحلة (B2) وفق معايير الإطار الأوروبي للغات، ويطلب من الطالب إنجاز الواجبات وحل الأسئلة بعد الانتهاء من كل أسبوع.

3.1.4. مساق علم النحو، الإعراب وعلاماته:

يهدف هذا المساق إلى تعليم الطالب الإعراب، وسيبدأ المحاضر في الأسبوع الأول بالحديث عن علم النحو، والكلمة وأنواعها، وتقسيماتها، والجمع، والنكرة والمعرفة، وأنواع الفعل، والمعرب والمبني وغيرها من المباحث الأخرى. وفي الأسبوع الثاني سيتعرف الطالب على الإعراب والبناء، وما هي أنواع الإعراب؟ بطريقة سهلة وممتعة. وفي الأسبوع الثالث سيتعرف الطالب على علامات الإعراب، والأسماء الخمسة، والمثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم والممنوع من الصرف والفعل المعتل الآخر والأفعال الخمسة وغيرها من المباحث. وفي الأسبوع الرابع والأخير سنأخذ نصًا ونحلله من خلال ما تعلمنا في الأسابيع الماضية.

مخرجات هذا المساق والمتوقع:

سيتعلم الطالب من خلال هذا المساق:

الكلمة وأنواعها، وتقسيماتها، والجمع وأنواعه، والنكرة والمعرفة، وأنواع الفعل، والمعرب والمبني.

الإعراب والبناء، والرفع والنصب والجر والجزم.

علامات الإعراب، والأسماء الخمسة، والمثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم والممنوع من الصرف والفعل المعتل الآخر.

تحليل النص والإعراب.

متطلبات المساق:

يقدم هذا المساق لطلاب العربية في المرحلة (B1/B2) وفق معايير الإطار الأوروبي للغات، ويطلب من الطالب إنجاز الواجبات وحل الأسئلة بعد الانتهاء من كل أسبوع.

3.1.5. مساق علم البلاغة العربية:

يهدف هذا المساق إلى تعليم الطالب البلاغة العربية للدارسين الناطقين بغيرها، وسيبدأ المحاضر في الأسبوع الأول مصطلحات مهمة، ثم البلاغة لغة واصطلاحًا، ثم الفصاحة وشروطها، ثم أقسام علوم البلاغة أصول وفروع. وفي الأسبوع الثاني سيتحدث المحاضر عن علم البيان لغة واصطلاحًا، ثم التشبيه أنواعه مع أمثلة، ثم الاستعارة التصريحية والمكنية، ثم الكناية، ثم المجاز. وفي الأسبوع الثالث سيتحدث المحاضر عن علم البديع وسيبدأ بـ(المحسنات اللفظية)، مثل: والجناس أنواعه، والسجع، والموازنة، والالتفات، والاقْتباس، و(المحسنات المعنوية)، مثل: الطباق، والمقابلة، والتورية، والمشاكلة، وتجاهل العارف، وأسلوب الحكيم. وفي الأسبوع الرابع والأخير سيتحدث المحاضر عن علم المعاني، مثل: الأسلوب الخبري: التذكير والتعريف والتقديم والتأخير، والأسلوب الإنشائي: الأمر والنهي والاستفهام والتمني والنداء، إضافة إلى وجود التمارين والواجبات بعد كل درس.

مخرجات هذا المساق والمتوقع:

التعرف على بعض المصطلحات البلاغية المهمة.

تحديد مجالات علوم البلاغة وأقسامها.

استنتاج المواضيع البلاغية من الأمثلة.

تطبيق ما تعرّف في أمثلة من إنشائه.

متطلبات المساق:

يقدم هذا المساق لطلاب العربية في المرحلة (B2) وفق معايير الإطار الأوروبي للغات، ويطلب من الطالب إنجاز الواجبات وحل الأسئلة بعد الانتهاء من كل أسبوع.

3.2. تحليل الاستبانة والمقابلات المركزة

3.2.1. تحليل الاستبانة:

جدول رقم (1): قيم المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس "الكارت" الخماسي

تم الاعتماد على مقياس "الكارت" الخماسي أثناء تصميم خيارات الاستبانة من أجل استخراج النسب الإحصائية وتحليلها، وقد تم توجيه الاستبانة إلى 30 طالبًا وطالبة بشكل موجه ممن يدرسون اللغة العربية في جامعة 19 مايو، بمعدل أربعة أسئلة قبل التجربة وأربعة بعد التجربة للعام الدراسي 2023/2022، وقد توزعت على الشكل التالي أثناء التقييم.

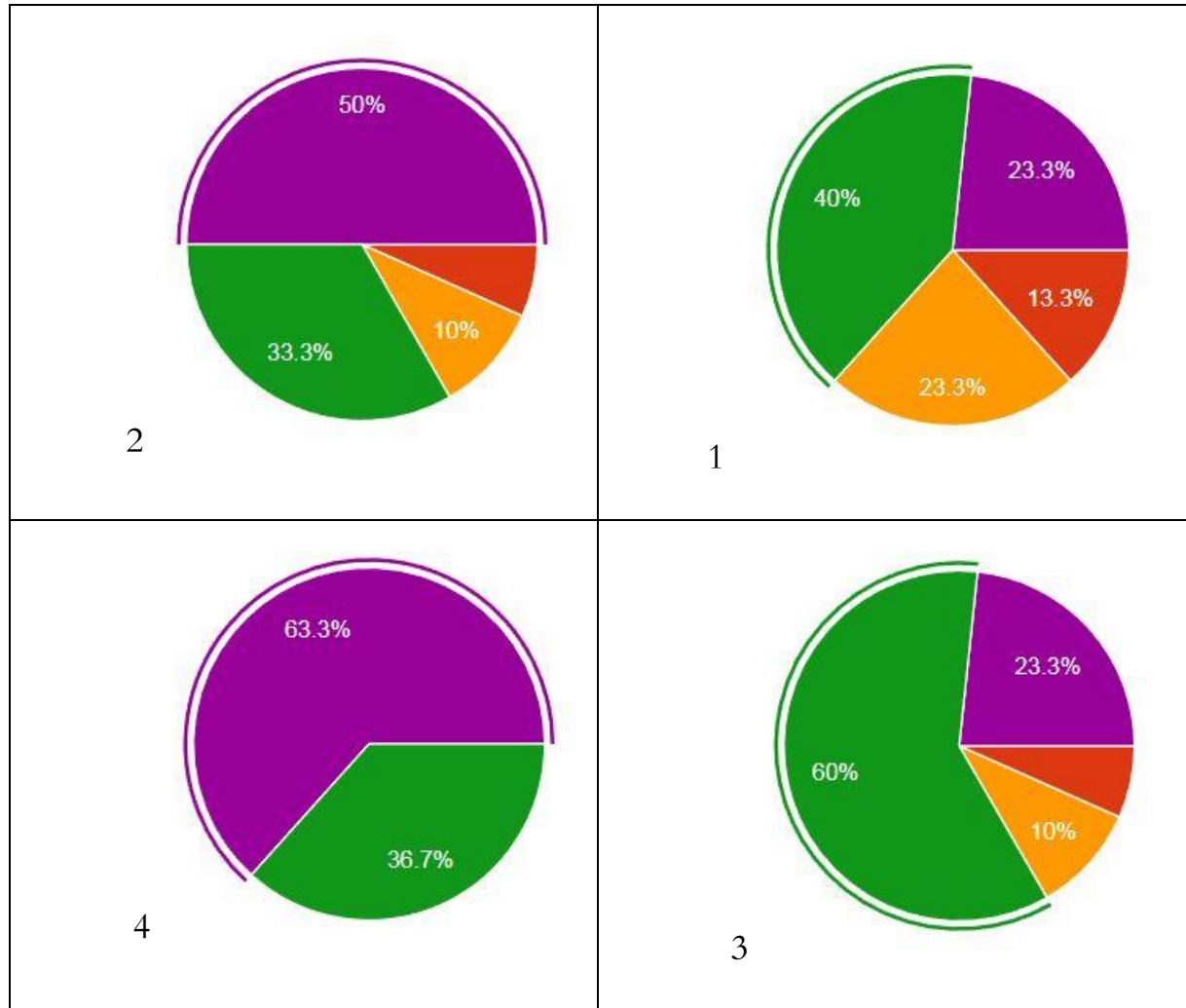
العلامة	المتوسط المرجح	المستوى
1	من 1 إلى 1.80	لا أوافق بشدة
2	من 1.81 إلى 2.60	لا أوافق
3	من 2.61 إلى 3.40	محايد
4	من 3.41 إلى 4.20	أوافق
5	من 4.21 إلى 5	أوافق بشدة

الجدول رقم (2): الجدول يوضح الأسئلة التي تم طرحها في الاستبانة قبل التجربة مع تحليل البيانات: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والترتيب، والنتيجة والموافقة

أسئلة المحور الأول	المقياس	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	النتيجة
1. لدي اطلاع مسبق على المنصات التعليمية عبر الإنترنت وخاصة منصة يوديمي.	تكرار	0	4	7	12	7	3.73	4.42	4	أوافق
	نسبة (%)	0	13.3%	23.3%	40%	23.3%				
2. أعاني من مشكلة عدم فهم بعض الدروس الصعبة وخاصة القواعد بسبب عدم إمكانية تكرار الدرس.	تكرار	0	2	3	10	15	4.26	6.28	5	أوافق بشدة
	نسبة (%)	0	6.7%	10%	33.3%	50%				
3. أعاني من مشكلة ضعف وتطوير جميع مهاراتي اللغوية (الاستماع والقراءة	تكرار	0	2	3	18	7	4	7.18	4	أوافق
	نسبة (%)	0	6.7%	10%	60%	23.3%				

نتيجة المحور الأول (قبل التجربة على 30 طالبا في الجامعة)										
أوافق بشدة	5	8.69	4.63	19	11	0	0	0	0	تكرار
				63.3%	36.7%	0	0	0	نسبة (%)	

الجدول رقم (3): توزعت النسب الإحصائية قبل التجربة على الشكل التالي بناء على أرقام الأسئلة المطروحة:



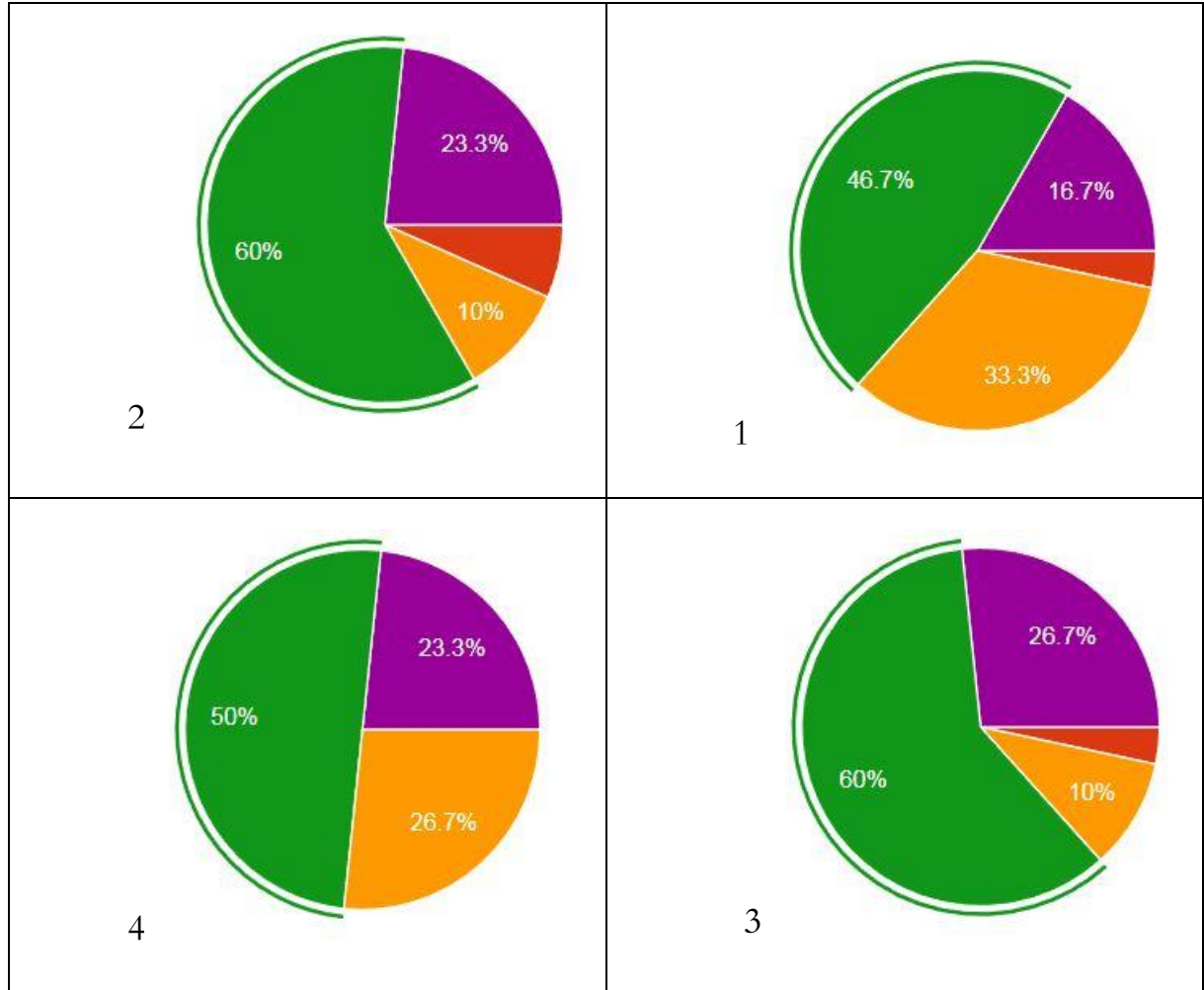
نستنتج من هذه البيانات قبل التجربة كما ظهر في السؤال الثاني في المرتبة (5) العليا أن نسبة كبيرة جدًا من الطلاب بمعدل (4.26) يعاني من مشكلة عدم فهم بعض الدروس الصعبة وخاص القواعد بسبب عدم إمكانية تكرار الدرس، وكذلك النسبة الكبيرة الأخرى في المرتبة (5) العليا أن معظم الطلاب بمعدل (4.63) يفضلون وجود منصة تعليمية تساعدهم على مراجعة دروسهم بسهولة قبل الامتحان. ونلاحظ أيضًا أن نسبة بمعدل (3.73) على اطلاع بمنصة يوديبي التعليمية مع وجود نسبة (1.27) ليس على اطلاع بها من قبل، ووجود مشكلة في ضعف المهارات اللغوية الأربعة بمعدل (4) حسب مقياس "لكارت" الخماسي.

الجدول رقم (4): الجدول يوضح الأسئلة التي تم طرحها في الاستبانة بعد التجربة مع تحليل البيانات: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والترتيب، والنتيجة والموافقة

أسئلة المحور الأول	المقياس	لاوافق بشدة	لاوافق	متوسط	وافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	النتيجة
1. كانتتني منصة يوديبي على تعلم اللغة العربية بنفسني.	تكرار	0	1	10	14	5	3.76	4	أوافق
	نسبة (%)	0	3.3%	33.3%	46.7%	16.7%			
2. كانت المنصة وسيلة مساعدة وسهلة لي في دعم وفهم ما تعلمته داخل الصف من الأستاذ.	تكرار	0	2	3	18	7	4	4	أوافق
	نسبة (%)	0	6.7%	10%	60%	23.3%			
3. طورت دورة العربية الأكاديمية من مهاراتي أثناء تعلم اللغة العربية وخاصة القواعد والبلاغة العربية.	تكرار	0	1	3	18	8	4.21	5	أوافق بشدة
	نسبة (%)	0	3.3%	10%	60%	26.7%			
4. ساعدتني دورة	تكرار	0	0	8	15	7	3.96	4	أوافق
	نسبة (%)	0	0	26.7%	50%	23.3%			

										العربية الأكاديمية على إدارة وقتي في تعلم العربية، وتباد الخبرات بين الزملاء في المنتدى.
نتيجة المحور الأول (قبل التجربة على 30 طالبا في الجامعة)										

الجدول رقم (5): توزعت النسب الإحصائية بعد التجربة على الشكل التالي بناء على أرقام الأسئلة المطروحة:



نستنتج من هذه البيانات بعد التجربة وعرض الدورة على الطلاب والاستفادة منها كما ظهر في السؤال الثالث في المرتبة (5) العليا أن نسبة كبيرة جداً من الطلاب بمعدل (4.21) قد طورت دورة العربية الأكاديمية من مهاراتهم أثناء تعلم اللغة العربية وخاصة

القواعد والبلاغة العربية وهو ما يقوي فرضية البحث ويدعمها، ثم تأتي المعدلات الأخرى في المرتبة (4) في تعزيز المنصة للتعليم الذاتي، وكونها رديفة للدرس في الصف، وإمكانيتها على إدارة الوقت وتبادل الخبرات ما بين الطلاب عبر منتدى النقاش.

3.2.2. تحليل المقابلات المركزة:

توزعت المقابلات المركزة على 7 طلاب وطالبات، 2 ذكور و5 إناث من خلال جلستين، الأولى قبل تصميم الدورة (ثلاثة أسئلة، السؤال الأول للاختبار والباقي مفتوحة) والثانية بعد تصميم الدورة والاستفادة منها (ثلاثة أسئلة، السؤال الأول للاختبار والباقي مفتوحة) مع الحفاظ على بيانات المشاركين وحمايتهم.

كانت الأسئلة قبل التجربة ونتائجها على الشكل التالي:

السؤال الأول: أعرب ما تحته خط مع استخراج الجوانب البلاغية: (فاطمة نشيطة كالثملة في حركتها)

كانت إجابة الطالب أو الطالبة (A) فاطمة: فاعل، ونشيطة: صفة، أما الجانب البلاغي فلم يكن لديها أدنى فكرة عن علم البلاغة، أما (B) و (C) اتفقا على أن فاطمة مبتدأ، ونشيطة خبر، أما الجانب البلاغي فقالوا تشبيه فقط، وكان (D) و (I) متفقان على أن فاطمة اسم مؤنث ولكن لم يقدم الإعراب الصحيح وإنما جانب من جوانب النحو، أما الجانب البلاغي فلم يكن لديهما أدنى فكرة عن علم البلاغة، وكان (F) و (G) لم يتعرفا بعد على علم النحو والصرف بشكل جيد كما أشارا ولا على علم البلاغة.

معدل الصح والخطأ في الإجابات:

الطالب/ة	A	B	C	D	I	F	G
فاطمة	خطأ	صح	صح	خطأ	خطأ	خطأ	خطأ
نشيطه	خطأ	صح	صح	خطأ	خطأ	خطأ	خطأ
البلاغة	دون علم	قريب	قريب	دون علم	دون علم	دون علم	دون علم

السؤال الثاني: هل تستخدم المنصات التعليمية في تعلم اللغة العربية؟ وخاصة منصة "يوديمي"؟ صف ذلك..

أجمعت ثلاث طالبات على عدم استخدام أية منصة تعليمية بسبب ضيق الوقت في الجامعة وكثرة الواجبات، وذكرت طالبتان أنهما اطلعتا بشكل سريع على منصة "يوديمي" من قبل، ولكنهما لم يستخدمها في تعلم اللغة العربية، ولكنهما على اطلاع جيد بباقي المنصات الأخرى مثل "يوسو وديليغو" وغيرها. وأشار طالبان إلى عدم استخدامهما للإنترنت من أجل التعلم عادة وإنما فقط للتواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

السؤال الثالث: هل تشعر بأنك بحاجة إلى منصة تعليمية تقوي من مهاراتك اللغوية في تعلم اللغة العربية؟ صف ذلك..

أجمع جميع الطلاب على وجود مشكلة في تكرار ما تعلموه داخل الصف وخاصة القواعد، وأنهم يفضلون وجود منصة تعليمية تشرح لهم الدروس بطريقة مبسطة وتفاعلية، وأشار أحدهم إلى أن هذه الطريقة سترفع من أدائه في تعلم اللغة العربية وخاصة التعلم الذاتي.

كانت الأسئلة بعد التجربة ونتائجها على الشكل التالي:

السؤال الأول: أعرب ما تحته خط مع استخراج الجوانب البلاغية: (أقبلت الطالبة الجميلة كالبدر في طلعتها)

توزعت نتائج الطلاب على أن ما درسوه في دورة اللغة العربية الأكاديمية على منصة "يوديمي" يعزز من قدرتهم على الإجابة عن هذا السؤال، فكانت النتائج صحيحة لجميع الطلاب إلا طالبة واحدة لم تتمكن من درس الصفة، فكانت النتائج على الشكل التالي:

الطالب/ة	A	B	C	D	I	F	G
الطالبة	صح	صح	صح	صح	صح	صح	صح
الجميلة	خطأ	صح	صح	صح	صح	صح	صح

البلاغة	تشبيه	تشبيه تام	تشبيه تام	تشبيه	تشبيه	تشبيه
---------	-------	-----------	-----------	-------	-------	-------

وهذا يعزز من فرضية البحث في كون الدورة المصممة للطلاب تهدف توجهاتهم في تعلم اللغة العربية، وإتقان فن البلاغة العربية.

السؤال الثاني: هل استفدت من دورة العربية الأكاديمية؟ وكيف كانت فكرة العرض والأسلوب؟ صف ذلك..

أجمعت خمس طالبات على أن هذه الدورة سهّلت عليهن التعرف على علم الصرف بشكل مفصل، وتحليل النص بطريقة سهلة وبسيطة، إضافة إلى العرض الجذاب والمفردات المهمة، وأيضًا علم الإعراب والبناء بطريقة أكاديمية وبأسلوب مختلف عن الشكل الذي اعتادوا عليه. وأشار طالبان إلى أنهما تدوّقا اللغة العربية بطريقة مختلفة عند تعلمهما لعلم البلاغة وقراءة النص، ومارسا ذلك من خلال بعض الآيات القرآنية، أما الأسلوب فكان واضحًا وسهلاً تتعلم متى نشاء وفي أي وقت نشاء، إضافة إلى قسم التواصل مع المدرسين في المنصة الذي سهل علينا عملية السؤال والجواب، ليكون معدل الاستجابة هو الأعلى مقارنة بباقي الأسئلة.

السؤال الثالث: هل شجعتك هذه الطريقة على التعلم الذاتي للغة العربية؟ وهل كانت التمارين بعد الدرس تقيس أداءك أثناء التعلم؟ صف ذلك..

ذكرت ثلاث طالبات إلى أنهن لم يتشجعوا على التعلم بأنفسهن بسبب عدم وجود الحافز والعمل ضمن الفريق، ولكنهن تابعن في الدورة لما وجدن من فائدة كبيرة أثناء التعلم، وخاصة التمارين بعد كل أسبوع والواجبات. وذكرت طالبتان إلى أنهما كانتا تعملان معًا على هذه الدورة وهو ما حفز لديهما التعلم الذاتي على المنصة، أما التمارين فكانت تقيس أداءنا بشكل واضح وتشجعنا على التقدم والتعلم. وذكر طالبان بأنهما أحبا فكرة التعلم الذاتي، ووجدنا فيها سببًا إلى تعلم مهارات أخرى على نفس المنصة، وكانت التمارين تحفزهما على العمل ومتابعة الدورة للنهاية وفق الخطة المدروسة في الدورة.

4. النتائج والتوصيات

قبل تصميم الدورة ودراسة مدى فاعليتها:

وجدنا أن نسبة كبيرة جدًا من الطلاب بمعدل (4.26) حسب مقياس "لكارت" الخماسي يعانون من مشكلة عدم فهم بعض الدروس الصعبة، وخاص القواعد بسبب عدم إمكانية تكرار الدرس.

وكذلك النسبة الكبيرة الأخرى من الطلاب بمعدل (4.63) يفضلون وجود منصة تعليمية تساعدهم على مراجعة دروسهم بسهولة قبل الامتحان.

وجدنا أن نسبة من الطلاب بمعدل (3.73) على اطلاع بمنصة "يوديمي" التعليمية مع وجود نسبة (1.27) ليس على اطلاع بها من قبل، ووجود مشكلة في ضعف المهارات اللغوية الأربعة بمعدل (4) حسب مقياس "لكارت" الخماسي.

بعد تصميم الدورة ودراسة مدى فاعليتها:

- وجدنا أن نسبة كبيرة جدًا من الطلاب بمعدل (4.21) قد طوّرت دورة العربية الأكاديمية من مهاراتهم أثناء تعلم اللغة العربية وخاصة القواعد والبلاغة العربية، وهذا ما أثبتته الامتحان القبلي والبعدي للطلاب في مجموعات مختلفة عن عينة الاستبانة أيضًا.
- وظهر لنا مدى تعزيز منصة "يوديمي" للتعلم الذاتي بنسبة (4) حسب مقياس "لكارات"، وكونها رديفة للدروس في الصف، وإمكانيتها على إدارة الوقت وتبادل الخبرات ما بين الطلاب عبر منتدى النقاش.
- ارتفع أداء الطلاب في علم النحو والصرف والبلاغة بشكل ملحوظ، ولاقت الفكرة والأسلوب قبولاً واضحاً بمعدل، وهذا ما ظهر لنا جلياً بمعدل استجابة عالية أثناء المقابلات المركزة وقياس مدى فهم الطلاب ومتابعتهم للدورة، وتأكيد الاستبانة لهذه النتائج.

التوصيات:

- العمل على وجود منصات بمقاييس عالمية بالتعاون مع جامعات عريقة تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتركز على جميع المهارات اللغوية.
- صناعة دورات شبيهة لدورة "العربية الأكاديمية" تركز على مهارات أخرى في اللغة العربية مثل التعلم من خلال القصة.
- تثقيف العاملين في هذا المجال من أساتذة وطلاب وتعريفهم بمدى دور المنصات التعليمية في المساعدة في تقدم عملية التعلم وتسهيلها على الطلاب داخل الصف وخارجه.
- نشر الوعي بين طلاب العربية وغيرهم بأهمية منصة "يوديمي"، ودورها الفعال في تعلم اللغات، وخاصة اللغة العربية للناطقين بغيرها.

5. المصادر والمراجع

- أبو حمزة، مهى فهد، (2023). تطبيقات اللسانيات الحاسوبية في تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق (دراسة ميدانية في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة دمشق)، مجلة البحوث والدراسات العربية، العدد 78، 119-166.
- الحفناوي، أحمد، (2017). معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs) لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي، المجلة العربية للتربية النوعية، 1(1)، 11-41.
- الحيلة، محمد محمود، (2004). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الراضي، أحمد علي، (2010). التعليم الإلكتروني. ط 1، عمان: دار أسامة.
- الزبون، مأمون، خالدة، حمزة، (2020). تصورات طلبة الجامعات الأردنية حول فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم في مادة الثقافة الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 34 (12) 2268-2302.
- الصعدي، منصور (2021). متطلبات تفعيل المنصات التعليمية الإلكترونية لمقررات تعليم وتعلم الرياضيات عبر الإنترنت وأهميتها والاتجاه نحوها في الجامعة، مجلة تربويات الرياضيات، (4) 24، 228-250.
- عبد الباقي علي، عماد، (2018). تقنيات الإعلام المعاصرة ودورها التكنولوجي في تطوير مناهج تدريس الكلمات العربية، كتاب المؤتمر الدولي العاشر حول مناهج تدريس اللغة العربية، تحرير الدكتور تاج الدين المناني، الهند: جامعة كيرلا.
- العنيزي، يوسف، (2017). فعالية استخدام المنصات التعليمية (Edmodo) لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، 33 (6) 193-241.
- الغنيم، حمد بن صالح بن عبد العزيز، (2016). فاعلية استخدام التعلم المدمج في مقرر تقنيات التعليم على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني لطالب كلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية -جامعة أسيوط. 32(4) 246-292.
- فارس، نجلاء وإسماعيل، عبد الرؤوف، (2017). التعليم الإلكتروني مستحدثات في النظرية والاستراتيجية، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- كلاب، سهيل، (2021). وسائل وتقنيات التعليم التقليدية -الحديثة -الإلكترونية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- محمد، هبة، (2017). استخدام منصة Edmodo في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (90)، 139-99.

المصادر الأجنبية:

- Dillenbourg, P. (1999). Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches. Pergamon Press.
- Knapp, T. R. (1991). Coefficient alpha: Conceptualizations and anomalies. Research in Nursing & Health, 14, 457-480.
- Krueger, R. A. (1994). Focus groups: A practical guide for applied research (2nd ed.).

موقع الدورة المصممة للبحث:

<https://www.udemy.com/courses/search/?src=ukw&q=%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9+%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%83%D8%A7%D8%AF%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9>

Kaynakça

- Abdurraûf, Necla ve İsmail fariz (2017). Et-Ta'limî'l-İlektirûniyyi mustehdesetu fi nazariyyeti ve'l-İstirâticiyyeti'l-Kâhireti: Alemu'l-Kütübi li'n-Neşri ve't-Tevzi'.
- Ahmed Ali, er-Râzî, (2010). Et-Ta'limî'l-İlektirûnî. Baskı, 1, Umman: Daru Usâme
- Ahmed el-Hafnâvî, (2017). Mea'yîru suhûleti'l-Vusûli Li'l-Minassati't-Ta'limiyye meftûhatu'l masdar, (MOOCs), Li zevî'l-İa'kati bi't-Ta'limî'l-Câmiyye, El-Mecelletu'l-Arabiyyeti li't-Terbiyyeti'n-Nevîyye 1(1), 11-44.
- Ali, A. B., Emad, (2018). Çağdaş Medya Teknikleri ve Teknolojik Rolü: Arapça Kelime Öğretimi Müfredatının Geliştirilmesinde. Onuncu Uluslararası Arapça Öğretim Programları Konferansı Kitabı, Editör: Dr. Tajuddin al-Munani, Hindistan: Kerala Üniversitesi.
- Ebu Hamze, M. F, (2023). Dilbilim Bilgisayar Uygulamaları: Teori ve Uygulama Arasında Arapça Öğretiminde (Şam Üniversitesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümünde Bir Alan Çalışması). Arap Araştırmaları ve Çalışmalar Dergisi, 78, 116-166.
- Hamed bin Salih bin Abdulazîz el-Ganîm, (2016). Fâi'liyyetu istihdâmi't-Taa'llumi'l-Müdemmece fi mukarrari tekniyyati't-Ta'limi ale't-Tahsîli ve Tenmiyyeti maharati't-Tevassuli'l-İlektirûniyyi li tâlibi külliyyeti't-Terbiyyeti. El-Mecelletu'l-İlmiyyeti li külliyyeti't-Terbiyyeti – Câmiatu Asyut (4)32. 246-292.
- Mansur es-Sâidî, (2021). Mutâlabâtu tefî'lî'l-Minassâti't-Ta'limiyyeti'l-İlektirûniyyeti li mukarrarâti ta'limin ve taa'llümü'r-Riyâziyyâti abra'l-İnterneti ve ehemmiyyetuhâ ve itticâhu nahvehe fi'l-Câmiati, Mecelletu terbeviyyâtu'r-Riyâziyyâti, 24 (4), 228-250.
- Memûn ez-Zebûn, Hamza Havâlideh, (2020). Tasavvurâtu talebeti'l-Camiati'l-Ürdûniyyeti havle fâiliyyeti istihdâmi't-Taallümü'l-İlektirûniyyi fi tenmiyyeti mahâreti't-Ta'limi'z-Zatiyyi ledeyhim fi mâddeti's-Sekâfeti'l-Vataniyyeti, Mecelletu câmiati'n-Necâhi lil ebhâs, c. (12)34. 2268-2302.
- Muhammed Hibe, (2017). İstihdâmu Minassti EDMODO Fi Tenmiyyeti Maharâti't-Ta'llumi'l-Munazzami Zâtiyyen ve'l-İtticâhu Nahve Tavzîfihâ Fi Tadrîsi'd-Dirâsâti'l-İctimâiyyeti Li Tullabi'd-Diblûmi'l-Âmmi Bi Külliyyeti't-Terbiyyeti, Mecelletu'l-Cemiyyeti't-Terbeviyyeti li'd-Dirâsâti'l-İctimâiyyeti, (90), 99-139.
- Muhammed Mahmud, el- Hiyle, (2004). Teknûlûciyye't-Ta'limi beyne'n-Nazariyyeti ve't-Tatbik, Umman: Dâru'l mesîrati li'n-Neşri ve't-Tevzi'
- Süheyl Küllâb, (2021). Vesâilün ve Tekniyyâtü't-Ta'limi't-Taklîdiyyeti'l-Hadîsiyyeti'l-İlektirûniyyeti. Umman: Dâru Usâme li'n-Neşri ve't-Tevzi'.
- Yusuf el-Anîzî, (2017). Fa'âliyyâtu istihdâmi'l-Minassâti't-Ta'limiyyeti (Edmodo) li talebeti tehassusi'r-Riyâziyyâti ve'l-Hâsûbi bi külliyyeti't-Terbiyyeti'l-Esâsiyyeti bi devleti'l-Kuveyt, Mecelletu külliyyeti't-Terbiyye, (6) 33 241-193.

73. Yûsuf eş-Şârûnî'nin ez-Zihâm adlı hikâyesi üzerine bir tahlîl denemesi¹

Ayşe DORUK²

APA: Doruk, A. (2024) Yûsuf eş-Şârûnî'nin ez-Zihâm adlı hikâyesi üzerine bir tahlîl denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1191-1202. DOI: 10.29000/rumelide.1440034.

Öz

Bu makalede, 1924-2017 yılları arasında yaşamış, kısa hikâye yazarı ve eleştirmen Yûsuf eş-Şârûnî'nin hayatı ve *ez-Zihâm* (الزحام) hikâyesi aktarılacaktır. Yûsuf eş-Şârûnî, kısa hikâye, roman, Arap kültürü araştırmaları, eleştiri eserleri, biyografiler, seyahat eserleri, lirik nesir gibi farklı alanlarda pek çok eser kaleme alan Mısırlı bir yazardır. Mısır'da ve Mısır dışında ismini duyurmayı başararak modern Mısır edebiyatında XX. yüzyılın önde gelen yazarlarından biri olmuştur. Yayımladığı eserlerle çeşitli ödüllere de lâyık görölmüştür. Yazar, Muhammed Abdülhalîm Abdullah, Abdülhamîd Cûde es-Sahhâr, Yûsuf es-Sibâ'î, Yûsuf İdrîs, Yahyâ Hakkî, Bedir ed-Dîb, Necîb Mahfûz gibi döneminin ünlü isimleriyle bir arada yaşamış ve onlarla birlikte modern Mısır edebiyatı alanına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte yazarın ismi Türkiye'de neredeyse hiç duyulmamıştır. Bu araştırma ile hakkında herhangi bir çalışma bulunmayan eş-Şârûnî'nin, ölkemizde bu alanla ilgilenen okuyuculara tanıtılması önem arz etmektedir. Edebiyat kariyerine kırklı yılların sonlarında kısa hikâyeler yazarak başlayan Mısırlı yazar Yûsuf eş-Şârûnî, edebî ve tarihi pek çok ilmi araştırma, Arap geleneği üzerine tanıtım kitapları, roman, kısa hikâyeler, lirik nesir, eleştiri hakkında koleksiyonlar, biyografiler ve çeviriler olmak üzere elliden fazla kitap yayımlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Modern Arap Edebiyatı, Yûsuf eş-Şârûnî, Kısa Hikâye, Mısır Edebiyatı

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Yûsuf eş-Şârûnî ve ez-Zihâm adlı eserinin incelenmesi" isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440034

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² YL., Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakóltesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagatı Anabilim Dalı / MA., Erciyes University, Faculty of Theology, Institute of Social Sciences, Basic Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric (Kayseri, Türkiye), aysedoruk1995@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9033-8408, **ROR ID:** https://ror.org/047g8vk19, **ISNI:** 0000 0001 2331 2603, **Crossreff Funder ID:** 501100003062

The analysis attempt on Youssef al-Sharuni's story named al-Zihâm³

Abstract

In this article, the life of Youssef al-Sharuni, a short story writer and critic who lived between 1924-2017, and his story *al-Zihâm* will be conveyed. Youssef al-Sharuni is an Egyptian writer who wrote many works in various fields such as short stories, novels, Arabic culture studies, works of criticism, biographies, travel works and lyrical prose. He became one of the foremost writer in modern Egyptian literature in 20th century by making his name known in Egypt and outside Egypt. He was deemed worthy of various awards for the works that he published. The author lived together with famous names of his time such as Muhammad Abd al-Halim Abdallah, Abdel-Hamid Gouda al-Sahhar, Youssef El-Sebai, Youssef Idris, Yahya Haqqi, Badr Dib, Naguib Mahfouz and he contributed to the modern Egyptian literature with them. Besides, the author's name hasn't almost been heard in Türkiye. With this research, it is important to introduce al-Sharuni, about whom there is no study, to the readers interested in this field in our country. Youssef al-Sharuni, the Egyptian writer, who began his literary career in the late forties by writing short stories, has published more than fifty books, including many literary and historical studies, introductory books on the Arabic tradition, novels, short stories, lyrical prose, collections of criticism, biographies and translations.

Keywords: Modern Arabic Literature, Youssef al-Sharuni, Short Story, Egypt Literature

Giriş

Hikâye bir entelektüelin (fikir adamının) çığıdır. Roman gibi bir savaş alanı, bir tartışma oturumu değil, aksine bir fikirdir. Roman geniş bir halk otobüsü, uçsuz bucaksız bir dünya ise hikâye küçük bir araba, sınırlı bir vatandır. Hikâye yazarı, gelenek göreneklere ve koşulları ile yerel çevresine aittir. Bu nedenle romanlar uluslararası düzeyde hikâyelerden daha çok okunurken hikâyeler, genellikle belli ülkeler ve bölgelerle sınırlı kaldığı için romanlardan daha fazla şöhrete kavuşmuştur.

1930-1960 yılları arasında Mısır, Irak, Filistin gibi birkaç Arap ülkesi, birtakım savaşlar ve çatışmaların vuku bulduğu tarihî olaylarla doluydu. Bu olaylar ekonomik krizleri, düşünce ayrılıklarını, çeşitli ulusal hareketleri, sosyal ve politik ayaklanmaları da beraberinde getirmişti. Ayaklanmalar ve isyanlar iyice artıyor, hükûmet kısa sürelerle devamlı değişiyordu. Hükûmetin sık sık değişmesi nedeniyle ülkede ekonomik durum gitgide kötüleşmiş, vergiler artırılmış ve işsizlik oranları had safhaya ulaşmıştı. Bu olumsuzluklar ülkenin edebiyatına da yansdı. XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Mısır'da edebiyat alanındaki faaliyetlerde nitelik ve nicelik açısından bîrız bir farklılık görüldü. Bir taraftan klasik dil ve edebiyat çalışmaları devam ederken diğer taraftan Batılılaşmanın etkisiyle hikâye, roman ve tiyatro gibi

³ **Statement (Thesis/Paper):** This article was produced within the scope of the master's thesis titled "Yûsuf al-Shârûnî and the examination of his work al-Zihâm".

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 05.01.2024-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440034

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

edebî türde eserler kaleme almıyordu (Görgün, 2004, s. 579). Corcî Zeydân (ö. 1914), Mustafa Lütfî el-Menfelûtî (ö. 1924), Mustafa Sâdık er-Râfi'î (ö. 1937), Mahmûd Tâhir Lâşîn (ö. 1954), Muhammed Hüseyin Heykel (ö. 1956), Selâme Mûsâ (ö. 1958), Tâhâ Hüseyin (ö. 1973), Abdülhamîd Cûde es-Sehhâr (ö. 1974) ve Necîb Mahfûz (ö. 2006) gibi dönemin ünlü isimleri roman, hikâye veya tiyatro eseri kaleme alan yazarlardan bazılarıdır.

Hikâyelerde toplumsal konulara değinmek, modern Arap edebiyatında kısa hikâyenin popülaritesini artırmıştır. Bunun farkında olan Yûsuf eş-Şârûnî de, *ez-Zihâm* adlı eserinde toplumsal olaylara değinerek unutulmaz bir koleksiyon ortaya koymuştur. Bu toplumsal konular, *ez-Zihâm* kısa hikâye koleksiyonunun bilhassa ilk dört hikâyesinde ön plana çıkmaktadır. Zira bu hikâyelerden ilki esere ismini vermiş ve eser, adını bu hikâye ile duyurmuştur. *ez-Zihâm* hikâye koleksiyonunda yalnızlık, modernleşme karşısında insanın âcizliği, evlilik, iş, kariyer ve kalabalıklaşma en önde gelen temalar arasındadır. Koleksiyondaki bu hikâyenin ana teması ise, modernleşme karşısında insanın âcizliği ve izolasyonudur. Yazar, bu hikâyesinde ana karakterin aşırı şişmanlığından hareketle çok fazla insanın çok az yer kapladığı Kahire şehrinin sâkinlerini kuşatan psikolojik zorlukları ve bu modern yaşamın baskıları karşısında insanın yetersizlik ve çaresizlik hissini incelemiştir.

1. Yûsuf eş-Şârûnî'nin hayatı

Yûsuf eş-Şârûnî, 14 Ekim 1924 yılında (eş-Şârûnî, 2013, s. 253) Mısır'ın Menûfiye'ye bağlı küçük Menûf kasabasında, dindar orta sınıf Kıptî bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldi (Hâfız-Cobham, 1988, s.45). Babası Menûf kasabasında bir memurdu. Babası çalışmak için 1927 yılında, sonradan ailenin de taşındığı Kahire'ye yerleşti. Böylece eş-Şârûnî'nin çocukluğu, dedesi ve ninesinin yaşadığı Minya Valiliği'ndeki Şârûne Adası köyü ile Kahire arasında geçti. Öyle ki nisbesi bu adadan gelmektedir ('İrfân, 2015, s. 7).

1945'te Kahire Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nden mezun olan Yûsuf eş-Şârûnî (eş-Şârûnî, 2010, s. 236), önce Mısır'da daha sonra Sudan'da uzun yıllar öğretmenlik yapmıştır. Ardından 1956'da Kahire'deki Sanat, Edebiyat ve Sosyal Bilimler Yüksek Kurulu'na atanmıştır (Jayyusi, 2005, s. 691). Buradaki görevine bakanlık müsteşarı oluncaya kadar devam etmiştir (eş-Şârûnî, 1969, s. 144). eş-Şârûnî aynı zamanda 1980-1982 yılları arasında Kahire Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde lisansüstü edebî eleştiri dersini de yarı zamanlı profesör olarak vermeye devam etmiştir (eş-Şârûnî, 2013, s. 254). 1984'te ise Kahire'deki müsteşarlık görevinden emekli olmuştur (Hâfız-Cobham, 1998, s. 45).

Mısırlı eleştirmen ve hikâye yazarı Yûsuf eş-Şârûnî, 1983-1990 yılları arasında Umman'da Enformasyon Bakanlığı'nda kültür müsteşarlığı görevine getirilmiştir. Bu zaman zarfında edebiyatla olan bağlarını da hiç koparmayan yazar, devamlı yeni ve özgün eserler vermeye devam etmiştir. Yazar müsteşarlık görevinden de emekli olduktan sonra Kahire'ye dönmüştür. 2001-2006 yıllarında Kahire'deki Hikâye Kulübü'nün başkanlığını, ardından 2010'a kadar kulübün onursal başkanlığını üstlenmiştir. Modern Arap hikâyesinde yeniliğin öncülerinden biri olan eş-Şârûnî, Kültür Yüksek Kurulu Hikâye Komisyonu, Bibliotheca Alexandrina (İskenderiye Kütüphanesi) Edebiyat Komisyonu, Edebiyatçılar Derneği, Edebiyatçılar Birliği ve Yazarlar Birliği gibi pek çok kuruluşun üyeliklerine seçilmiştir (eş-Şârûnî, 2016, s. 152).

92 yaşını tamamlayan Mısırlı yazar Yûsuf eş-Şârûnî, 19 Ocak 2017 yılı Perşembe günü hayata gözlerini yumdu (Donohue-Tramontini, 2013 s. 691). Cenazesi Kahire'deki Kasr el-Dûbâre (Dubara Sarayı) kilisesinden kaldırılmıştır.

1. 1. Edebî kişiliği

İnsanın başta doğup büyüdüğü aile, yaşadığı acı verici hâdiseler, aldığı eğitimler, çalıştığı ortamlar, katıldığı etkinlikler, özellikle vaktini birlikte geçirdiği kişiler ve okuduğu eserler gibi pek çok etken, şüphesiz ki kişinin kimliğini, düşünce yapısını ve hayata bakış açısını etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Nitekim yazarın, daha üç yaşındayken yeşil köyüne, çocukluk hayallerine ve duygularına veda edip Kahire'de yaşamaya başlaması, onu Kahire'nin kalabalıklarla dolup taşan, birbirleriyle yabancılaşan insanların şaşkınlığını yazmaya sevk etmiştir. Onun bu duygu ve düşüncesi *ez-Zihâm* adlı eserindeki bir hikayesine şöyle yansımıştır:

Büyük şehir, sanki aynı anda bin kişi türüyormuş gibi, enginliği ve kalabalığıyla beni büyüledi. Geç geldiğimiz ve daha fazla kişiye yer olmadığı açıktı. Yüksek binaları ve katlarının çokluğunu görünce evlerin nasıl üst üste yığıldığına hayret ettim! Her zaman taşıdıklarının ağırlığından dolayı sakinlerinin üzerine yıkılmasından korkmuşumdur. Şehrin sokaklarını kalabalıklaştıran insanların doldurduğu tramvayları ve otobüsleri ilk kez gördüm. Sanki herkes -erkekler kadınlar, yaşlılar çocuklar ve gençler- bir şeye doğru koşuyormuş gibiydiler. Sanki onlar gün batımında köyümüze geri dönmek için koşan bir koyun sürüsü gibiydiler ve her biri kendi yolunu bulmak için acele ediyordu. Kalabalığın ortasında yalnız ve tek başına... Burada kaybolup ağlasam, bana "Neyin var oğlum?!" diyecek kimseyi asla bulamam. Burada herkes birbirine yabancı. (eş-Şârûnî, 1969, 144).

Çevresinin etkisiyle erken yaşlarda *Kitâb-ı Mukaddes* ve *Kur'ân-ı Kerîm*'den okumalar yapan yazar, ergenlik döneminde el-Menfelûtî'nin romanlarını, liseye giderken de çağdaş Arap edebiyatına dâir bulabildiği her şeyi okumuştur. Okudukları çoğunlukla Cibrân Halîl Cibrân, İbrâhîm Abdülkâdir el-Mâzinî (ö. 1949), Muhammed Hüseyin Heykel, Selâme Mûsâ, Tâhâ Hüseyin ve Tevfik el-Hakîm gibi ünlü yazarların eserleriydi. Üniversite hayatında ve sonrasında artık İngilizce ve Fransızca'dan eserleri de okuyan yazar, o yıllarda *Mecelletü'l-kâtibi'l-Misrî* isimli bir dergide diğer dünya edebiyatlarından Dostoyevski (ö. 1881), Kafka (ö. 1924), Tagore (ö. 1941) ve Kırkor (ö. 1999) gibi isimleri inceleme fırsatı yakaladı. Tâhâ Hüseyin'in bu dergide Camus (ö. 1960), Sartre (ö. 1980) ve Kafka gibi yabancı yazarlar hakkında yazması, yazarın bu isimleri erken yaşlarda öğrenme yolunu açmıştır (Donohue-Tramontini, 2013, s. 691).

Öğrenciyken zamanının edebiyatçılarıyla bolca vakit geçiren yazar, edebiyat kariyerine tam manasıyla 1940'lı yılların sonlarında, kısa hikâyeler ve kâfiyesiz şiirler yazarak başlamıştır. Üniversiteye başladığı yıllarda Mısır'da siyâsi olayların yaşanması ve mezun olduğu yılın da İkinci Dünya Savaşı'na denk gelmesi, yazarın duygu ve düşüncelerini oldukça fazla etkilemiştir. Ayrıca Birinci Dünya Savaşı sırasında Fransa'da ortaya çıkan ve İkinci Dünya Savaşı'nda Mısır'da yayılan sürrealist akımların tesiri altında kalmıştır (Donohue-Tramontini, 2013, s. 692). Bu etkileri eserlerinin çoğunda dolaylı yoldan yansıtan yazar, özellikle devrimden sonraki değişimlerin farkına varılması için *el-Uşşâku'l-hamse* (العشاق الخمسة) kitabındaki hikâyeler üzerinden Mısır'daki gençlerin eğilimlerinin yanlış olduğunu aktarmaya çalışmıştır. eş-Şârûnî'nin, XX. yy.da egemen olan bu endişe dalgasını hikâyelerinde dile getirmeye meyletmesi, onu dışavurumcu hikâyenin kurallarını belirleyen Mısırlı yazarların ilklerinden yapmıştır. (Dirğâm, Erişim 17 Temmuz 2023) Zira o, yazarın kaleminin yalnızca yerel kaygılara değil aksine insanî sıkıntıların özüne dokunması gerektiğine inanan ve ruhunu dünya birliği ile dolduran bir yazardır.

Arap dünyasının en iyi kısa hikâye yazarlarından biri olan Yûsuf eş-Şârûnî, kısa hikâyenin Arapça'da önemli bir tür haline gelmesinde önemli bir rol oynamıştır (Jayyusi, 2005, s. 692). Yazar, 1940'ların sonlarından beri Arap toplumunun atmosferini karakterize etmiş ve 1960'lara doğru çağdaş insanın maruz kaldığı baskıları ve toplumda hüküm süren kaygı dalgalarını dile getirmeyi başarmıştır (eş-Şârûnî, 2010, s. 5). Yazarın eserlerini okuyanlar, onu iyi ve kötünün bir ansiklopedisi, insan kalıplarının

bir panoraması, toplumun sert bir eleştirisi ve gerçekleşmesi muhtemel olayların bir önsezisi olarak görmüştür. Onun iletmek istediği mesajları, doğrudan anlayan okuyucular olduğu gibi anlamakta zorlanan kitle de vardır, zira yazarın üzerinde durduğu konular ve kullandığı üslûp her kesimin anlayabileceği tarzda değildir.

Yazarlığının yanısıra eleştirmenlik de yapan eş-Şârûnî, okuyucuların bir romanın veya kısa hikâyenin gerçek mesajını almaları konusunda eleştirmenlere çok önemli bir rol düştüğünü söylemiştir. Ona göre bir yazar, toplumunda olduğu kadar genel olarak dünyadaki değişiklikleri de dikkate almalıdır (Stephen, Erişim 11 Temmuz 2023). Zira kendisi, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından meydana gelen değişimler, kentsel alanlardaki aşırı kalabalıklaşma, iletişimdeki gelişmeler, iyi ve kötü haberlerin aynı anda verilme hızı gibi konular hakkında hikâyeler yazmıştır. O, verdiği bir röportajında İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra biri iletişim hızı diğeri insanların çoğalması gibi toplumda iki önemli değişim meydana geldiğini söylemiştir. İletişim hızıyla beraber toplum aynı anda birden fazla haberi duyar olmuştur. Bu haberlerin kimisi üzücü haberler kimisi ise mutlu haberlerdi. Mesela, yazarın *Neşratü'l-ahbâr* (نشرة الأخبار) adlı hikâyesi iyi ve kötü haberlerin aynı anda verilme hızına çok güzel bir örnektir. Bu hikâye küçük bir binanın üst katında bir düğün kutlamasını tasvir edildiği, eş zamanda alt katında ölen bir kişinin anma törenin düzenlediği bir konuyu ele alır. Hikâyenin devamında binanın aniden çökmesiyle düğün konuklarının bedenleri, yas tutanların üzerine düşer. Tam o anda, yakınlardaki bir radyodan haber spikerinin aya indiğini bildiren sesi duyulur (el-Hadîdî, 2003, s. 179). Yine yazar *ez-Zihâm* adlı eserinde insanların çoğalması yani kalabalıklaşma hızının artmasını ayırtdedici bir dil ve üslûb ile anlatmıştır.

1. 2. Eserleri

Daha öğrenciyken kâfiyesiz şiir, lirik nesir ve kısa hikâye yazarak edebiyat hayatına ilk adımlarını atan Yûsuf eş-Şârûnî (Hâfız-Cobham, 1988, s. 45), ömrünün sonuna kadar kalemini hiçbir zaman elinden düşürmemiş, pek çok türde eser kaleme alarak ülkesinde bir dizi kültürel ve edebî faaliyetin oluşmasına katkıda bulunmuştur. Bununla birlikte yazar, modern Arap edebiyatında daha çok hikâye yazarı ve eleştirmen olarak ün yapmıştır. 2001 yılında edebiyat alanında devlet takdir ödülüne layık görülen eş-Şârûnî, Yûsuf İdrîs'ten sonra neslin en önemli kısa hikâye yazarlarından biri hâline gelmiştir (Alyaum, Erişim 11 Temmuz 2023). Şimdiye kadar dokuz kısa hikâye koleksiyonu, bir şiir koleksiyonu, bir romanı, otobiyografi eseri ve çoğu Mısır'daki ve Arap dünyasındaki hikâye, roman ve gelenek edebiyatı üzerine elli beşten fazla eleştirel araştırması yayımlanmıştır (eş-Şârûnî, 2000, s. 148). Ayrıca *el-Mecelle* dergisinin yayın kurulu üyeliği başta olmak üzere pek çok kültürel pozisyonda bulunan eş-Şârûnî'nin, 1947-2014 yılları arasında yayımladığı 250'den fazla makalesi bulunmaktadır (Alsharekh, Erişim 10 Ağustos 2023).

1. 2. 1. Kısa hikâyeler:

Yûsuf eş-Şârûnî, kısa hikâye yazmaya 1948 yılında el-Edîb dergisinde *el-Mu'azzebûn fi'l-arz* ve *Masra'u 'Abbas el-Hulv* hikâyeleriyle başlamışsa da okuyucularının karşısına ilk kez 1954 yılında yayımladığı *el-Uşşâku'l-hamse* adlı eseriyle çıkmıştır. Yazar, bu hikâyelerinden *el-Mu'azzebûn fi'l-arz*'ı Tâhâ Hüseyin'e, *Masra'u 'Abbas el-Hulv* hikâyesini de Necîb Mahfûz'a armağan etmiştir.

Yazarın çoğu kısa hikâye koleksiyonundan oluşan hikâyeleri yayımlanma sırasına göre şöyledir:

1- العشاق الخمسة / *el-Uşşâku'l-hamse* (Beş Âşık), el-Kitâbu'z-zehebî, Kahire 1954.

2- رسالة إلى امرأة / *Risâle ilâ imrae'* (Bir Kadına Mektup), el-Kitâbü'z-zehebî, Kahire 1960.

3- الزحام / *ez-Zihâm* (Kalabalık), Dâru'l-âdâb, Beyrut 1969

4- حلاوة الروح / *Halâvetü'r-rûh* (Ruhun Tatlılığı), Kitâbü'l-yevm-Dâru ahbâri'l-yevm, Kahire 1971.

5- مطاردة منتصف الليل / *Mutârade müntesafi'l-leyl* (Gece Yarısı Kovalamacası), Dâru'l-me'ârif, Kahire 1973.

6- المختارات / *el-Muhtârât* (Seçmeler), Riyâdu'r-Reyyis ve müşârikûhu, Londra 1990.

7- الضحك حتى البكاء / *ed-Dahik hatte'l-bükâi* (Ağlayana Kadar Kahkaha), el-Hey'etü'l-âmmeli-kusûri's-sekâfe, Kahire 1997.

8- الأم والوحش / *el-Ümm ve'l-vahş* (Anne ve Canavar), y.y. 1982.

9- أجداد وأحفاد / *Ecdâd ve ahfâd* (Dedeler ve Torunlar), el-Hey'etü'l-âmmeli-kusûri's-sekâfe, Kahire 2005.

Yabancı dillerdeki hikâye koleksiyonları ise şunlardır:

1- *Blood Fued* (Kan Davası), çev. Denys Johnson ve Davies Heinman, Londra 1983.

2- *The Five Lovers* (Beş Âşık), General Egyptian Book Organization, Kahire 1988.

3- *Nachrichten Aus Agypten* (Mısır'dan Haberler), Deutch von Nagi Naguib J.C.B. Editionen, Berliner Kunster program des Dad 1977.

Ayrıca yazarın pek çok kısa hikâyesi Fransızca, İspanyolca, Flemenkçe, İsveççe, Yunanca, Rusça, Çince, Danca ve İtalyanca gibi birçok dile tercüme edilmiştir (eş-Şârûnî, 2003, s. 220).

1. 2. 2. Roman:

الغرق / *el-Ğarak* (Boğulma), el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-âmmeli-kitâb, Kahire 2006.

Yazarın birden fazla roman kaleme aldığı ancak yazdıklarını beğenmediği için yırtıp attığı bilinmektedir. Sonraları şiir yazmaya yönelen yazar, kendini kısa hikâye ile tam olarak ifâde etmiş ve zamanının çoğunu kısa hikâye yazmak için harcamıştır (Donohue-Tramontini, 2013, s. 692).

1. 2. 3. Otobiyografi:

1- ومضات الذاكرة / *Vemdâtü'z-zâkira* (Hafıza Parlıtları), el-Meclisü'l-a'lâ li's-sekâfe, Kahire 2003.

1. 2. 4. İncelemeler:

1- دراسات أدبية / *Dirâsât edebiyye* (Edebî Araştırmalar), Mektebetü'n-nehda, Kahire 1964.

2- دراسات فى الأدب العربى المعاصر / *Dirâsât fi'l-edebî'l-'Arabiiyi'l-mu'âsir* (Çağdaş Arap Edebiyat Araştırmaları), Müessesetü't-te'lîf ve'n-neşr, Kahire 1964.

3- دراسات فى الحب / *Dirâsât fi'l-hub* (Sevgiye Dâir İncelemeler), Kitâbu'l-hilâl, Kahire 1966.

4- دراسات فى الرواية والقصة القصيرة -4 / *Dirâsât fî'r-rivâye ve'l-kıssati'l-kasîra* (Roman ve Kısa Hikâye Araştırmaları), Mektebü'l-Anjelo, Kahire 1967.

5- اللامعقول فى الأدب المعاصر / *el-Lâ ma'kûl fi'l-edebi'l-mu'âsir* (Çağdaş Edebiyattaki Tutarsızlık), el-Mektebetü's-sekâfiyye, Kahire 1969.

6- الرواية المصرية المعاصرة -6 / *er-Rivâyetü'l-Mısriyyetü'l-mu'âsıra* (Çağdaş Mısır Romanı), Kitâbu'l-hilâl, Kahire 1973.

7- القصة القصيرة نظريا وتطبيقيا -7 / *el-Kıssatü'l-kasîra nazariyyen ve tatbikiyyen* (Teorik ve Pratik Yönden Kısa Hikâye), Kitâbu'l-hilâl, Kahire 1977.

8- القصة والمجتمع / *el-Kıssa ve'l-müctema'* (Hikâye ve Toplum), Dâru'l-me'ârif, Kahire 1977.

10- الروائيون الثلاثة -10 / *er-Rivâiyûne's-selâse* (Üç Romancı), el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-âimme li'l-kitâb, Kahire 1980.

Bu incelemelerle birlikte yazar, altmışa yakın inceleme eseri kaleme almıştır.

2. eş-Şârûnî'nin aldığı ödüller

1970 yılında *ez-Zihâm* adlı kısa hikâye koleksiyonuyla devlet teşvik ödülüne layık görülen Yûsuf eş-Şârûnî, aynı yıl birinci dereceden ilim ve sanat madalyası ile ödüllendirilmiştir. 1978'de *Nemâzic mine'r-rivâyeti'l-Mısriyye* (نماذج من الرواية المصرية/Mısır Romanından Örnekler) adlı kitabıyla edebiyat incelemelerinde devlet teşvik ödülü kazanan yazar, aynı yıl ikinci dereceden Cumhuriyet madalyasına layık görülmüştür. 2001 yılında edebiyat dalında devlet takdir ödülü, 2007 yılında da kısa hikâyede Sultan el-'Uveys kültür ödülünü kazanmıştır (eş-Şârûnî, 2007, s. 255).

3. ez-Zihâm adlı hikâye

Hikâye, başkahraman Fethî Abdürresûl'ün kendisi, mesleği ve şişmanlığından duymuş olduğu rahatsızlığı hakkındaki girişle başlar. Fethî, daha çocukken köyde babasıyla Şeyh Şa'rânî'nin sohbetlerine katılırdı. Baba, zikir halkasına öncülük ettiği bir gün oğlu Fethî'yi tamamen unutmuş, o da bu sırada şövalyeli bir atın hayallerine kapılarak bulunduğu ortamdaki uzaklaşıp bir külâh satıcısını takip etmiştir. Biraz zaman geçtikten sonra kaybolduğunu anlayan küçük Fethî, dağılmış zikir halkasına geri döndüğünde etrafta babasına benzeyen ama hiçbirinin babası olmadığı adamları görünce ağlamaya başlamış. Ta ki köylülerinden biri Fethî'yi tanıyana dek. Çocukken geçirdiği bu olay Fethî'de büyük bir buhrana sebebiyet vermiş, onda her kalabalık ortamda kaybolacağı korkusuna ve kimsenin kendisini bulamayacağı düşüncesine dönüşmüştür.

Fethî Abdürresûl, küçüklüğünü boş ve تنها bir köyde geçirmiş daha sonra ailesiyle Kahire'ye göç etmiş, kendine güveni olmayan şişman bir gençtir. Kalabalık şehir hayatı ve insanların kendi şişmanlığından rahatsız olması hatta alay etmeleri, kilo vermesine neden olmuş ve onu sıkıştırılmış bir kişiye dönüştürmüştür. Bu yüzden devamlı toplumsal ve meslekî yönden şehrin gürültülü, saldırgan sokaklarına uyum sağlamakta zorlanmıştır. Şiirler yazmayı ve şarkı söylemeyi seven obez genç Fethî, işe giderken çektiği sıkıntıları ve şehrin akıl almaz kalabalığını otobüs üzerinden imgeleyerek anlatmaktadır. O, arkadaşsızdır ve yalnızlıktan muzdariptir. Kötü görünümünden dolayı hem otoriter

babası hem de toplumda karşılaştığı bazı kişiler tarafından cezalandırılmış, babasının eziyet ve azarlamalarına sürekli maruz kalmaktan kendini bir türlü kurtaramamıştır.

Hikâyenin devamında yazar, birinci tekil şahıs ağzından ailenin şehre göçünü, şehrin göz alıcılığını ve yer bulmak için şehre geç geldiği düşüncesini adeta yaşıyormuşçasına okuyucuya hissettirmektedir. Fethî, babasının zar zor iş bulmasını, küçük dar bir odaya taşınmalarını, okulunun bitmesine yakın bir zamanda annesinin yedinci doğumundan dolayı ölümle sonuçlanan acı hadisesini, annesinin ölümünden bir ay sonra babasının kendisinden yaşça çok küçük genç bir kızla evlenmesini tasviri son derece ayrıntılı, etkileyici ve mükemmel bir üslup ile okuyucuya aktarılmaktadır.

Babasının Avâtîf ile evliliğinden birkaç hafta sonra ortaokul diplomasını alan genç Fethî, hem mezuniyet notunun düşüklüğü hem de kilosu sebebiyle liselere kaydolamamış, okul hayatının bittiğini anlayıp bir an önce iş aramaya koyulmuştur. İş arama zahmetinden kendisini kurtarmak isteyen babası ise dükkanındaki işçisine asılsız iftira atarak yerine oğlunu getirmiştir. Hiçbir işi beceremeyen bir oğlunun olduğu düşüncesine sahip otoriter baba, oğlunun her hareketine karşı onu devamlı rencide edici sözlerle aşağılamaya, kırıcı ve kaba sözlerle hor görmeye başlamıştır.

Bakkalda boş zamanlarında ateşli şarkılar besteleyen Fethî, bir gün babasına yakalanır. Babası çocuğuna bıçak çeker ve “*Ne yapıyorsun itin oğlu (eşek oğlu eşek)? Hâlâ aşk şarkıları mı besteliyorsun? Ben seni böyle mi yetiştirdim? Ben senin tarikat şeyhi olmanı istedim, ancak sen fesatlığın şeyhi olursun.*” diyerek ona vurmaya çalışır. Onları ayırmaya çalışan müşteriler, babanın elindeki bıçağı kaparlar. Yine de baba herkesin önünde oğluna tokat atmaya başarır. Kavga esnasında yere düşen birkaç sabun kalıbını babasının kafasına fırlatmayı düşünen Fethî'nin bu düşüncesi ilk kez olmamıştır. O anda bu düşüncesinin son kez olmasına karar verir ancak yine yapamaz. Fethî, babasıyla ilişkisini şöyle ifade etmektedir:

Babamla ilişkim sevgiden ziyâde hayranlık ve çekingenlik ilişkisiydi, cesaretine hayrandım, sertliği ve acumasızlığı nedeniyle de kendisinden çekiniyordum... (eş-Şârûnî, 1969, s. 11)

Bu olaydan sonra Fethî, sonunda bir arkadaşının yardımıyla bir yurt içi nakliyat şirketinde muavinlik sınavlarına katılır. Mülakat sınavlarına kadar bir spor salonunda devamlı ağır antrenmanlar yaparak kilo vermeye çalışır. Sonunda vücudunun zayıflığıyla sınav kurulunu ikna etmeyi başarır. Ayrıca onlara başkalarının ezgilerinden alıntı yaparak bestelediği birkaç ezgi söyler. Görevlilerin tebessümleri, şarkıları için aldığı ilk takdirdir. Böylece yurt içi ulaşım şirketinde muavin olarak işe başlar. Bu işi su içmeyi azaltarak, kendisini yiyecekte mahrum bırakarak, kaylûle uykusunu dahi terk ederek deyim yerindeyse kendisine işkence ederek sıkı bir eğitimle elde etmiştir. Böylelikle kendisini otobüsün kalabalığında eğilip bükülmeye zorlanan, tüm yaşama arzusunu yitirmiş, gençliğini kaybetmiş ve sadece ter ve pis kokuları solumak zorunda kalan biri olarak bulmuştur. Otobüste muavin olarak çalışmaya başlayan Fethî, otobüsün kalabalığını ise şu şekilde tarif eder:

Otobüsün kalabalığında, zemin katımızdaki odalardan birinde olduğumu sandım. Tavan, odamızın tavanı kadar alçak, insanlar katımızdaki gibi basık ve yarım daire biçiminde kalabalık. Erkekler ve kadınların vücutları birbirine baskı uygularken birbirine meylederler. Inenler ve binenler birbiri ile çarpışır, birbirlerini ezerler. Dolayısıyla kavga ortaya çıkar. Otobüstekilerin her biri tüm düşüncesini boş olabilecek bir koltuğa odaklar. Bu ihtimal, sanki kaderi ona bağlanmış gibi, dünyadaki düşüncesini meşgul eden en önemli şey haline gelir. (eş-Şârûnî, 1969, s. 13)

Babası öldükten sonra geriye onun genç karısı ve küçük bir dükkanı kalmıştı. Fethî, babasının vefatıyla üvey annesi Avâtîf'ı, siyah yas kıyafetleri içerisinde daha önce hiç fark etmediği teninin beyazlığını, berrak cildini, vücudunun ipeksi pürüzsüzlüğünü baştan aşağı iyice süzmüştü. Babası öldükten sonraki

gece Avâtîf'ın burnunun güzel olduğunu keşfetmiş ve burnunun ucundan öpmeyi temenni etmişti. Sonraki geceler kasıtlı olarak eve erken dönmeyen Fethî, Avâtîf uyuduktan sonra dönmeyi hatta vardiyasının da gece olmasını istemişti. Babasının kırkı gelmişti. O gün yas tutanları ağırlayan Avâtîf'ın yanında ona destek oldu. O gece Avâtîf'ı teselli etmeye çalışmıştı ancak birinin de kendisini teselli etmesine ihtiyacı vardı. Avâtîf güzel bir kadındı, kendisi ise genç bir erkek. Hem gençliğinin vermiş olduğu çılgın duyguları hem de erkeklik dürtüleri, o gün üvey annesiyle arasında yasak bir ilişkiye sebep olmuştur. Fethî'nin üvey annesini, babasının mirası olarak görmesi, ona sahip olma anlayışını da beraberinde getirmiştir.

Babası öldükten sonra kabuslar görmeye başlayan Fethî, Avâtîfla birlikte olduktan sonra da kabus görmeye devam etmiş, hatta çeşitli halisünasyonlar görmeye başlamıştır. Vakit geçtikçe artan halisünasyonlarla beraber otobüs kalabalığı da ona depresyon ve öfke nöbeti olarak geri dönmüştür. Giderek Avâtîf'a olan duygularını kaybeden Fethî, uyku ve yemeğe olan iştahını da kaybetmeye başlamıştır. Onun tek kaybetmediği yeteneği ise şarkı yazmaktır.

Günlerden bir gün bakkalda kalabalığın giderek hiç olmadığı kadar artması Fethî'nin dikkatini çekmişti. Avâtîf'ın kazandığından, Fethî'nin payına düşeni vermediği bir gün, Fethî'nin Avâtîf'ın burnunu kırmak istemesiyle başlamıştı her şey. Fethî, o günkü olayı ve hissettiklerini şöyle anlatmaktadır:

Ona saldırdım. Parmaklarımı saçlarına doladım. Ona yapıştım, sarıldım. Burnunu ısırp koparmak için yüzünü kaldırmaya çalıştım, kanın tadına şaşırđım, dilim kanı yalıyor. Kavga sırasında bir an yaralı burnunu gördüm, fakat ondan küçükük bir parça bile koparmayı başaramadım. (Avâtîf) İlerken tırnaklarıyla yüzümü tırmaladı. Kafasını dükkanın duvarına çarptı. Sonra insanlar toplandı, otobüste olduğu gibi kalabalıklaştılar. Beni aralarında sıkıştırdılar. Onlara onun (Avâtîf) biletinin fiyatını ödemek istemediğini söyledim. Bir sonraki durakta inmesi gerekiyor. Biletleriniz nerede? Sizi tanıyorum. Para ödemek için hepiniz kalabalığa sığınuyorsunuz, ama ödeme yapan yüz ile ödeme yapmayan enseyi çok iyi ayırt ederim. (eş-Şârûnî, 1969, s. 18)

İzdihâm bizi karakola götürdü. Avâtîf onlara benim deli olduğumu söyledi ve ısırılmış burnunu gösterdi. Kendisini benden korumalarını ve akli dengemin yerinde olup olmadığını ortaya koyulmasını istedi. Çavuş tutanak tuttu. Tutanğa ismimi, adresimi, yaşımı ve işimi yazdı. O günden sonra her an gelip deli gömleği giydirerek beni alıp götürebileceklerini anladım. (eş-Şârûnî, 1969, s. 18)

Uzun zamandan beri top gibi yuvarlak biçimde yürüdüm. Odamın içinde ve şirketimizin otobüslerinin içinde bir yay gibi bükülmeye devam ettim. İki yer arasında orta yolu bulmak için çok gayret ettim. Bu yuvarlaklıkta beni onların gözlerinden gizleyebilecek şeyi buldum. Onlardan saklanmaya çalışıyordum aynı zamanda onları karşılamaya hazırlanıyordum. Her maaş aldığımda diyorum ki "Bu seni götürmelerinden önceki son maaşın"; her saç sakalı tıraş olduğumda diyorum ki "Bu, seni götürmelerinden önceki son tıraşın"; her banyo yaptığım da diyorum ki "Bu, sana deli gömleği giydirilmeden önceki son duşun". (eş-Şârûnî, 1969, s. 18)

Fethî'nin toplumdan kaçma isteği, babasının ölümünde öfkeyle karışık hüznün hissetmesi ve onun için tek bir gözyaşı dökmemesi yani duygu küntlüğü, markette babasıyla aralarında geçen kavga ve öfke belirtileri, Avâtîf'ın burnunu ısırarak sevdiği yerden zarar verme dürtüsü, halisünasyonlar gibi pek çok belirti ona şizofreni tanısı koyulmasına yetmektedir. Hikâyenin son kısmında geçen şu konuşmalar da, Fethî'nin ruh ve sinir hastalıkları hastanesine kaldırıldığını göstermektedir:

Benimle bu yerde ağlayanlar, gülenler, hayatlarının geri kalan kısmında tek ayak üzerinde durmakta ısrar edenler ve sürekli elini havaya kaldırmakta ısrar edenler var. Yanımda dünyanın büyük insanları var: Napolyon, es-Seyyid el-Bedevi ve Füzeler İcat Edilmeden Önce Füzeler Nakliye Şirketleri'nin sahibi. Şirketlerinin tam adı bu. Bir de bizimle birlikte kendisine 'her şeye gücü yeten' diyenimiz var. Napolyon dışında hepsi iyi. Beni bir tek o korkutuyor. Ne zaman elinin altında bir sopa bulsa, onun itaatsiz askerlerinden biri olduğumu ve beni mareşallik sopsasıyla terbiye

edeceğini iddia edip beni dövmeğe çağışarak peşimden koşar. Hasta bakıcılar elinden sopayı alana kadar onun önünde koşarım...

Buraya girdiğimden beri diyorum ki “Yarın çıkacağım, yarın, ertesi gün, ertesi günden sonra. Her yıl diyorum ki “Bu benim burada geçireceğim Seyyid Ahmed en-Nûtî'nin son doğum günü. Bu peygamberimizin son doğum günü, son büyük bayram... küçük bir bayram.”

Doktora “Çıkışımın ne zaman olduğunu?” sorduğumda:

- “Bilakis, ona karar verecek olan sensin. Bir daha babanın yüzünü görmediğinde, kadınların burnunu ısırmadığında ve yeniden dik durmaya başladığında” diye cevap veriyor.

Ona soruyorum: “Kalabalık hala şehri sıkıştırıyor mu?”

- “İşte, sen hala hastasın.” diyerek gülüyor. (eş-Şârûnî, 1969, s. 19-20)

Fethî Abdürresül, otuz yılı aşkın bir süredir akıl hastanesinde otobüs beklemektedir. Belki de hala beklemeye devam ekmektedir. Kendisi bu bekleyişi şöyle anlatmaktadır:

Diğerleri ise ara sıra yanına gelip otobüs bekliyorlar. Ancak sabırları çok geçmeden tükeniyor. Birer birer gizliden sınışıyorlar. Fûze nakliye şirketlerinin sahibi de üflemesinden çok geçmeden üfleyerek çekip gidiyor. Ve ben güneşin kavurucu sıcağı altında tek başıma durmaya devam ediyorum. Bekliyorum... Bekliyorum... Bekliyorum...(eş-Şârûnî, 1969, s. 19)

Fethî'nin erken yaşta annesini daha sonra babasını kaybetmesi, hayatında derin yaralar açmıştır. Birlikte vakit geçirecek, dertleşecek bir arkadaşının bulunmaması, yaşadığı üzücü hâdiseleri hep içinde beslemesi, onun duygularında ve davranışlarında çeşitli bozuklukların belirmesine sebebiyet vermiştir. Babasının yanında çalışırken babasına zarar verme isteğı, ilerleyen zamanda ara ara saldırgan davranışlar göstermesi, topluma karşı olumsuz tutumlar beslemesi, kendisini çaresiz hissetmesi ve halüsinasyonlar görmesi gibi pek çok durum Fethî Abdürresül'ün bir ruh sağlığı problemi yaşadığını göstermektedir. Kendi içinde büyük mücadeleler veren Fethî, kalabalığı ve dar ortamları sevmese de kendisini topluluğun kalbinde, insan yığınının fazlaca olduğu özel bir nakliyat şirketinde otobüs muavinliği yaparken bulmuştur. Hayattaki tek isteğı, sadece bir gün yeşillik koklamak, ay ışığı altında vakit geçirmek ve otobüste kendine bir yer bulmak olan Fethî, aslında yaşamak istedikleri ile yaşamak zorunda kaldıkları arasında sıkışmıştır.

ez-Zihâm'da açık bir şekilde baskı ve gerçeklik vardır. Bu gerçeklik, baskılarla yüzleşmeye devam eden “sıkıştırılmış bir insan”a dönüşene kadar devam eden bir trajedidir. Yazar bu hikâyesinde, çok sade olmamakla birlikte okuyucunun anlayabileceğı bir dil kullanılmıştır. Ama yazarın üslûbunun yoğunluğu sebebiyle bazı kelimelerde ve cümle yapılarında duraklatıp düşündüren bir anlatım biçimi mevcuttur. Özellikle hikâyede başkahraman için tutarsız ve sanrısız bir dilin tercih edilmesi, okurda Fethî'nin ruh hâlini tam olarak hissettirmektedir. Böylece şehir hayatının baskılarıyla başa çıkmakta zorlanan Fethî'nin, yalnızlığın verdiği korkunç his yüzünden içini derin bir bunalım kaplayarak orta yaşlarda akıl hastanesine kaldırılan psikoz ve şizofreni hastası olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte hikâyede bir taraftan kalabalıklaşma mesajı verilirken diğer taraftanda da kullanılan üslûptaki sıkışıklık ve kalabalıklaşma duygusu okurlara hissettirilir. Şunu da belirtmek gerekir ki yazarın bu hikâyesinde kullandığı sıkışık ve yoğun cümleler, vermek istediğı kalabalık fikrinin önüne geçmeyip okuyucular tarafından anlaşılmaktadır.

Hikâyede aşırı nüfus gibi önemli toplumsal bir sorun, bir dizi istatistik olarak değil, kalabalık bir Kahire otobüsünün muavininin bizzat gözlemediğı şekliyle görülüyor. Anlatım biçimi olarak bu hikâye, gerçeklik ile kabus arasında bir kafa karışıklığı sunar. Bu, Arap kısa hikâye yazarlarını sık sık cezbeden bir anlatım biçimidir, ancak burada ‘kabus’ yönü, baş karakter adına ileride gerçek bir delilik biçimini

alır. Yazarın hikâyesinde kullandığı kahramanlar, hem psikolojik hem de fizyolojik olarak pek çok detayla okuyucuya yansıtılmıştır.

Sonuç

1924-2017 yılları arasında yaşayan Yûsuf eş-Şârûnî, daha öğrenciyken kâfiyesiz şiir, lirik nesir ve kısa hikâye yazarak edebiyat hayatına ilk adımlarını atmış, son nefesini verene kadar kalemini hiçbir zaman elinden düşürmemiştir. Pek çok türde eser kaleme alan yazar, ülkesinde bir dizi kültürel ve edebî faaliyetlerin oluşmasına katkıda bulunmaya çalışmıştır. Yazar, Muhammed Abdülhalîm Abdullah, Abdülhamîd Cûde es-Sahhâr, Yûsuf es-Sibâ'î, Yûsuf İdrîs, Necîb Mahfûz gibi döneminin ünlü isimleriyle bir arada yaşamış ve onlarla birlikte Mısır edebiyatına katkı sağlamıştır.

Modern Arap edebiyatında daha çok hikâye yazarı ve eleştirmen olarak ün yapan eş-Şârûnî, Mısır'da ve Mısır dışında ismini duyurmayı başararak modern Mısır edebiyatında XX. yüzyılın önde gelen yazarlarından biri olmayı başarmış, yayımladığı eserlerle çeşitli ödüllere lâyık görülmüştür. Yazarın 2001 yılı edebiyat alanında devlet takdir ödülüne layık görülmesi, onu Yûsuf İdrîs'ten sonra neslin en önemli kısa hikâye yazarlarından biri haline getirmiştir. Yazar, Arap dünyasının en iyi kısa öykü yazarlarından biri olmayı başararak kısa hikâyenin de Arapçada önemli bir tür hâline gelmesinde etkili olmuştur. Öyle ki büyük eleştirmen Sabrî Hâfız, modern Arap kısa hikâyesinin gerçek babasının eş-Şârûnî olduğunu itiraf etmiştir.

Eserin birçok yerinde yerel îmâlara, Mısır halkının kültür ve geleneklerine, Mısır'daki mekanlara, farklı dînî inançlara temas edilmiştir. Yûsuf eş-Şârûnî'nin bazı hikâyelerinin hristiyanlık karakteri taşıdığı görülmüştür ki bu da, onun müntesibi olduğu dini ön plana çıkarmaya gayret ettiği şeklinde yorumlanabilir. Yazdıklarında sadece Mısır toplumunun belirli bir yönünü tasvir etmeyen yazar, hayatın çok kasvetli ve acımasız yanlarını da yansıtmaya çalışmıştır.

Kaynakça

- Alsharekh. "Yûsuf eş-Şârûnî". Erişim 10 Ağustos 2023. (archive.alsharekh.org)
- Alyaum. "Yûsuf eş-Şârûnî". Erişim 11 Temmuz 2023. (alyaum.com)
- Dirğâm, 'A. "Yûsuf eş-Şârûnî ve 'âlemühü'l-kısasî". Ahewar. Erişim 17 Temmuz 2023. (ahewar.org)
- Donohue, J. J.- Tramontini L. (2013). *A'lâmü'l-edebî'l-'Arabîyyî'l-muâsır- Siyer ve siyer zâtîyye*. Beyrut: Nusûs ve dirâsât.
- Görgün, H. (2004). "Mısır". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (Cilt 29/569-575). Ankara: TDV Yayınları.
- el-Hadîdî, M. (2003). *Müdrekatü'n-nefs fi kısasî Yûsuf eş-Şârûnî*. (Doktora Tezi). Londra: Londra Üniversitesi.
- Hâfız, S.- Cobham, C. (1998). *A Reader of Modern Arabic Short Stories*. Londra: Saqi Books.
- 'İrfân, R. M. (2015). *Suveru'n-nehda fi a'mâl Yûsuf eş-Şârûnî*. (Yüksek Lisans Tezi). Mısır: Benha Üniversitesi.
- Jayyusi, S. (2005). *Modern Arabic Fiction (An Anthology)*. New York: Kolombiya Üniversitesi Yayınları.
- Stephen, S. "A Lifetime of Giving Literary Pleasure". Watani. Erişim 11 Temmuz 2023. (wataninet.com)
- eş-Şârûnî, Y. (2000). *el-Hayâlü'l-ilmî fi'l-edebî'l-'Arabîyyî'l-mu'âsır*. Kahire: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-âmmelî'l-kitâb.
- eş-Şârûnî, Y. (2016). *Lekatât min rihleti'l-fikriyye*. Kahire: el-Hey'etü'l-Mısriyyetü'l-âmmelî'l-kitâb.

- eş-Şârûnî, Y. (2007). *Rahîku'l-ibdâ'*. Kahire: el-Hey'etü'l-Misriyyetü'l-âimme li'l-kitâb.
- eş-Şârûnî, Y. (2013). *Rifkatî me'a't-türâs*. Kahire: Dâru'l-kütüb ve'l-vesâiki'l-kavmiyye.
- eş-Şârûnî, Y. (2010). *Rihletü 'umr me'a Necîb Mahfûz*. Kahire: el-Meclisü'l-a'lâ li's-sekâfe.
- eş-Şârûnî, Y. (2003). *er-Rivâiyyûne's-selâse*. (2 b.). Kahire: Merkezü'l-hadâratî'l-Arabiyye.
- eş-Şârûnî, Y. (1969) *ez-Zihâm*. Kahire: Dâru'l-âdâb.

74. Ahmed B. Alı B. Yusuf El-Bûnı'nın, Silku'z- Zevâhir Fi ilmi'l- Evâ'ili Ve'l-Evâhir Adlı Risâlenin Tahkik ve Tahlili¹

Hasan Selim KIROĐLU²

APA: Kiroğlu, H. S. (2024) Ahmed B. Alı B. Yusuf El-Bûnı'nın, Silku'z- Zevâhir Fi ilmi'l- Evâ'ili Ve'l-Evâhir Adlı Risâlenin Tahkik ve Tahlili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1203-1221. DOI: 10.29000/rumelide.1440037.

Öz

Kadim arşivin derinliklerinde ve geçmişle temas köprüsü olarak kabul edilen el yazması sayfaları arasında, bizi uzak dünyalara taşıyan, şiir ve meditasyonun gizemini ve zamanların ardışıklığına ortaya çıkarmak için sorunsuz bir şekilde birleştirdiği edebi değerler bulunmaktadır. Bu değerli edebi çalışmalar arasında, Yemen kralı Ebû Mürre Seyf b. Zîyazen b. Zîasbah el-Himyerî (ö. 575 [?])'nin veziri Yesrib tarafından yazılıp, Ahmed b. Alı b. Yusuf el-Bûnı (ö. 622/1225) aracılığıyla günümüze aktarılan destansı şiiri "*Silku'z-Zevâhir Fi ilmi'l- Evâ'ili ve'l-Evâhir*" adlı el yazması eserini incelemeyi çok kıymetli buluyoruz. Bu şiir, Allah'ın Hz. Adem'i yarattığı zamandan kıyamet gününe kadar uzanacak zaman tünelini, özellikle İslami döneme odaklanarak dünyanın hikayesini bize aktarmaktadır. Bu makale, bizi zaman tünelinden geçirirken, çağlar boyunca insan düşüncesinin geçirdiği evreleri ve bu evrelerin insan yaşamına bıraktığı derin izlere vurgu yapmaktadır. Şiir, şairin fikir ve vizyonunun dilsel inceliklerini, felsefi derinliğiyle beraber harmanlayıp neredeyse kusursuz bir üslupla ifade etme beceri ve yeteneğini gösteren sofistike bir sanatsal girişimi temsil etmektedir. Klasik dönemlerde şiir, bilgi, kültür ve tarih aktarımının bir aracı olarak ele alınırdı. Makalemizin başlığını teşkil eden "*Silku'z-Zevâhir Fi ilmi'l- Evâ'ili ve'l-Evâhir*" adlı şiiri bize aktaran el-Bûnı, şairin dünya tarihi, insanlığın geçirdiği evrelerini ve tarih üzerindeki etkisinden bahsetmektedir. Bize kültürlerin nasıl birleştiği ve medeniyetlerin nasıl iç içe geçtiğini rüyamsı bir anlatımla ifade etmektedir. Şiirsel anlatısıyla ve eşsiz sunumuyla dünyanın geçirdiği evreleri, tarihi olayların süreçlerini, yaşanan gelişmelerin detaylandırılmasıyla adeta bizi antik ve modern tarihin sırlarının açığa çıktığı zaman yolculuğuna çıkarmaktadır. Akademik hayata kazandıracığımız bu el yazmasının, okuyucuları tarafından farklı bir heyecanla takip edebileceklerini, ayrıca bu heyecan verici serüvenden etkilenecekleri düşünmekteyiz. Bu serüvenler hakkında bilgi edinen kişilerin sadece edebi yönü değil aynı zamanda havsahasının ne denli açılacağı da malumdur. Ahmed b. Alı b. Yusuf el-Bûnı'nın (ö. 622. /1225) bu çalışması, sadece tarihi belgeleri değil, aynı zamanda geçmişle günümüz arasında köprü kuran ve derinliği olan edebi bir eserdir. Şiir ve tarih arasındaki farklı disiplinlerin karmaşık haline ışık tutarak, yüzyılları aşan derin düşünce ve duyguların aktarılmasında şiirsel ifadenin kalıcı

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Ahındı – Turnitin, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440037

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Dr., Ondokuz Mayıs University, School of Foreign Languages (Samsun, Türkiye), hasanselim.kiroğlu@omu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1846-0729, **ROR ID:** https://ror.org/028k5qw24, **ISNI:** 0000 0004 0574 2310, **Crossreff Funder ID:** 501100004202

gücünü vurgulamaktadır. Bu makale aynı zamanda okuyucuları, dünyanın başlangıcından sonuna kadar olan hikâyesinin özünü yakalayıp insan varoluşuyla ilişkisini irdelemekte; geçmiş, bugün ve geleceğe dair paha biçilemez bir ufuk açtığını ve epik şiirin hazinelerini keşfetmesi için tarihsel bir yolculuğa çıkmaya davet etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şiir, Ahmed b. Alî b. El-Bûnî, Tarih, Kaside, Tahkik.

Verification and Analysis of Ahmad B. Alî Al-Bûnî Risâlat Silk Al-Zâhir Fî ilm Al-Awâ'il Wa-Al-Awâkhir³

Abstract

In the depths of the ancient archive and between its manuscript pages lie literary treasures that are considered bridges of contact with the past, transporting us to distant worlds, where poetry and meditation converge smoothly to reveal the mystery of the universes and the succession of times. Among these precious literary jewels, we find the manuscript " *Silk Al-Zâhir Fî ilm Al-Awâ'il Wa-Al-Awâkhir* ", an epic poem written by the Yamani king's minister Abû Murra Sayf bin Dhî Yazan al-Himyarî (d.575) and conveyed to us by Ahmad b. Yusuf Alî Al-Bûnî (d. 622. E/1225. M). This astonishing epic tells the story of the world from the moment God created Adam to the end of time, with a particular focus on the Islamic era. This article sets out on the journey of exploring this literary treasure, highlighting its profound importance in understanding the evolution of thought and meditation through the ages. This poem represents a sophisticated artistic attempt, showing the poet's skill and ability to express his ideas and visions through a style that seamlessly blends linguistic tact and philosophical depth. Poetry in ancient times was a means of transmitting knowledge, culture, and history. This poem stands as a witness to his unique author's vision of the history of the world and the influence of man on it. It takes us to several eras, in which cultures converge and civilizations intertwine. It leads us on a time journey that reveals the secrets of ancient and modern history with a presentation of the historical events and developments that have shaped the course of our world. Achieving this manuscript is an exciting academic challenge, as those who read it can understand it and learn about the course of events, in addition to showing the versatility of translating these events and developments into the language of poetry. The manuscript of Ahmad b. Yusuf Alî Al-Bûnî (d. 622. E/1225. M). Not just historical papers, it is a profound literary work that bridges the gap between the past and the present. She provides insight into the complex relationship between poetry and history, demonstrating the enduring power of poetic expression in conveying profound thoughts and emotions through the centuries. This article also invites readers to embark on a historical journey to discover the treasures of an epic poem that captures the essence of the narrative of the world from its

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %12

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 25.09.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440037

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

beginning to its end, opening an invaluable window on the past, present and future associated with human existence.

Keywords: Poetry, Ahmad b. Alī b. Al-Būnī, History, Ode, Commentary.

تَحْقِيقُ رِسَالَةِ أَحْمَدَ بْنِ عَلِيِّ الْبُونِيِّ الْمُسَمَّاءُ سِلْكُ الزَّوَاهِرِ فِي عِلْمِ الْأَوَائِلِ وَالْأَوَاخِرِ

ملخص البحث

في أعماق الأرشيف القديم وبين صفحاته المخطوطة تكمن كنوز أدبية هي جسور الاتصال بالماضي، تنتقلنا إلى عوالم بعيدة، حيث يتلاقى الشعر والتأمل بسلاسة ليكتشفا غموض الأكوام وتعاقب الأزمان. ومن بين هذه الجواهر الأدبية الثمينة، نجد مخطوطة "سلك الظاهر في علم الأوائل والأواخر"، وهي قصيدة ملحمية ألفها وزير الملك التابع اليماني سيف بن ذي يزن (516م - 574م) واسمه يثرب، ونقلها لنا أحمد بن يوسف بن علي البوني (ت. 622. هـ/1225. م). هذا العمل الملحمي المذهل يروي قصة العالم من لحظة خلق الله لأدم عليه السلام حتى نهاية الزمن، مع تركيز خاص: على العصر الإسلامي. ينطلق هذا المقال في رحلة استكشاف هذا الكنز الأدبي، مسلطاً الضوء على أهميته العميقة في فهم تطور الفكر والتأمل عبر العصور. هذه القصيدة تمثل محاولة فنية متطورة، تُظهر مهارة الشاعر وقدرته على التعبير عن أفكاره ورواه من خلال أسلوب يمزج بين اللباقة اللغوية والعمق الفلسفي بسلاسة. كان الشعر في العصور القديمة وسيلة لنقل المعرفة والثقافة والتاريخ. وهذه القصيدة تقف كشاهد على رويته مؤلفها الفريدة لتاريخ العالم وتأثير الإنسان عليه. حيث تنتقلنا إلى عدة عصور، تتلاقى الثقافات فيها وتتشابك الحضارات بها. وتقودنا في رحلة زمنية تكشف أسرار التاريخ القديم والحديث مع عرض للأحداث التاريخية والتطورات الجمة التي شكلت مسار عالمنا. إن تحقيق هذه المخطوطة يمثل تحدياً أكاديمياً مثيراً، حيث يمكن لمن يطلع عليها ويقرأها من فهمها والتعرف على مجريات الأحداث، بالإضافة إلى إظهار براعة ترجمة هذه الأحداث والتطورات إلى لغة الشعر. فمخطوطة أحمد بن علي البوني (ت. 622. هـ/1225. م). ليست مجرد أوراق تاريخية، بل هي عمل أدبي عميق يجسّر الفجوة بين الماضي والحاضر. فتقدم نظرة أطلاع على العلاقة المعقدة بين الشعر والتاريخ، مُظهرة القوة الدائمة للتعبير الشعري في نقل الأفكار والعواطف العميقة عبر القرون. كما ويدعو هذا المقال القراء إلى الانطلاق في رحلة تاريخية لاكتشاف كنوز قصيدة ملحمية تلتقط جوهر سرد العالم من بدايته إلى نهاية، فيفتح نافذة لا تقدر بثمن على الماضي والحاضر والمستقبل المرتبط بوجود الإنسان.

الكلمات المفتاحية: شعر، أحمد بن علي البوني، تاريخ، قصيدة، تحقيق.

الدراسة

1. مبحث هذا المقال:

مبحث هذا المقال، تحقيق الرسالة التي كتبها أحمد بن علي البوني (ت. 622. هـ/1225. م) المسماة بـ "سلك الظاهر في علم الأوائل والأواخر"، واكتشاف سردها لأحداث التاريخ من فجر بداية البشرية المتمثل آدم عليه السلام وما قبله من الأمم والمخلوقات إلى نهاية الكون المتمثل بيوم القيامة. وتسلسل الضوء على عظمة الخلق، وتقلبات الوجود الإنساني، والأسرار الماضية والمستقبلية التي تكشف مصير العالم النهائي.

2. حياة المؤلف:

هو أحمد بن علي بن يوسف البوني تقي الدين أبو العباس القرشي. توفي سنة ٦٢٢ هـ⁴ ولد في بلدة بوني التابعة لولاية قسنطينة على ساحل الجزائر. قرأ القرآن الكريم بالقراءات الثمانية في مدينة تونس، وهو فقيه مالكي، وتفنن في عدة علوم. وأخذ عن جماعة من العلماء، منهم ابن حرز الله، وابن رزق الله، وابن عوانة، وبرع في العديد من العلوم كعلم الفلك⁵.

⁴ عبد الله بن محمد العياشي، الرحلة العياشية للبياع الحجازية (ماء الموائد) (بيروت: دار الكتب العلمية، 2010/1431)، 53-54.

⁵ شهاب الدين أحمد بن علي بن أحمد القفشندي، صبح الأعي في صناعة الإنشاء، ت. محمد حسين شمس الدين وآخرون (بيروت: دار الكتب العلمية، 2012/1435) محمد إبراهيم ابن الوزير اليماني، إنبات الحق على الخلق في رد الخلافات إلى المذهب الحق من أصول التوحيد، ت. عبد الوارث محمد علي (بيروت: دار الكتب العلمية، 2014/1435)، 142. أبو بكر بن محمد بن عبد الله البناني، بغية السالك وارشاد الهالك (بيروت: كتاب ناشرون، 2013/1434)، 66.

رحل إلى الأندلس، ولقي أبا القاسم السهيلي، وأبا القاسم بن بشكوال، والفقير الصالح أبا العباس أحمد بن جعفر الخزرجي السبتي. وقدم إلى مدينة الإسكندرية، ولقي الحافظ أبا الطاهر أحمد بن محمد السلفي (ت. 1180م/576 هـ)، وأبا الطاهر إسماعيل بن عوف الزهري المالكي (ت. 581/1185 هـ). وأقام بالقاهرة في أيام الخليفة العاضد لدين الله (ت. 1171م/567 هـ). ومنها إلى مكة فحج، ثم ذهب إلى بيت المقدس، ثم زار دمشق، واجتمع بالحافظ الجليل أبي القاسم ابن عساكر (ت. 1176م/571 هـ). بعدها عاد إلى تونس وأقام بها. وكان يعلم الصبيان ويؤم بمسجد. ثم أقبل على الوعظ والإرشاد.⁶ يعتبر بوني واحداً من أكثر المؤلفين الذين يتمتعون بأوسع معرفة في رحمته الله في علم الكيمياء والحروف والظلمسات.⁷ ويتجاوز عدد الأعمال التي كتبها بوني في هذا المجال الأربعين عملاً.⁸ توفي القاهرة في سنة 622هـ/1225م.⁹

3. مصنفاته وكتبه:

أ. مؤلفاته المحققة:

1. شمس المعارف ولطائف العوارف.¹⁰

2. منبع أصول الحكمة، ويشتمل على أربع رسائل مهمة وهي: (الأصول والضوابط في علم البسط والتكسير في

الحروف والأوقاف العددية والحرفية، رغبة المشتاق في معرفة وضع الأوقاف، شرح البرهتية (شرح العهد القديم)،

شرح الجملوتية الكبرى).¹¹

ب. مؤلفاته غير المحققة:

1. شمس الواصلين وأنس السائرين.
2. مواقف الغايات في أسرار الرياضات.
3. الحرز العظيم في خواص البسملة (تحفة الأحياب وفيه الأنجاب في أسرار بسم الله وفتحة الكتاب).
4. منتخب الإشارات في أسرار الحروف العلويات.
5. حقائق الأنوار وأسرار الأدكار في شرح الأسماء الحسنى.
6. أبيات في فضائل الفتحة وبركاتها.
7. اللمعة النورانية في علم الخواص.
8. خواص الحروف والأوقاف.
9. كشف أسرار الخسوف.
10. كتاب في الخواص والأدعية.
11. موضح الطريق وقسطاس التحقيق من مشكاة أسماء الله الحسنى والتقريب بها إلى المقام الأسنى.
12. نسيم السحر.
13. رسالة في أسرار الحروف.
36. كتاب أسماء الله الحسنى ومعرفة الاسم الأعظم.
37. الرمادات والمقالات.
38. لطائف الإشارات في أسرار العلويات.
39. الصرف في علم الحرف. قيس الإقتداء إلى وفق السعادة ونجم الإقتداء إلى شرف السيادة.
40. علم الهدى وأسرار الإقتداء في فهم أسماء الله الحسنى.
41. الأدعية.
42. خواص أسماء الله الحسنى.
43. هداية القاصدين ونهاية الواصلين.
44. كتاب الدعوات على اختلاف الأوقات.
45. لطائف الإشارات في أسرار الحروف العلويات.
46. منتخبات من شمس المعارف.
47. رسالة في أفضل ليلة القدر.
48. رسالة في فضل آية الكرسي.

⁶ تقي الدين المقرئ، المقفى الكبير، ت. محمد العياوي (بيروت: دار الغرب الإسلامي، 2006/1427)، 462-463.

⁷ بسبوني الخولي، موسوعة الدرر الزاهرة في الأصول المعاصرة (كتاب الإلكتروني: بسبوني الخولي، 2017/1438)، 400/2.

⁸ مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون (بيروت: دار الكتب العلمية، 2017/1438)، 83/6.

⁹ سليمان أولوداغ، "أحمد بن علي البوني"، موسوعة وقف البيانات التركي (09 أيلول 2023).

¹⁰ أحمد بن علي البوني، شمس المعارف ولطائف العوارف (بيروت: مؤسسة النور للمطبوعات، 2006/1427).

¹¹ أحمد بن علي البوني، منبع أصول الحكمة (القاهرة: مطبعة الحلبي، 1941/1360).

14. رسالة في خواص الآيات الكريمة.
15. رسالة في كيفية العلم بآيات القرآن والأسماء الحسنى.
16. رسالة في الاسم الأعظم.
17. شرح أسماء الأربعين.
18. شرح سواقط الفاتحة.
19. ترتيب الدعوات في تخصيص الأوقات.
20. تحفة العشاق بطريق الأوفاق.
21. رسالة في علوم القرآن.
22. الحجاب العظيم.
23. الغاية القصوى في أسرار الحروف والأسماء.
24. بحر الوقوف في علم الأوفاق والحروف.
25. دعوة المريخ الكبرى.
26. رسالة في الأوفاق العددية.
27. سورة يس عليه السلام ودعاؤها الكبير.
28. مواعظ البوني.
29. التعليقة في منافع القرآن.
30. مجموع 14648.
31. المنتخب الرفيع الأسنى في التصريف بأسماء الله الحسنى.
32. اللطائف التسع.
33. اللمعة النورانية في الأورد الريانية.
34. خواص البسملة.
35. هتك الأستار في علم الأسرار.
49. رسالة في خواص الحروف.
50. رسالة في اللطائف والأسرار.
51. رسالة خفي.
52. شرح البوني لأسماء الله الحسنى.
53. تعبير رؤيا (ترجمة).
54. تحفة العباد في العقائد.
55. أدعية.
56. الاستغاثة البونية.
57. السلك الزاهر في علم الأوائل والأواخر.
58. أصول علم الحرف وضوابط الأوفاق.
59. دعوة البوني.
60. رسالة في الأدعية.
61. رسالة في شرح كلمة المنيب.
62. أسماء الله الحسنى ومعرفة الاسم الأعظم.
63. منافع القرآن العظيم.
64. رسالة البوني في معنى قول لا إله إلا الله محمد رسول الله وتصاريحها ومنافعها لمن يتدبر ذلك.
65. حزب النصر.
66. مجموع به خمس كتب أولها خصائص سر الكريم.
67. شمس المعارف الصغرى.
68. مسألة للشيخ البوني.
69. شرح الشجرة النعمانية في الدولة العثمانية (البوني).

3. تعريف بالرسالة:

الرسالة عبارة عن قصيدة تسمى "سلك الظاهر في علم الأوائل والأواخر" نقلها أحمد بن علي البوني (ت. 622. هـ/1225. م). تم الحصول على ثلاثة نسخ: الأولى في المكتبة الأزهرية في مصر باسم "سلك الظاهر في علم الأوائل والأواخر"، والثانية أرشيف مكتبة ويلكم (wellcomecollection) البريطانية¹² باسم "سلك الظاهر في علم الأوائل والأواخر"، أما النسخة الثالثة في مكتبة السلیمانیة بإسطنبول- تركيا باسم "سلك الزاهر في علم الأوائل والأواخر"، وكلها تشترك بنفس المحتوى.

4. اسم الرسالة وتاريخ تأليفها وتوثيق نسبة الرسالة إلى مؤلفها:

بعد الاطلاع على الورقة الأولى من نسخة المكتبة الأزهرية في مصر، والرجوع إلى مصادر التراجم؛ تم التوثيق من نسبة الرسالة للعالم أحمد بن يوسف بن علي البوني (ت. 622. هـ/1225. م) حيث كتب فيها "كتاب السلك الزاهر في علم الأوائل والأواخر لعلامة الزمان وفريد العصر والأوان أبي العباس البوني تغمده الله تعالى بالرحمة والرضوان أمين". سبب آخر ثبت لنا أن هذه المخطوطة تعود للبوني هو اتفاق كل من ترجم لحياته بأن له رسالة بهذا الاسم. أما بالنسبة لتاريخ تأليف الرسالة فلا يوجد ما يدل على التاريخ ونرجح أنها كتبت بعد عام 1090هـ/1679م.

5. محتوى الرسالة وتحليلها:

تضم الرسالة 162 بيتاً شعرياً، تنسب الأبيات بحسب المخطوطة إلى أحد وزراء التابع اليماني الذي نظم هذه الأبيات بناء على ما قرأه في الصحف التي أخفاها آدم عليه السلام في أرض اليمن وكتبها النبي دانيال بعدما بحث عنها وأخرجها ونسخ تلك العلوم التي فيها، حتى وصلت إلى الوزير اليماني المسمى (يثرث). وتتضمن تلك الصحف علوم تاريخ الدنيا. حيث بدأت القصيدة بالسلام والصلاة على النبي محمد صلى، ثم الكلام عن خلق آدم عليه السلام وما بعده، وعن الألواح، ثم عن رسل الله تعالى وأنبيائه وذكر بعضهم، ثم عن الملوك القديمة، ثم عن ظهور الإسلام وانتشاره وعن العصور الإسلامية حتى الدولة العثمانية. كما حوت على فتن الزمان والحروب التي ستكون، ثم أكمل الحديث عن ظهور المهدي والدجال وعن هدم الكعبة، ونزول عيسى عليه السلام، وأمارات الساعة الأخرى، وأنهى بخراب الأرض وقيام القيامة.

اعتمد الكاتب في نظمه على البحر الطويل، وفي الروي على التاء المكسورة، وكانت ألفاظه سهلة بسيطة، واضحة، ابتعد فيها عن الكلمات الغريبة الصعبة والوحشية فجاءت الألفاظ سهلة مفهومة. وقد كانت الكلمات والعبارات الإسلامية واضحة منتشرة في كل أرجاء القصيدة تقريباً، حيث لا نكاد نرى بيتاً إلا وقد حوى كلمة أو عبارة أو معنى إسلامي صريح مثل: الرحمن، رب البرية، رسول الله خير البرية، بالشرع والدين والتقوى، القرآن... والكثير. الكثير من كلمات وأسماء للأنبياء، والمعاني القرآنية، استخدم الشاعر لغةً سهلةً بسيطةً تناسب لغة السرد الشعري المتأخر. واللغة العامة في النص لغة معاصرة قريبة من استخدامات القرون الأخيرة يحاول الناظم فيها أن يجاري النظم التعليمي. كما يفتقد النص قوة الألفاظ وجزالتها، ويفتقد قوة السبك وصلابة العبارة، ويعتمد البساطة والأساليب السهلة، لكنه يضطر إلى التكلف مجبراً لمواكبة وزن القصيدة. اعتمد على الرمز بالحروف في بعض المواضع ليبين لنا أن علم الغيب لا يُقدّم سهلاً للعامة، بل لا بد له من أن يعتمد على الإشارة ليسعى المتلقي إلى التفكير فيه والحساب للفهم والوصول إلى المقصود، ولتبقى الاحتمالات في الرمز مفتوحة. ربما كثرة الأخطاء التي وردت سببها جهل الناسخ أو إهماله أو عدم تدقيقه فيما ينسخ، فصاحب العلم غير ناسخه.

في النهاية نستطيع أن نقول أن الأبيات المنظومة قد أجري عليها بعض التغيرات من القرون المتأخرة، بذلك تبعد علاقتها بشخصية تاريخية قديمة، أكثر من ما يمكن أن تعود له القرن الثامن عشر وما بعده الميلادي، وذلك بسبب طبيعة اللغة التي كتب بها النص، وضعف اللغة إملائياً ونحوياً ولغوياً وأسلوبياً، وهو لا يناسب أي قرن من قرون الحضارة الإسلامية الأولى، كما أنه لا يمكن أن يكون من قرون الجاهلية لصعف اللغة وجدة التراكيب، وإسلامية المفاهيم والمصطلحات المقدمة فيه، ويسعى الناظم فيه إلى ضخ كثير من الأفكار والأحداث وقفز في الأحداث التاريخية للوصول إلى تاريخ الأمة الإسلامية وسرده بما يناسب فكره.

منهجنا في التحقيق:

اتبعنا في التحقيق قواعد التحقيق لمركز البحوث الإسلامية (ISAM)، أخذنا نسخة المكتبة الأزهرية أساساً حيث كتبت بخط أقرب لخط الرقعة، وقسنا عليها نسخة مكتبة ويلمك ورمزنا لها بحرف (ك) لأنها الأوضح وهي الأخرى بخط الرقعة.

سِلْكُ الرَّوَاهِرِ فِي عِلْمِ الْأَوَائِلِ وَالْأَوَاخِرِ

بسم الله الرحمن الرحيم¹³ رب يستر ولا تعسر، نحمدك يا من اطلع في سماء العرفان شمس الغيوم، ونصلي ونسلم على نبيك الناسخ بشريعته الغرا ظلام العيوب وبعد، فقد روى كعب الأحبار رضي الله¹⁴ عنه قال: سألتني عثمان بن عفان رضي الله تعالى عنه يوماً من بعض الأيام، فقال لي¹⁵: يا كعب أخبرني بأعجب ما رأيت وأغرب ما سمعت من أمور الدنيا ووعيت، فقلت له: أخبرك يا أمير المؤمنين أني وجدت كتاباً فيه جميع ما خلقه الله تعالى إلى آدم عليه السلام، ولما أخرج من الجنة أخبره الله تعالى عن خلقه من قبله من

13: ك: + وصلاة الله على سيدنا محمد ونبينا وشفيقنا محمد وآله وصحبه وسلم.

14: هو كعب بن مالك الحميري أبو إسحاق المعروف بكعب الأحبار. ويكنى أبا إسحاق وهو من حمير من آل ذي رعين يقال أدرك الجاهلية، وأسلم في أيام أبي بكر وقيل عمر. كان على دين يهود فأسلم وقدم المدينة، ثم خرج إلى الشام فسكن حمص حتى توفي بها سنة ٣٢، وقيل ٣٤ وقد بلغ ١٠٤ سنة. محمد بن سعد بن منيع الهاشمي البصري ابن سعد، الطبقات الكبرى، ت: محمد عبد القادر عطا (بيروت: دار الكتب العلمية، 1990/1410)، 310-309/7.

15: ك: فقال.

الأمم الماضية¹⁶، لأن الله تعالى¹⁷ خلق درة بيضاء من نور محمد صلى الله عليه وسلم، ثم خلق منها السماوات¹⁸ والأرضين¹⁹، وخلق في كل سماء كوكباً، وخلق في كل أرض عالماً على اسم ذلك الكوكب، فخلق في السماء السابعة كوكباً يسمى زحلاً²⁰، وخلق في الأرض السابعة خلقاً يُسمون عباد زحل. المؤمن يعبد الله²¹، والعاصي يعبد زحل، ثم أجل لهم أنهم يقيمون عشرة آلاف سنة²²، وهم أقوام يشبهون الجمال في الخلقة واللون فأقاموا على ذلك، ثم إنه أماتهم وأقبرهم، وعطل مشاربهم، ونشف بحارهم، وحشرهم ونشرهم وحاسبهم، فأدخل عاصبيهم النار ومؤمنهم الجنة. ثم خلق في السماء السادسة كوكباً يسمى المشتري، وخلق في الأرض السادسة قوماً²³ تشبه²⁴ الغنم²⁵، وأجل لهم أنهم يقيمون اثنتي عشر ألف سنة، فأقاموا كذلك، مؤمنهم يعبد الله وعاصبيهم²⁶ يعبد المشتري، ثم فعل بهم مثل الأول. ثم خلق في السماء الخامسة كوكباً وسماه²⁷ المريخ، وخلق في الأرض الخامسة خلقاً²⁸ شبه الخيل. وهم قوم²⁹ وأقامهم أحد عشر ألف سنة، ثم³⁰ فعل بهم مثل الأول³¹، وكانت عبادتهم مثل الأولين. ثم خلق في السماء الرابعة كوكباً يسمى الشمس، وخلق في الأرض الرابعة قوماً³² يشبه النعام³³، فمؤمنهم³⁴ يعبد الله، وعاصبيهم³⁵ يعبد الشمس، ثم أجل لهم أنهم يقيمون عشرة آلاف³⁶ سنة، ثم فعل بهم مثل الأولين³⁷. ثم خلق في السماء الثالثة كوكباً يسمى الزهرة، وخلق في الأرض الثالثة خلقاً يشبهون³⁸ البقر³⁹ عاصبيهم يعبد الزهرة، ومؤمنهم يعبد الله، ثم أجل لهم⁴⁰ تسعة آلاف⁴¹ سنة، ثم فعل بهم مثل الأولين⁴². ثم خلق في السماء الثانية كوكباً يسمى عطارد، وخلق في الأرض الثانية خلقاً⁴³ مختلف الصور⁴⁴، عاصبيهم يعبد عطارد، ومؤمنهم يعبد الله،⁴⁵ ثم فعل

16 ك: أخيره بمن خلقه من الأمم الماضية.

17 ك: + عز وجل.

18 ك: + السبعة.

19 ك: + السبع.

20 ك: زحل.

21 ك: + شبه الجمال. وهم قوم الحر فالمؤمن من يعبد الله تعالى.

22 ك: في هذه الدنيا ثلاثة عشر ألف سنة.

23 ك: + خلقاً يسمون عباد المشتري، شبه الغنم وهم قوم البن.

24 ك: شبه.

25 ك: + وهم قوم البن.

26 ك: العاصي.

27 ك: يسمى.

28 ك: قوماً.

29 ك: + قوم الظم، المؤمن من يعبد الله، والعاصي يعبد المريخ. ثم أجل لهم أنهم يقيمون.

30 ك: + أبادهم الله تعالى.

31 ك: + سبحان مفي الأمم.

32 ك: خلقاً. + يسمون عباد الشمس.

33 ك: + وهم قوم البرم.

34 ك: المؤمن.

35 ك: العاصي.

36 ك: ألف.

37 ك: الأول.

38 ك: + يسمون عباد الزهرة، تشبه.

39 ك: + وهم قوم الهاون.

40 ك: + أنهم يقيمون.

41 ك: ألف.

42 ك: الأول.

43 ك: + يسمون عباد عطارد، وهم.

44 ك: + وهم قوم القاون.

45 ك: + ثم أجل لهم أنهم يقيمون ثمانية ألف سنة.

بهم مثل الأولين⁴⁶. ثم خلق في السماء الدنيا كوكباً يسمى قمراً⁴⁷ وهو أعظم نوراً، وخلق تحته في أرض الدنيا عالماً يسمى عالم القمر، وهم خلق هذه الدنيا، ثم إن الله تعالى أخبر آدم أنهم من صلبه جميعاً، وأنهم قرون بعضها يتبع بعضاً. وأمم مختلفة، وأنه ليس بأحد مخلدًا في هذه الدنيا. ففي القرن الأول آدم وشيت وإدريس (ع.م)، وفي القرن الثاني نوح وهود (ع.م)، وفي القرن الثالث لوطاً وإبراهيم وإسحاق ويعقوب (ع.م)، وفي⁴⁸ الرابع يوسف وبني إسرائيل، وفي⁴⁹ الخامس موسى وداوود (ع.م) وسليمان (ع.م)، وفي السادس إسكندر⁵⁰ وعيسى بن مريم، وفي آخره محمد صلى الله عليه وسلم. ثم أخبره بما يجري في أمة محمد (ع.م) في الألف السابقة في ساير الممالك الإسلامية من خير وشر.

⁵¹ فلما نظر آدم عليه السلام ما نزل إليه من ربه، وسمع ما يجري إلى نوح (ع.م) من الطوفان، وأن الدنيا تغرق فكتب هذا الكلام⁵² على الألواح من طين وجعلها في مغارة بأرض اليمن، وسأل الله تعالى أن يحفظها، فبقيت⁵³ تظهر في السنة يوم عاشوراء⁵⁴ وتعلق باقي السنة، فلما بُعث دانيال⁵⁵ (ع.م) في بني إسرائيل، كان مولعاً بالعلوم، فسمع بهذه المغارة فقصدها ومعها جماعة من قومه ومعهم أوراق فوقع بها، فلا زال فيها حتى طلع فرغ النهار وطلع⁵⁶ هو ومن معه، وقد كتب جميع ما فيها من أمر الألواح وادخرها عنده، فلما مات صارت عند أهله حتى جاء يثرب⁵⁷ وزير التبع الأكبر⁵⁸، فنبش عن هذه الأمور حتى وقع بها، وأخبر الملك الذي كان في خدمته، وكان الآخر مولع بهذا العلم، فعملت تبع له ملحمة وعمل يثرب له ملحمة الممالك، لكن يثرب أوضح فيها أموراً فأخبر بما يجري في ملك مصر من خير وشر فإنه نظر في الممالك فلم يجد ألبث قاعدة من ملك مصر وهو مقيم إلى⁵⁹ آخر الدنيا، فنظم هذه القصيدة وسماها السلك⁶⁰ الظاهر في علم الأوائل والأواخر، ثم أقامت عنده حتى مات، فكان قبره في يثرب مدينة رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلما سمع الإمام عثمان رضي الله عنه من كعب الأحبار هذا الكلام قال له: وهل تعرف قبره يا كعب، قال: نعم، فقام هو وبعض جماعة وسار بهم إلى مكان، وقال احفروا في هذا الموضوع⁶¹ على بركة الله تعالى، فوجدوا فيه قبراً فيه صندوق من حديد فيه رجل ميت وعنده سلة تشبه العلية وهي من حديد فيها أوراق من جملتها هذه القصيدة، فأتوا بها إلى حضرة أمير المؤمنين عثمان بن عفان، فتعجب منها ومن صنع الله تعالى، ولم تزل عنده حتى مات فتوارثها بني أمية، ثم توارثها بنو العباس إلى دولة بني أيوب فكانت

46 ك: الأول.

47 ك: القمر.

48 ك: + القرن.

49 ك: + القرن.

50 ك: + وذي القرنين. قيل أنه ذي القرنين اسمه مرزبان بن مرزبان بن مرزبان بن ياقث، وقيل الإسكندر بن فيلسوف واختلف في نبوته والاصح لا. وسئل صلى الله عليه وسلم عنه فقال: "لا أدري نبي هو أم لا". يحيى بن أبي بكر بن محمد بن يحيى العمري الحرصي، *بهجة المحافل ونبغية الأمائل في تلخيص المعجزات والسير والشمال* (بيروت: دار صادر، 1330/1912)، 39/1.

51 ك: + سبحان المقدر والقاهر الظاهر، أين الأكاسرة والقيصرة، أين النمارة والفراغة، أين بنو أسلطان، أين التبابعة، أين دوانشيم صاحب اليمن، أين شداد ابن صاحب إرمذات العماد، أين كنعان، أين كيقباد، أين الضاحك وضاحك الدين عاش ألف سنة وعاد، أين ملوك اليونان منهم دارا بن داراب، وإسكندر الأكبر عاش ألفي سنة وعاد، أين الأنبياء والأولياء، أين الخلفاء الراشدين، وخلفاء بنو أمية، وبنو العباس، والفاطميين ألم صم منهم الأوسار طحنتهم المنون وتواترت عليهم السنون ورست النسب، سبحان الله العظيم القادر القدير وهو بكل خلق عليم. ك: هذه الملحمة.

52 ك: فجعلت.

53 ك: + وذي القرنين. قيل أنه ذي القرنين اسمه مرزبان بن مرزبان بن ياقث، وقيل الإسكندر بن فيلسوف واختلف في نبوته والاصح لا. وسئل صلى الله عليه وسلم عنه فقال: "لا أدري نبي هو أم لا". يحيى بن أبي بكر بن محمد بن يحيى العمري الحرصي، *بهجة المحافل ونبغية الأمائل في تلخيص المعجزات والسير والشمال* (بيروت: دار صادر، 1330/1912)، 39/1.

54 ك: + سبحان المقدر والقاهر الظاهر، أين الأكاسرة والقيصرة، أين النمارة والفراغة، أين بنو أسلطان، أين التبابعة، أين دوانشيم صاحب اليمن، أين شداد ابن صاحب إرمذات العماد، أين كنعان، أين كيقباد، أين الضاحك وضاحك الدين عاش ألف سنة وعاد، أين ملوك اليونان منهم دارا بن داراب، وإسكندر الأكبر عاش ألفي سنة وعاد، أين الأنبياء والأولياء، أين الخلفاء الراشدين، وخلفاء بنو أمية، وبنو العباس، والفاطميين ألم صم منهم الأوسار طحنتهم المنون وتواترت عليهم السنون ورست النسب، سبحان الله العظيم القادر القدير وهو بكل خلق عليم. ك: هذه الملحمة.

55 ك: + النبي.

56 ك: فطلع.

57 يثرب هو وزير الملك سيف بن ذي يزن. سيرة فارس اليمن ومبيد أهل الكفر والمحن سيف بن ذي يزن (القاهرة: المطبعة الخيرية، 1310/1892)، 3/1.

58 الملك وهو سيف بن ذي يزن بن ذي أصبح بن مالك بن زيد بن سهل بن عمرو بن قيس بن معاوية بن جشم بن عبد شمس بن وائل بن الغوث بن قطن بن عريب بن زهير بن أيمن بن الهيمع بن العرنجج (ت. 575/9) وهو حمير بن سبأ وكان سيف يكنى أبا مرة. أبو الفضل عماد الدين إسماعيل بن عمر ابن كثير، *البداية والنهاية*، ت: عبد الله بن عبد المحسن التركي (الجزيرة: دار هجر، 2003/1424)، 158/3.

59 ك: في.

60 ك: بالسلك.

61 ك: المكان.

في خزانتهم إلى أن ملك مصر السلطان صلاح الدين⁶²، فكانت عنده وفي خزانته، ثم إلى العاضد⁶³ فأخذت من خزانته ووصلت إلى المغرب، وخفيت فلا زالت حتى خلس⁶⁴ بها أمير داوود بن عمر أحد أمراء الصعيد.⁶⁵ فرأيتها مع ابن عم له يسمى إبراهيم فنقلتها منه⁶⁶ وهي هذه نظم سلك الزواهر في علم الأوائل والأواخر.

بسم الله الرحمن الرحيم وبه نستعين

على أمة قامت وصامت وصلت	67 سلام من الرحمن رب البرية
بجاه رسول الله خير البرية	أخبركم ⁶⁸ أن الإله حاكم ⁶⁹
وألهمكم بالقرآن خير ذخيرة	70 وخصكم بالشرع والدين والتقوى
72 تعيشون في الدنيا إلى خير موة ⁷²	وأعطاكم ⁷¹ عمراً ورزقاً موجلاً
أموراً لها كل القلوب لحكمة ⁷³	فنفذ أحكاماً وأجري لفعله
وبنيه قولاً وفعلاً لحكمة ⁷⁵	وقد قص ⁷⁴ هذا القول حقاً لأدم
كلامي وكن طوعي تفرج بجنة	وأخبره أنني خلقتك فاستمع
ومنك خلقت الآن حوى بقدرتي	خلقتك يا هذا بيدي حقيقة
كلاً واشرباً رزقاً مقيماً بنعمتي	وأسكنتك الفردوس مني تكرماً
سنيماً ودهراً أمة بعد أمة	أخبرك أنني خالق الخلق كلهم
من الطين خلقاً فيه أعظم حكمة	وسطرت في الألواح أنني جاعل

62 الملك الناصر أبو المظفر صلاح الدين والدنيا يوسف بن أيوب (532 - 589 هـ / 1138 - 1193 م). يوسف بن تغري بردي بن عبد الله الظاهري الحنفي، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ت: حمد حسين شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، 1992/1412)، 3/6.

63 العاضد لدين الله أبو محمد عبد الله بن الأمير يوسف ابن الحافظ لدين الله أبي الميمون عبد المجيد (1151م / 546هـ - 567م/هـ)، أحد خلفاء الدولة العباسية. شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايمز الذهبي، سير أعلام النبلاء، ت: مصطفى عبد القادر عطا (بيروت: دار الكتب العلمية، 2010/1431)، 105/10.

64 ك: رجع.

65 الأمير داود بن أحمد بن يونس بن إسماعيل بن يوسف بن عمر الهوارى (ت. 977هـ)، أمير إقليم الصعيد، وعربان هواراة بالوجه القبلي، حج في سنة خمس وثلاثين وتسع مئة من طريق البحر وصحب معه جماعة من أقاربه وزوجات له، إحداهما ابنة عمه الأمير علي بن منصور بن يونس بن عمر. عبد القادر بن محمد بن عبد القادر بن محمد الأنصاري الجزيري، الدرر الغرائد المنظمة في أخبار الحاج وطريق مكة المعظمة، ت: محمد حسن محمد حسن إسماعيل (بيروت: دار الكتب العلمية، 2002/1422)، 472/2.

66 ك: وهم ينتسبون إلى التبع اليماني. وهي هذه القصيدة السعيدة المباركة في هذه الجوز.

67 ك: هذه القصيدة السلك الزاهر في علم الأوائل والأواخر.

68 ك: أخبركموا.

69 ك: حاكموا.

70 ك: وخصكموا.

71 ك: وأعطاكموا.

72 ك: حد منيبي.

73 ك: تقنتي.

74 ك: نص.

75 ك: مئتي.

ومن بعد هذا يحشروا في قيامتي	يقومون في الدنيا سنيئاً وأعصراً
وأدخلهم بشطرين ناري وجنتي	أحاسبهم عما يقولوا ويفعلوا
بأن يسجدوا في حضرتي فرد سجدي	لأنني خلقت الكل ثم أمرتهم
ومن لم يكن يؤدي ⁷⁷ فهو في ألف	فأما الذي أدى السجود ⁷⁶ فمؤمن
وشطراً إلى نحو النعيم الجنة ⁷⁹	وقسمتهم شطرين شطراً لنارنا
وفسرتة قولاً وفعلاً لحكمة ⁸⁰	وسطرت هذا القول في شعر آدم
ولا كان مدن ولا أرض مدت	وبينته من قبل أن أخلق الثرا ⁸¹
وفيهن مملوك ومالك سطورة	ففي الخلق مأمورٌ وفيهن أمرٌ
بكتب تقود الناس نحو ⁸³ شريعة	وأرسلت فيهم أنبياء أغرة ⁸²
فأولهم نوح يقوم بدعوتي	وأرسلت فيهم من أولي العزم خمسة
يقوم ابن عمران بأقوى شريعة	وثانيه إبراهيم يأتي وبعده
وخاتمهم خير الأنام ذخيرتي	ومن بعدهم عيسى بن مريم يأتي
لمخسفهم معدودة أي عدة ⁸⁴	لكل نبي أمة وملوكهم
وللقبط فاء مرموزة بإشارة	فللفرس يعني كاف ثم للروم قافهم
يكون ملوك العرب كالإرادتي ⁸⁵	وأما ملوك الفرس نون وبعدها
وحكمهم عدلاً وجوراً بنقمة ⁸⁶	فهذي ملوك الأرض شرقاً ومغرباً
فمنهم من قد مات منهم بدعوة ⁸⁷	على الأنبياء لما عتو في زمانهم

ك: يسجد. 76

ك: يسجد. 77

ك: خزيتي. 78

ك: ولكنهم شطرين هذا لنارها وهذا حقيقاً ساير نحو جنتي. 79

ك: مثبتي. 80

ك: القرا. 81

ك: غرة. 82

ك: أوقا. 83

ك: فلكل أمة نبي وملوكهم فجنسهموا معدودة قيل خمسة 84

ك: وأما ملوك الفرس ن وبعدها تكون ملوك الغرب ذو مثبتي 85

ك: وهذا ملوك الأرض شرقاً ومغرباً وحكمهموا عدلاً وجوراً ونقمتي 86

ك: وبعثوا على أنبيائهم في زمانهم فمنهم من قد مات من هم بدعوتي 87

وأيامهم ماتم فيها الشريعة	إلى أن يقوم الدين ⁸⁸ في أرض مكة
ويبعث منها أحمد خير مرسل	نبي الهدى المبعوث في خير أمة ⁸⁹
فيعلي لواء الدين في كل موضع	ويعلي منار الشرع في كل وجهة ⁹⁰
يقيم بها دهرأ قصيراً وبعدها	يهاجر منها قاصداً نحو طيبة
يقيم بها حتى يموت بأرضها	عليه سلام الله ثم تحية ⁹¹
فهذا كتابي شاهد عن مقالتي	بأنني فيه راغب أي رغبة
وأشهد أنني قبل موتي مسلماً	على ملة المختار ⁹² أعظم ملة
وما قلت هذا القول إلا ليعلموا	بأنني قد عابنت كل ذخيرة
وطالعت في كتب التواريخ ⁹³ كلها	وحليت رمز الأنبياء بصحة
ولما رأيت القول في سفر آدم	فأوصيت حتى تعلموا وصيتي
وأن رسول الله يبعث فيهم	ويدعوهم حقاً لأقوى شريعة ⁹⁴
ويدعوا جميع الخلق شرقاً ومغرباً	إلى ملة الإسلام أعظم ملة
له عصبه ما مثلهم قط عصبه	تجاهد في الكفار حقاً بهمة
يعيش بهم دهرأ وآخر عمره	ثلاث مع الستين يقضي بطيبة
فتضطرب الأكران من بعد موته	ويأتي ⁹⁵ عليها حسرة أي ⁹⁶ حسرة
ومن بعده شيخ يقوم بأمره	خليفة أكرم به من خليفة
ومن بعده عين وميم وراهم	يعم جميع الكون ⁹⁷ من عظم سطوة
ومن بعده حا يقوم ولم يقم	سوي مدة فافهم رموز إشارة ⁹⁸

ك: الحق. 88

ك: ويبعث رسول الله أعني محمد نبي الهدى مبعوث في خير أمتي 89

ك: فينشر لواء الإسلام في كل موضع ويعلا نهار الشرع في كل وجهتي 90

ك: التحيتي. 91

ك: الإسلام. 92

ك: التفاسير. 93

ك: وأن رسول الله يبعث منهم ويأتي له وحيه بأقوا شريعت 94

ك: ويجرا. 95

ك: بعد. 96

ك: الكفري. 97

حاشية: إمام حسن. 98

ومن بعده خمس باسم ⁹⁹ خلافة	فها تيكا خمس قبل بعث نبينا
يسمون من بين الوري أموية	ومن بعدهم ليستخلف ¹⁰⁰ الأرض
يكون زوال الملك عنهم بفتنة	يقيمون فيها ألف شهر وبعدهم ¹⁰¹
وفي الحكم فافهم ما أقول	لهم ألف الأحكام بالعدل يألفوا
102 . . .	فياأتي عليهم من خرسان عسكر
103. فيفنون وحق الله في فرد وقعة	ومن بعدهم يتورث الأرض دولة
يسمو بني العباس من خير دولة ¹⁰⁴	ففي آخر القرن الذي هو أول
من الهجرة الغزا على خير أمتي	يكون الغلا بالشام ثم بمصر مع
105. زلازل في أرض تكون وبلدة	وفي أواسط القرن الذي هو ثاني
من الشرق تأتي فتنة بعد فتنة	فتضطرب الأحوال في الأرض كلها
106. وأن مع الناس رب الولاية	وفيه فنا ¹⁰⁷ في الخلق وأنه حاكم
بما شاء في الأكوان من كل وجهة	وفي أول القرن الذي هو ثالث
يزلزل في الأرضين ¹⁰⁸ من كل	وفي نصفه يأتي غلاء وبعده
يكون وباء زائداً في الخليقة ¹⁰⁹	110 ويخسف ¹¹¹ بأرض في
ويهلك ¹¹² فيه الخلق من عظم وقعة	وفي أول القرن الذي هو رابع
113. تعم عراقاً نكبة بعد نكبة	

ومن بعده ح تقوم ولم تقم	سوا مدة فافهم رموز اشارتي	99
ك: ونفس.		100
ك: يستخلف.		101
ك: وبعد ذا.		102
ك: بهم ألف الأحكام في العدل بالعفو وفي الحكم فافهم ما أقول بصحبتني		103
حاشية: أبو مسلم المونزي.		104
حاشية: بني العباس.		105
ك: يكون غلا بالشام ثم بصرها وزلزلة في كل أرض وبلدتي		106
ك: فتضطرب الأحوال في الأرض كلها ولاكن رب الخلق والي الولايتي		107
ك: فن.		108
ك: تزلزل بالأرضين.		109
هذا البيت لا يوجد في النسخة ك.		110
حاشية: خراسان.		111
ك: وتخيف.		112
ك: وتهلك.		113
ك: تعم على أرض القرابين نكبتني.		

- 114 فتأتي أهلها جميعاً بهممة
ويقتل السلطانين في فرد ساعة
ويخلى سرير الملك منهم بحسرة
بلا حاكم فهم رموز إشارتي
- 117 ويأتي عليهم شدة بعد شدة
وتحكم أرض الشام في قرن
119. .
بزلزلة في كل وقت وساعة
- 122 ويملكها قوماً من الغرب أعدتي
ولا من بني العباس فافهم إشارتي
ولكنهم يسمونه بالفاطمية
وتخرب أراض الشام من شر
124. .
وتأتي بني أيوب في سماوتي
125 يجيء بني أيوب مصرأ بسرعة
126 فأكرم بها يا صاح من خير دولة
128 وترخي لهم تلك السنين الشديدة
129
- تتم عليهم حيلة من وزيرهم
يعم قلاوون¹¹⁵ البلاء بكفره
فيحشر في أرض العراقين
116. .
تقيم الأراضي نحو مانتين لم تزل
فيلقون في الدنيا أموراً عجائباً
يقوم¹¹⁸ من الأكراد قوماً بشأنها
فتضطرب الأكوان شرقاً ومغرباً
فتغلو¹²⁰ أراضي مصر في كل
فلا هم من الحسنين ولا أموية
وليس لهم جنس ولا حسب لهم¹²³
يرى لهم فيها أمور غريبة
لأن بني الأكراد ينفوا جميعهم
وفي أول القرن الذي هو سادس
فتملك¹²⁷ مصرأ بهم وتنشئ دولة
تقيم بسياط العدل شرقاً ومغرباً

114 ك: فيأتي هلاوون بجمع من العشيرتي.

115 ك: على جميع البلاد.

116 ك: فتخرق لهم أرض القرابين وغيرها.

117 ك: ويجراً.

118 ك: فيلقون.

119 حاشية: في قرن خمستي.

120 ك: فتغلا.

121 ك: مواضع.

122 ك: وتملكها قوماً من الأرض بقتنتي.

123 ك: وليس لهم جنس يكون موصل.

124 ك: وتخرب أراضي الشام من شريقي.

125 ك: في السمتاتي.

126 ك: وفي أول القرن السادس حقيقة يسيراً وابني أيوب بمصر بسرعتي

127 ك: فتملك.

128 ك: فتهلك بني أيوب مصرأ وتنشئ لهم دولته أكرم بها خير دولتي

129 ك: فتنتشر سباط العدل شرقاً ومغرباً وترخا بهم تلك السنين المغلبيتي

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124

من الترك من نسل الملوك 130. ..	فتجلب أقواماً يقولون أنهم
وأخر تركي بعزم وقوة ¹³¹	ولكنهم جنسان جركسي واحد
وتحكم مصرأً أولاً لستماتي	فتستحوذ الأتراك مصرأً وغيرها
132 زمن بعدهم يأتوك بالجركستي	فأما الذي بالثلاثين واحداً
وتجري لهم والروم كل 133 ..	فتسملك الأرضين في قرن سادس
ترى فتنة في الغرب أعظم فتنة	وفي سابع القرن الذي في زمانهم
ويأتي عليهم شدة بعد شدة	وتغلو أراضي الروم والعرب 134 ..
يكون بها سيل وموت بكبتي	وأما أراضي مصر والشام يا فتى
ويهلك خلق الله من كل وجهة	وتحسف في أرض الشام مواضع
فتضرب الأكوان أعظم طريبتى	وفي أول القرن الذي هو ثامن
ويأتي غلا من بعده شر وفتنة	تزلزل أراضي مصر شرقاً ومغرباً
يكون على الأتراك أعظم وقعة	وفي ثلاثة يأتي وباء ونصفه
ترى خارجياً جاء من شر بقعة	وفي آخر القرن الذي هو ثامن ¹³⁵
136 به دمل بين الخلائق حقرتي	يسمى بحرف التا والميم بعده
وأخره مستملك الجركسي تي	وفيه قزاع الملك من جنس تركهم
137 وواو وقاف وهي قاف قامة	فأولهم با ورا وقافهم
جميع أراضي الملك خوفاً 138 ..	ومن بعده قاف يقوم لأجلها
ويقتل بأرض الشام أعظم قتلة	فيذبح ثلث الناس حقاً بيده

ك: من الترك من نفس الملوك القوي تي. 130

ك: ولكنهم جنسين جنس جركس وأخر ترك بعزم وقوتي 131

ك: فأما الذي بالثلاثين واحداً طيب ومن بعدهم يأتونك الجركستي 132

ك: فتتسملك الأتراك في قرن سادس ويجرا لهم والروم كل عجيبتي 133

ك: جميعهم. 134

ك: وفي آخر القرن الثماني حقيقة ترا خارجي وقد جاء شر بقعتي 135

حاشية: تمر لك. 136

حاشية: برقوق 137

ك: ومن بعده ميم تقوم لأجلها ومن بعده ميم تقوم لأجلها 138

ملوك تلك الأرض من عظم سطوة
 بدم وطاعون وموت بكبتي
 وقد هلكوا مثل القرون القديمة
 فنتب لإله العرش أحسن توبة
 فما فيهم خيراً ولا وزن حية
 فيأخذ¹⁴⁰ هذا حق هذا بقوة
 وأبناؤهم أقوى لشر¹⁴¹ وشدة
 فهم شر أقوام وآخر أمة
 وأحوالهم شر وبؤس ونقمة
 فهم في أمان من عذاب القيامة
 وأعظمهم جوراً قضاة الشريعة
 شرور وأحكام السنين الخلية¹⁴²
 ترى فتنة في مصر أعظم فتنة
 وفي الشام ما تصفو ولا قدر لمحة
 وقتلته قبل تجوز الثلاثة
 ويملكها خال¹⁴⁴ له وقرابة
 ويقطع جميع الطرق من كل وجهة
 فتفنى جميع الخلق من هول¹⁴⁵ فتنة
 وجور وظلم مع عظام¹⁴⁶ نقمة

ومن بعده يأتوك في قرن تاسع
 وفي ثلاثة فصل يعم على الورى
 ولولا رسول الله فيهم رأيتهم
 فيا مدركاً ذاك الزمان وناسه
 وكن حذراً من باسه¹³⁹ وأناسه
 تراهم يخونون بعضهم في فعالهم
 رجالهم قد التهوا بنسائهم
 فلم تلق فيهم من يرد أمانة
 فتلق النسا يستمنون بناتهم
 ولكنهم ما دام فيهم نبيهم
 فنظلمهم الحكام شرقاً ومغرباً
 فيجري على الأتراك في قرن تاسع
 وفي أول القرن الذي هو عاشر¹⁴³
 فتختلف الأتراك في مصر كلها
 فأول سلطان ففي القرن هالك
 وفي قتله يا ناس تلقوا عجائباً
 فتضطرب الأحوال في مصر كلها
 يقيمون حرباً بينهم في ديارهم
 ويجري على مصر هموم وشدة

ك: ناسه. 139

ك: سياخذ. 140

ك: شروراً. 141

ك: شرور تقع في سنين خاليتي. 142

ك: وفي أواخر القرن السابع رحيقة. 143

ك: ولداً. 144

ك: عظم. 145

ك: ثم عبوس. 146

147 يخاف على كل البلاد لدهمة	إذا ما مضى في عاشر القرن ستة
من الشر ما تصفوا ولا قدر لمحمة	فأما بلاد الروم تخرب أرضهم
ولا خير في تلك السنين الرذيلة	يثر ¹⁴⁸ عليهم خارجي في بلاده
149 ستمضي غلاها قاصداً نحو مكة	وأما بلاد الشرق تغلي فسامنا
من الشر والهرجات في كل بقعة	وأما أراضي مصر يأبأ ترابها
وتمضي لأرض الشام أعظم ضجة	فتضطرب الأحوال في مصر كلها
يكون ¹⁵⁰ على سلطان مصر	ولكنها ترجع وبعد رجوعها
يكونون في مصر بغير إقامتي	فأما الذي في الشام يقوى على الذي
بسيف عدو لا بسيف الشريعة	فإن خرج السلطان فهو الذي
يكون بأرض الشام فافهم إشارتي	151 ..
تقطعه الأتراك ففي وسط دولة	ويملكها لكنه بعد ملكه
يقيم بها دهرأ طويلاً بغيطة ¹⁵²	ومن بعده يأتي لها خير حاكم
عن الأهل والأوطاني ¹⁵³ فافهم	ومن بعدهم يأتيك شخص مشتت
يموت وبيت الله في أرض غربة	154 ويملكها لكنه بعد ملكه
وليس له حكم ولا قدر ذرتي ¹⁵⁵	ومن بعده يأتي من الغرب حاكم
من الخلق لا شيخ ولا ابن ساعة	يقول أنا المهدي فلم يهتدي به
فيرجع نحو الغرب من عظم خيفة	فيأتيه ¹⁵⁶ من أرض الشام عساكر
فيرجع أمر الناس نحو الخليفة ¹⁵⁷	تقيم أراضيهم بلا حكم حاكم

147	ك: إذا ما مضى في عاشر القرن ربيع	خاف على جميع البلاد القريبي
148	ك: يغور.	
149	ك: وأما بلاد الشرق تغلا لشمها	فيمضي غلاها قاصداً نحو مكتي
150	ك: تكون.	
151	ك: فنى.	
152	حاشية: سلطان سليمان. البيت غير موجود في النسخة ص.	
153	ك: والأوطان.	
154	ك: يسبقه البيت التالي: ويملكها من بعد هذا ثلاثة	فيأخذ هذا ملك هذا بقوتي
155	ك: وليس له حكم ولا وزن حبتي.	
156	ك: فتأتيه.	
157	هذا البيت غير موجود في النسخة ص.	

يكون به فصل وموت بكبتي	في ثلثا القرن العشر حقيقة
وتبقى الأرض شبه دار خلية ¹⁵⁸	فيهلك ثلث الناس، بل هكذا نصفهم
ويأتيك كلب الروم في عظم 159 . . .	ومن بعدها تخرب حماة وشامها
فتغلي به تلك السنين الرخية ¹⁶⁰	يسمى عريف الديك، بل قيل أبتر
يسمى بجرف ¹⁶¹ العين فافهم	فيأتي له شخص من الشرق قاصداً
وينفصلوا كل يروح بخيبيتي ¹⁶²	فيقتل الإثنان في الشام مدة
وأبتر يمضي قاصداً نحو مكة	فأما الذي بالعين يمضي لموصل
وتأتي لنا من بعده خير دولتي	فيهلك قبل الغزو في أرض مكة
جميع الوري شرقاً وغرباً بقبلتي ¹⁶⁴	ويقول أنا المهدي الذي قد 163 . . .
ويظهر في أرض الحجاز بمكة	ينشر بساط العدل شرقاً ومغرباً
ويقتل كلب الشرق أيم قتلتة	ويرجع نحو الشام في خير ¹⁶⁵
على شط بحر قيل في طبرية	ويقتله شخصاً بوجه مشوهة
وتغنم كل الخلق أوفى غنيمة	ويرجع نحو ¹⁶⁶ الروم يفتح ¹⁶⁷
يقول أني الدجال في شر عصابة ¹⁶⁸	وعند رجوع الناس يلقون ضجة
فتهرب جميع الناس من عظم خيفة	يعم على شرق البلاد وغربها
تقيم جميع الميت حيا ¹⁶⁹ بدعوتي	يقول أنا رب العباد وقدرتي
فلا رب إلا الله رب البرية ¹⁷⁰	لقد قال كفراً واعتدى واجترى

158 ك: يهلك ثلث الناس، بل قيل نصفهم وتبقى الأراضي شبه دار خلية
159 ك: ومن بعد ذلك تخرب حماة وشامها ويأتي كلب الروم في عظم صحبتي
160 ك: فتغلي به تلك السنين الرخية.
161 ك: مجرف.
162 ك: لخيبيتي.
163 ك: اهدت.
164 ك: وقبلي.
165 ك: عز.
166 ك: لأرض.
167 ك: يعتم.
168 ك: غضبي.
169 ك: حقاً.
170 ك: كفروا مغيباً فيما يقول وأعتدا فلا رب إلا الله رب البريتي

فتبصره ¹⁷² أهل البلاد البعيدة	وينزل ¹⁷¹ عيسى جامع الشام جهراً
فيمضي بهم نحو اللعين بحرقة	فتأتي جميع الخلق طوعاً لبابه
يقول اقتلوا من كان معه بسرعة	فيقتله في أرض لد ويعدده
ويحكم بين الناس في خير دولة	ويرجع ¹⁷³ عيسى بعد هذا جمعه
وينشر الإسلام من بعد خيفة	يقيم منار الشرع والدين والتقى
يكون خراب البيت منه بقوة	فيأتي من الحبشان كلب ¹⁷⁴ يروم أن
يموت وبيت الله أيشم موتة	فيهدمها لكنه بعد هدمها
تخلصها منه بأعظم قوة	فتأتي له جمع البلاد بأسرها ¹⁷⁵
ويفرح كل الخلق أعظم فرحة ¹⁷⁶	ويبنوها من بعد هدم بنائها
وتقل بعد الشمس أبواب توبة	ومن بعدهن تطلع الشمس مغرباً ¹⁷⁷
فتوسم جميع الخلق وسماً بصحة ¹⁷⁸	ومن بعده هذا يظهر الله دابة
ويأجوج مع مأجوج قوم عتوة ¹⁷⁹	ومن بعدهم يأتي على الناس شدة
يموت جميع الناس في قدر لمحمة ¹⁸⁰	ومن بعدهم يأتي على الناس صيحة
وهذا فعال الله رب البرية ¹⁸¹	فتخلى الأراضي من جميع أناسها

Kaynakça

Âmirî, İmâdüddîn Yahyâ b. Ebî Bekr. Behcetü'l-mehâfil ve buğyetü'l-emâsil fî telhîşi's-siyer ve'l-mucizât ve'ş-şemâ'il. Beyrut: Daru Sadir, 1330/1912.

Ayyâşî, Abdullah b. Muhammed b. Ebî Bekr es-Sicilmâsî. er-Rihletü'l-'Ayyâşiyye. Beyrut: Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1431/2010.

Benânî, Bekr b. Abdullah. Buğyetü's-Sâlik fî Eşrefi'l-Mesâlik. Beyrut: Kitab Nâşirün, 1434/2013.

ك: فينزل.	171
ك: فتنتظره.	172
ك: ويرتد.	173
ك: كلباً.	174
ك: بأسرهم.	175
ك: وتفرح جميع الناس أعظم فرحتي.	176
ك: ومن بعد تطلع من الغرب شمسها.	177
ك: فتوهم جميع الخلق قولاً بصيحتي.	178
ك: البيت غير موجود في النسخة ص.	179
ك: ومن بعد ذا يأتي على الناس صيحة	180
ك: + اللهم لا تربيانا ذلك الأحوال. يا رب العالمين. يا رحيم أمين	181

- Çelebi, Mustafa b. Abdullah Kâtib. Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn. Beyrut: Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1438/2017.
- Ensârî, Abdülkadir b. Muhammed b. Abdülkadir b. Muhammed. ed-dürerü'l-ferâid el-munazzama fi ahbari'l-hac ve tariki Mekkete'l-muazzama. thk. Muhammed Hasan Muhammed Ahsan İsmail. Beyrut:Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1422/2002.
- Ferah, Muhammed Hüseyin. el-Yemen fi tarihi İbn Haldûn. Sana: İsdarât, 1425/2004.
- Havlî, Besyunî. Mevsu'atu'd- Dureri'z- Zahire fil-Asaleti'l- Mu'âsire. PDF: Besyunî el-Havlî, 1438/2017.
- İbn Kesîr, İsmâil b. Şihâbiddîn Ömer b. Kesîr b. Dav'. Tefsîrü'l-Kur'âni'l-'azîm. thk. Abdullah b. Abdulmuhsin el-Turkî. Beyrût: Dâru Hecr, 1424/2003.
- İbn Sa'd, Muhammed b. Sa'd b. Menî el-Kâtib. Tabakâtü'l-kübrâ. thk. Muhammed Abdulkadir Ata. Beyrut: Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1410/1990.
- İbn Tağrıberdî, Cemâlüddîn Yûsuf b. Tağrıberdî. en-Nüctümü'z-zâhire fi mülûki Mısır ve'l-Kâhire. thk. Hamad Hüseyin Şemsüddin. Beyrut: Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1412/1992.
- İbnü'l-Vezîr, Ebû Abdillâh İzzüddîn Muhammed b. İbrahim b. Alı, İsârü'l-Hak 'ale'l-Halk fi Reddi'l-Hilâfât 'alâ Mezâhibi'l-Hak min Usûli't-Tevhîd. thk. Abdlvaris Muhammed Ali. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'lİlmiyye, 1435/2014.
- Kazvîni, Cemâlüddîn Zekerıyyâ b. Muhammed b. Mahmûd. 'Acâ'ibü'l-mahlûkât ve garâ'ibü'l-mevcûdât. Beyrut: Müessesetu'l-Alemî li'l-Matbu'at, 1421/2000.
- Makrîzî, Takıyyüddîn Ahmed b. Alı b. Abdilkâdir b. Muhammed. el-Mukaffa'l-kebîr. thk. Muhammed el-Ya'lâvî. Beyrut: Daru'l-Garbi'l-İslamî, 1427/2006.
- Siretu farisi ehli'l-Yemen ve mubîdu ehli'l-kufri ve'l-mihan Sef b. Zî Yezen. Kahire: el-Matba'atu'l-Hayriyye, 1310/1892.
- Şihâbüddîn Ahmed b. Alı el-Kalkaşendî. Subhu'l-aşâ fi sînâati'l-inşâ. thk. Muhammed Hüseyin Şemseddin vd.. Beyrut: Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1435/2012.
- Uludağ, Süleyman. "Ahmed b. Alı Bûnî". TDV İslam Ansiklopedisi. Erişim 09 Eylül 2023. <https://islamansiklopedisi.org.tr/buni-ahmed-b-ali>
- Zehebî, Muhammed b. Ahmed b. Osman b. Kaymaz. Siyeru a'lami'n-nübelâ, thk. Mustafa Abdulkadir Ata. Beyrut: Darü'l-Kutubi'l-İlmiyye, 1431/2010.

الألفاظ والمفاهيم المعبرة عن النقد في القرآن الكريم

Ali Mohammed Saleh MGHADI²

APA: Mghadi, A. M. S. (2024). الألفاظ والمفاهيم المعبرة عن النقد في القرآن الكريم. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1222-1235. DOI: 10.29000/rumelide.1440044.

ملخص

يعتبر هذا البحث محاولة لكشف مواضع النقد القرآني، وحيث إن النقد لم يرد في القرآن الكريم بلفظه، إلا أن كثيرا من الآيات قد عبرت عنه بمعناه اللغوي أو الاصطلاحي في مواضع كثيرة في القرآن الكريم. وإنما بالنظر إلى معاني مفردة "النقد" في اللغة والاصطلاح: من حكم، وتمييز وتقييم، ودم، وإنكار،.. إلى غيرها من المعاني التي سنذكر بعضها منها في هذا البحث، و بمقارنتها ببعض السمات الأساسية للقرآن الكريم، ككتاب إرشاد وتكوين وحكم في القضايا المختلف فيها بين الأمم أو الأفراد، وباعتباره كتاب بيان وإيضاح لسبل الخير والصلاح وحض عليها، وكتاب تمييز بين ما هو صواب فطري نافع للإنسان، وما هو خطأ محدث ضار ومؤذ له، كونه يستمد هيمنته وقدرته على ذلك من الله تعالى العالم بما كان وما سيكون في هذا الكون من أحداث ووقائع، فإننا بهذه المقارنة سنخلص إلى أن النقد مفهوم أساسي متجذر في خطابات القرآن وأساليبه المختلفة، فمن أساليب الحوار والقصص في القرآن إلى أساليب الاستفهام والتشبيهات والأخبار وغيرها، بل إن القارئ لكتاب الله لن يمر بصحيفة من صفحات القرآن الكريم دون أن يجد فيها آية متضمنة لهذا المفهوم إما مرشداً وحاضاً على قيمة إيجابية، أو منكرًا وداماً لأخرى سلبية، أو حاكماً على ثلاثة بالبطلان والفساد، أو ناصحاً ومحذراً من خطر أو سلوك أو فكرة، بل سيتضح لنا من خلال هذا البحث أن النقد القرآني أسلوب أساسي استعمله القرآن الكريم في تحقيق الأهداف السامية لهذا الكتاب العظيم.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، القرآن الكريم، النقد، المفاهيم، الألفاظ.

75. Kur'ân-ı Kerîm'de Nakd İfade Eden Lafız ve Kavramlar

Öz

Bu araştırmada, Kur'ân-ı Kerîm'de "nakd" in kullanım alanlarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Her ne kadar nakd sözcüğü Kur'ân'da lafzen yer almasa da, bir kavram olarak Kur'ân-ı Kerîm'in birçok yerinde dilsel veya terminolojik anlamıyla ifade edildiği görülmektedir. Bu araştırmada nakd kelimesinin yargılama, ayırt etme, değerlendirme, kınama, inkar vb. bir kısmına değineceğimiz dilsel ve terminolojik anlamları göz önünde bulundurularak, kavramın ifade ettiği anlam ile Kur'ân-ı Kerîm'in bazı temel özellikleri arasında karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Kur'ân-ı Kerîm, bireyler ve topluluklar arasındaki anlaşmazlıkların olduğu konularda yol gösterici, düzenleyici ve hüküm verici bir kitap olmasının yanı sıra iyilik ve doğruluk yollarını açıklayıp bunları teşvik eden, insanın yaratılışına uygun, doğru ve yararlı olan ile insana zarar veren şeyleri birbirinden ayıran bir kitaptır. Bütün bu niteliklere sahip Kur'ân-ı Kerîm'in bazı temel özellikleri ile nakd kavramı arasındaki

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 06.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440044

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Dr. Öğrencisi., Bursa Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati / PhD Student, Bursa Uludağ University, Faculty of Theology, Arabic Language and Rhetoric (Bursa, Türkiye), almghadi@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0002-1565-4309, **ROR ID:** https://ror.org/03tg3eb07, **ISNI:** 0000 0001 2182 4517, **Crossreff Funder ID:** 501100007628.

benzeşme bizleri tenkit yönteminin aslında Kur'ân'da yer alan diyalog ve kıssalardaki soru sorma, benzetme, haber verme vb. çeşitli söylem ve üsluplarda var olan temel bir kavram olduğu sonucuna götürmektedir. Kur'ân-ı Kerîm'i okuyanlar, ister diyaloglar ve kıssalarda ister benzetmeler veya başka şekillerde olsun, neredeyse Kur'ân'ın her sayfasında bu kavramı içeren bir ayet bulacaktır. Bu araştırmada Kur'ân-ı Kerîm'de yer alan nakdin, Kur'ân'ın yüce hedeflerinin gerçekleşmesi konusunda temel bir üslub olduğu açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arap dili, Kur'ân-ı Kerîm, Nakd, Kavram, Lafız.

Words and Concepts Expressing Naqd in The Holy Qur'an³

Abstract

This research attempts to uncover instances of naqd (criticism) in the Quran. Although the term "naqd" is not explicitly mentioned in the Quran, numerous verses express its linguistic or terminological meanings in various parts of the Quran. By exploring the meanings of "naqd" in language and terminology, such as judgment, distinction, evaluation, censure, and denial, among others, and comparing them with some fundamental features of the Quran—which is considered a book of guidance, judgment, clarification of paths towards goodness and righteousness, and a book distinguishing between beneficial natural correctness and harmful man-made errors—this research concludes that criticism is a fundamental concept rooted in the discourse and varied styles of the Quran. Whether through dialogues, narratives, questioning, analogies, or other forms, readers of the Quran will encounter verses carrying this concept, either guiding towards positive values, disapproving negative ones, judging a third as invalid and corrupt, advising and warning against dangers, behaviours, or ideas. Through this study, it becomes evident that Quranic criticism is a fundamental approach used to achieve the noble goals of this great book.

Keywords: Arabic language, Quran, Naqd, Concept, Terminology.

المدخل

تکمن أهمية هذا البحث في عدة أمور يمكن أن نسميها تساؤلات البحث هي هل النقد مفهوم قرآني استعمله القرآن الكريم في خطابه ومارسه في التعامل مع الآخر؟ وكيف مارس القرآن الكريم هذا المفهوم وما حجم هذه الممارسة وحدودها؟ وكون هذا المفهوم لم يرد بلفظه في القرآن الكريم فما هي المفاهيم المرادفة له والألفاظ التي استعملها القرآن الكريم للتعبير عن النقد في خطابه؟

Statement (Thesis): It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %12

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 06.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440044

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

وأما غاية هذا البحث وهدفه فيكمن في الإجابة على تلك التساؤلات فيسعى لبيان مواضع النقد القرآني في خطابات القرآن الكريم، ثم بيان الألفاظ والمفاهيم الشرعية التي استعملها الخطاب القرآني للتعبير عن النقد، مع الوقوف على بعض الأساليب البلاغية للنقد القرآني لتصرفات البشر وسلوكياتهم السلبية وكيفية تقويمها.

1. اللفظ في اللغة والاصطلاح

1.1. اللفظ في اللغة: لفظ مفرد وجمعه ألفاظ، ولفظ الشيء من فمه رماه وذلك الشيء المرمرى يسمى لفاضة، ولفظ بالكلام وتلفظ به أي: تكلم به، واللفظ هو واحد الألفاظ وهو في الأصل مصدر (الرازي، 1999:283). ومن المجاز: لفظ القول ولفظ به، قال تعالى: " ما يلفظ من قول" أي ما ينطق من قول كما يقال: ما يلفظ المرء بشيء إلا حفظ عليه، ولفظ نفسه أي: مات (الزمخشري، 1998: 173).

2.1. اللفظ في الاصطلاح: ما يخرج من الفم، ويُلفظ منه سواء كان كلاماً أو غيره. ويقال: والأرض تلفظ بالميت، إذا لم تقبله، والبحر يلفظ بما في جوفه، إذا رماه إلى الشاطئ، ويقال: الدنيا لافظة بمن فيها إلى الدار الآخرة (الداني، 2007: 84). ومعنى اللفظ المعبر عن النقد في القرآن: أي تلك الكلمات والعبارات القرآنية التي لها علاقة والتقاء مع مفهوم النقد ومعناه فيقال إنها تعبر عنه في أحد وجوهها لما بينهما من الشبه والتقارب وهو عرف لدى أهل البلاغة واللغة.

2. المفهوم في اللغة والاصطلاح

1.2. المفهوم في اللغة: من الفعل فهم بمعنى الواضح أو البين أو المعرفة.

ومفهوم هو اسم المفرد لمفاهيم: وهو اسم مفعول من فهم. ويقال فهمه وأفهمه كذا: أي عرفه به وجعله يفهمه، وتفهم الشيء: فهمه شيئاً بعد شيء. وتفاهموا: تفهم بعضهم بعضاً. واستفهمه الشيء: سأله أن يفهمه إياه. وقد استفهمني عن شيء فأفهمته وفهمته إياه (رضاء، 1960: 4/461).

2.2. المفهوم في الاصطلاح: هو الصورة الذهنية للشيء سواء وضع بإزائها الألفاظ أو لا، وقيل: هو ما دل عليه اللفظ في غير محل النطق (الحنفي، 860). فهو المعنى المعبر عن فكرة عامة، أو هو مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي، كمفهوم الحرية ومفهوم السياسة. ومفهوم الشيء: أي: أن هذا الشيء يفهم فقط من خلال العقل وليس بالحواس (عبد الحميد، 2008: 1749/3) فالمفهوم: هو فكرة مجردة تمثل الخصائص الأساسية للشيء الذي تمثله. فحين نطلب المفاهيم المعبرة عن النقد في القرآن الكريم نبحت عن الأفكار التي تحمل الخصائص الأساسية المعروفة للنقد كالحكم والتمييز والإنكار إلى غير ذلك.

3. النقد في اللغة والاصطلاح

يأتي النقد في اللغة لعدة معان كما ذكر أهل اللغة نذكر منها ما يلي:

أولاً: النقد بمعنى التمييز بين الجيد والرديء فيقال في الدراهم نقد النقاد الدراهم. أي مَيَّرَ جيدها من رديئها (الميداني، 1996: 2/297) ومثله يقال في الكلام إذا نقد الكلام فهو فن نقوم من خلاله بتمييز جيد الكلام من سيئه وسليمه من فاسده (عبد الحميد، 2008: 2265/3).

ثانياً: النقد بمعنى إظهار العيب والكشف عنه أو بمعنى الذم: يقال نقدَ يَنقُدُ، نقدًا، فهو ناقد، واسم المفعول منه منقود، وقولنا نقد الشيء: أظهر عيوبه ومحاسنه فكان النقد ليس فقط لإظهار العيب فحسب بل هو القيام بعملية تقييم ووزن للشيء، وقولهم لا يُبصر الدينار إلا الناقد: فالمعنى لا يبصر حقيقة الأمر سوى من كان به خبيراً، نقدَ الناس: أظهر ما فيهم من العيوب. ويقال: عرّض نفسه لنقد لاذع أي: إنه يثير نقداً حاداً تجاه نفسه، وتناقد الأدباء: نقد بعضهم بعضاً، وأظهروا عيوب بعضهم بعضاً (عبد الحميد، 2008: 2264/3).

وأما النقد في الاصطلاح فقد سعيت للحصول على تعريفات للنقد في الاصطلاح لدى المعاصرين مما استنتبطوه من تعريفات الأدباء وأهل اللغة وغيرهم ممن عرفوا النقد، وقد خرجت بتعريفين مناسبين كما يلي:

أولاً: عرف الأدباء النقد بأنه: القيام بدراسة الأمور وتفسيرها وتحليلها وموازنتها مع غيرها مما يشابهها أو يقابلها، ومن ثم إصدار الحكم عليها بتحديد مقدارها وقيمتها، وبيان درجتها، يجري هذا في الأمور الحسية والمعنوية، وفي العلوم والفنون وفي كل شيء له علاقة بالحياة (آل ياسين، 1965: 7).

ثانياً: كما عُرف بأنه: الحكم، ويرد الحكم بمعناه العام لدى الأمم كلها، أي: الحكم بالقيمة بأن نقول: هذا حسنٌ وهذا رديء، هذا جميل، وهذا قبيح، ويكون الحكم حينئذٍ مرادفاً للتقويم والتقدير (الطاهر، 1979: 339).

كما عرف النقد الأدبي بأنه مجموعة الأساليب المتبعة لفحص الآثار الأدبية، بقصد كشف الغامض وتفسير النص الأدبي ومن ثم الإدلاء بالحكم عليه في ضوء مناهج بحث يختص بها ناقد من النقاد. ومن هذا التعريف الأخير تؤخذ تسمية النقد ووصفه "بالحكم" حيث يعتبرون أن النقد عملية تقييم للشيء تنتهي بالحكم عليه صحة أو بطلاناً، صواباً أو خطأً.

4. الألفاظ المعبرة عن النقد في القرآن الكريم

لما كان النقد هو أحد الأساليب المتبعة التي سلكها الخطاب القرآني، تجاه تصورات البشر وتصرفاتهم وسلوكياتهم المخالفة للقوانين والتشريعات الإلهية، بغرض تقييمها وتقويمها، فإن هناك ألفاظاً ومفاهيم في ذلك الخطاب عبّرت عن النقد القرآني - كونه لم يرد في القرآن بلفظه- وقد تعددت وتنوعت تلك الألفاظ والمفاهيم المعبرة عنه في القرآن الكريم، على شكلين: ألفاظ تعبر عن النقد في المعنى والغاية، وأخرى تعبر عنه في المعنى فقط، وسيتم بيان ذلك من خلال فرعين كما يلي:

الفرع الأول: الألفاظ المعبرة عن النقد في المعنى والغاية

وهي كما يلي:

١. **النصيحة:** وهي: إرادة الخير للمنصوح له (ابن الأثير، 1979: 919) وتعرّف بأنها: كل قول تضمن الدعوة إلى صلاح والنهي عن الفساد. وجمعها نصائح. وقيل هي: إخلاص الرأي من الغش في المنصوح، وإيثار مصلحته (التهانوي، 1996: 1701/2).

هل الناصح ناقد؟ تتضح الإجابة على السؤال، حين تُقارن بين النصيحة والنقد، فإننا نجد التقاء تاماً بين غايات النصح والنقد وبين معانيهما من خلال المقارنة بين تعريفاتهما وخصائصهما، فنصل إلى نتيجة بينة هي أن كل ناصح ناقد، لأنه يُذكر بالميزات وينصح بتطبيقها وتعزيزها، ويُحذّر من العيوب وينصح بتقويمها والتخلص منها. وقد كان النبي عليه الصلاة والسلام حين يأخذ البيعة من المسلمين يبايعونه على "السمع والطاعة والنصيحة لكلّ مسلم" (البخاري، 1993: رقم 6778، 2634/6، مسلم، رقم 205، 53/1) وفي هذا إشارة لكون النصح والتناصح من مرادفات النقد، والألفاظ المعبرة عنه من ألفاظ القرآن الكريم، إذ إن النصح يستلزم كشف العيوب والأخطاء كما هو الحال مع مفهوم النقد.

يقول ابن رجب: ⁴(السيوطي، 1403: 114/1) اتحاد النصح والتعبير⁵ في الغاية - أي كشف الأخطاء - حتى وإن كان ذلك مما يكرهه صاحب الخطأ، قال: إن رد المقالات والأخبار الضعيفة وتبيين الحق في خلافها بالأدلة الشرعية الصحيحة ليس أمراً يكرهه العلماء الصادقون، بل هو شيء محبوب لهم بل ويمتدحون فاعله وقد يثنون عليه، ولم يعدوا ذلك من الغيبة مطلقاً، فإذا فرض أن واحداً من الناس يكره إظهار خطئه المخالف للحق فإنه لا عبرة بكرهته لذلك، لأن كراهة إظهار الحق إذا كان مخالفاً لقول الرجل ليس من الخصال المحمودة لدى أهل العقول والعلماء، بل الواجب على الإنسان السوي أن يحب ظهور الحق ويسعد بمعرفة المسلمين له، سواء كان ذلك موافقاً لرأيه أو مخالفاً له، فهو لا يعتبر رأيه الصواب دائماً. وهذا الأمر يعد من النصيحة لله ولكتابه ولرسوله ولدينه وللمسلمين جميعاً، وذلك هو الدين الحق الذي لخصه النبي - عليه الصلاة والسلام في حديث النصيحة المشهور. (الحنبلي، 1988: 4) وبهذا يتضح التقارب والترادف من مفهومي النقد والنصح، بشكل كبير إلا أن لفظ النقد لم يستعمل في خطابات القرآن الكريم، لكنه متكرر - بمفهومه - فيظهر ويُفهم من سياقات الخطاب القرآني، بينما استعمل لفظ النصح في بعض المواضع منه مثل قوله تعالى على لسان نبي الله هود: ﴿أَبْلَغُكُمْ رَسُولَاتٍ رَبِّي وَأَنَا لَكُمْ نَاصِحٌ أَمِينٌ﴾ [الأعراف: 68] وقوله تعالى على لسان نبي الله نوح عليه السلام: ﴿وَلَا يَنْفَعُكُمْ نُصْحِي إِنْ أَرَدْتُ أَنْ أُنصَحَ لَكُمْ﴾ [هود: 34].

٢. الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

4 زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب السلامي الحنبلي، الإمام الحافظ المحدث الفقيه ولد في بغداد عام 736هـ ومات عام 795هـ.
5 والتعبير كمرادف للنقد في أحد معانيه وهو: العيب.

وهو من الأمور الجامعة لفعل الخير والصلاح والإصلاح في شطره الأول، وهو كذلك أمر جامع للتحذير من كل فعل سيء ومنكر عقلاً وشرعاً، ولذلك عرف العلماء هذا الأمر كما يلي:

المعروف هو: ما عُرف حُسنه شرعاً وعقلاً (السعدي، 2000: 971). فالعقول السليمة تستحسنه ولا تنكره، وقد قيل لأعرابي بم عرفته أنه رسول الله؟ فقال: ما أمر الناس بشيء فقال العقل لبيته ينهى عنه، ولا نهى الناس عن شيء فقال لبيته أمر به. (ابن القيم الجوزية، 1427: 417/2).

والمنكر: هو ضد المعروف وهو: ما عُرف قُبْحُه نقلاً وعقلاً. (السعدي، 2000: 971) ووجه التقارب بين الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وبين النقد هو في فعلي "الأمر والنهي" بالحض على المعروف، والنهي عن المنكر، إذ القيام بالأمر " بالمعروف" هو إظهارٌ وتمييزٌ لكل ما هو حسنٌ وجيد من التصورات والتصرفات والأعمال، عن غيرها من التصورات والتصرفات السيئة والردية "المنكرة" وهذا الإجراء هو جوهر النقد وأصله، وبهذا يظهر وجه التقارب في المعنى.

أما وجه التقارب في الغاية، فإن غاية كل من "النقد" و"الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر" هي غاية الصلاح والإصلاح وتقويم الاعوجاج وتعديل الأخطاء والانحرافات⁶ ومن الأوامر والنواهي المتضمنة لمفهوم النقد والمرتبطة بتوجيهاتٍ لتعديل سلوكيات أو تصرفات خاطئة مثل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصِحُّوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ [الحجرات:6]. فأمر بالتثبت والتحقق من مصادر الأنباء والأخبار الواردة إلينا وصحتها من عدمها قبل إصدار الأحكام جزافاً على الآخرين، وعد التعاطي مع مثل هذه الأمور دون تثبت من الجهل والسفه الذي يؤدي بفاعله إلى الندامة.

الفرع الثاني: الألفاظ المعيرة عن النقد في المعنى فقط

١. النقض:

ومن الألفاظ المقاربة لمفهوم النقد والتي استعملها القرآن الكريم، "النقض" إلا أنه يختلف مع مفهوم النقد في الهدف، فالنقد له أهداف إيجابية منها التقويم والتصحيح المؤدي إلى البناء، أما هدف النقض فهو هدف سلبي إذ هو الهدم لا البناء، وبهذا يكون النقض معبراً عن النقد في المعنى، مختلفاً عنه في الهدف والنتيجة كونه شكلاً من أشكال الرفض المطلق، ولذلك ورد لفظ "النقض" في القرآن على وجه التحذير منه كصفة سلبية قال تعالى: ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَقَّضْتُ عَنْهُمْ بَيْعَهُمْ وَأَيْمَانَهُمْ فَمِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا لَهُمُ الْكُفْرَ أَذًى﴾ [النحل:92].

٢. الوسطية:

فالتوسط والوسطية: هي أخذ موقف الوسط بين الإفراط والتفريط في الأمور. وقد عُرفت بتعريف مقارب لتعريف النقد، فقالوا: الوسط بالتحريك المعتدل، يقال: شيء وسط أي: متوسط بين الجيد والريء (الفيومي، 658/2) والنقد في أحد تعريفاته هو: موقف تجاوز موقف الرفض والقبول، إلى موقف ثالث متوسط، فيظهر هنا وجه التقارب بين مفهومي "النقد" و"الوسطية" لكن النقد ما يلبث أن ينحاز لما أثبت له الدليل والبرهان من الأمور. أما الوسطية فغايتها إظهار موقف التوسط بين الأمور فحسب، وبهذا يتقاربان في المعنى ويختلفان في الأهداف، كما هو الحال مع مفهوم النقض.

٣. الجدل:

قال ابن خلدون: الجدل هو العلم بأداب المناظرة التي تجري بين أهل المذاهب الفقهية وغيرهم (ابن خلدون، 2004: 203/2) وقيل: الجدل مقابلة الحجة بالحجة، وطبيعته الخصومة والمنازعة في البيان والكلام، وهو: المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة (ابن منظور، 1999: 212/2، والفراهيدي، 222/1)، وقد سلك القرآن الكريم مسالك مختلفة، ومتنوعة لإثبات ما جاء به من البينات، ومن الحق والهدى، فسلك مسلك المنطق والبرهان، وسلك مسلك الخطابة والتأثير بالبيان، ومسلك الجدل والإلزام، إلى غير ذلك (أبو زهرة، 1934: 59).

وأما وجه التقارب مع النقد: فالجدل هو: "النقاش" وكذلك النقد هو: "المناقشة" لكن وجه الاختلاف في كون الجدل يظل على اسمه جدلاً، سواء كان بحقٍ أو بباطل، وسواء أكان مبنياً على علمٍ، أم لا. فالجدل ورد استعماله في القرآن بالحق تارات ويكون محموداً، قال تعالى: ﴿وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [النحل:125] وتارات يأتي بالباطل، ويكون مذموماً، قال تعالى: ﴿وَجَادِلُوا بِالْبَاطِلِ لِيُدْحِضُوا بِهِ الْحَقَّ﴾

6 وهناك أوجه اختلاف بين المفهومين مثل: 1. النقد ليس مصطلحاً قرآنياً، بينما الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر هو مصطلح قرآني. 2. أن النقد يأتي بمعنى العيب والذم والاستنباح- أحيانا - بخلاف الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. 3. بينهما خصوص وعموم فالأمر بالمعروف أع من النقد إذ ليس كل أمر بمعروف هو نقد، بينما قد يكون في كل نهى عن منكر نقد.

[غافر:5] وكذلك يكون مذموما حين يأتي بغير علم، قال تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَيَتَّبِعُ كُلَّ شَيْطَانٍ مَرِيدٍ﴾ [الحج:3]، لكن النقد لا يظل على اسمه "نفدا" إلا إذا استند إلى علم ودليل وبرهان، وإلا سمي تجنيا وافتراءً على الغير. وهناك ألفاظ أخرى تُعبر عن النقد بالمعنى المقارب، مثل: الحكمة والحجاج والحوار إلا أنها قد تكون مقاربة جزئية.

5. المفاهيم المعبرة عن النقد في القرآن

لما كانت الألفاظ المعبرة عن النقد تحمل وجهين اثنين للتعبير عنه كما ذكرنا في المبحث السابق، فقد كانت المفاهيم المعبرة عنه تحمل وجوها أكثر من ذلك حيث تأتي المفاهيم المعبرة عن النقد في خطابات القرآن المتنوعة بأكثر من شكل فتجدها في التشبيه والمثل والقصة والحوار والجدل إلى غير ذلك من الأساليب، كما تجد النقد القرآني في الاستفهامات بكثرة فلا يكاد يأتي استفهام قرآني إلا وهو حامل للنقد وهذا ما سنسعى لتبيين الأمثلة له خلال هذا المبحث كما يلي:

النقد في التشبيه القرآني:

كثيرة هي التشبيهات القرآنية التي وردت في القرآن الكريم، لكننا معنيون هنا بالحديث عن صنف واحد من هذه التشبيهات، وهو ما حمل في طياته النقد، لشيء من التصورات، أو التصرفات، بهدف تصويبها وتقويمها. والتشبيه: من الشبه. والشبيه: هو المثل. وشبهه إياه، وشبهه به، أي: مثله (ابن منظور، 1999: 23/7) وسنذكر بعض الأمثلة لبيان ذلك، كما يلي:

المثال الأول:

قال تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِ اللَّهِ أَوْلِيَاءَ كَمَثَلِ الْعَنْكَبُوتِ اتَّخَذَتْ بَيْتًا وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنْكَبُوتِ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [العنكبوت:41]، فالعرض تشبيه ما اتخذه هؤلاء القوم أساسا ومعتمدا في دينهم وعقيدتهم فعيده من دون الله، بما هو مثل عند الناس في الوهن وضعف القوة. وهو نسج العنكبوت (الزمخشري، 1987: 454/3)، وفي هذا تقرير وهن دينهم، وإنه بلغ الغاية في ذلك، ولما قال: "لو كانوا يعلمون، هو إيغال في تجهيلهم لأنهم لا يعلمونه مع شدة وضوحه لدى من له عقل يفكر به ويميز به بين الأشياء. (القاسمي، 1997: 555/7).

وفي معنى الآية: اتخذوا معبودات من الأصنام غير الله مع علمهم أنها مما لن تنفعهم في الآخرة، كما أن بيت العنكبوت لا ينفعه في صيف ولا شتاء، فكذا حال تلك الأصنام التي يعبدونها، ثم قال وإن أوهن البيوت لبيت العنكبوت إذ لا يستر ولا ينفذ ولا يدفع حرا ولا يرد، وكذلك تلك الأصنام والمعبودات التي اتخذوها من دون الله أولياء فهي لن تغني عنهم من الله وعقابه شيئا في الآخرة (الترمذي، 38).

ووجه النقد بين وجلي في التشبيه القرآني بالتقليل من شأن الذين يتولون غير الله ويعبدون سواه فإنهم بفعلهم هذا وضعوا أنفسهم في موضع الوهن والضعف ومن ثم عرضوا أنفسهم للعقوبة إنهم لم يرجعوا إلى ربه ويؤمنون بالله ويتولونه.

المثال الثاني:

قال تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ خُمِلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [الجمعة:5]، ففي الآية تشبيه حال اليهود في جهلهم بما معهم من كتابهم التوراة وآياتها الجليلة بحال الحمار الذي يحمل أسفار العلم والأدب والحكمة وليس له من حملها إلا النصب والنقل والتعب من غير فائدة (الزركشي، 1957: 10/2)، وهذا تشبيه قد أخرج ما لم يُعلم بالبدئية، إلى ما يُعلم بالبدئية، وقد اجتمعا - أي الشبيه، والمشبه به - في الجهل بما حملاه من الأحمال، وفي ذلك الذم والنقد لطريقة معينة من صيغ العلم التي هي الاتكال على حفظ الرواية من غير دراية (الرماني، 1976: 84)، والتقويم في بيان أن من حمل علما وجب عليه العمل به، وفقهه أو فهمه، فلا يكتفي بمجرد الحفظ كما فعل اليهود.

فيكون توجيه النقد في هذا التشبيه لمن يحملون علما دون التفقه به وتعليمه والعمل به.

المثال الثالث:

قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيَعٍ يُحْسِبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِنْدَهُ فَوَقَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ [النور:39].

ففي هذا المثال تشير الآية إلى بطلان ما اعتقده الذين كفروا من أعمال صالحة أرادوا أن تكون لهم قرابة عند الله تعالى، وهو تشبيه تمثيلي، حيث شبه اجتهادهم في تلك الأعمال التي عملوها وحرصهم على الاستكثار منها، ظنا أنها تقربهم إلى مرضاة الله تعالى بالسراب، فكان مثل ذلك الحال الذي وصلوا إليه شبيها بحالة رجل أصابه الظمأ وبينما هو يمشي في الصحراء يرى السراب فيظنه ماء، فيسعى إليه فإذا بلغ ذلك المكان الذي رأى فيه السراب لم يجد الماء، بل وجد هناك غريما يأسره ويحاسبه على كل صغير وكبير من أعماله (ابن عاشور، 1984: 251/18) والنقد والتقويم في التشبيه، هو في حضمهم على الإيمان بالله، والدخول في الإسلام، فلا قبول للأعمال مالم تكن مبنية على الإيمان بالله والمتابعة لنيبه، قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ [آل عمران: 85]

6. النقد في الحوار القرآني

تعددت الآيات، والخطابات القرآنية المتضمنة للنقد، في الحوار القرآني، سواء فيما كان في الأمم السابقة، أو ما كان في عصر تنزل القرآن، فمنها ما يدور تبادل النقد فيه بين متبوع وتابع، ومنها ما يكون بين مستبد، ومعارض ناقد له، ومن تلك الحوارات ما تنوعت أطرافه، فكان أحد طرفيه – الناقد – فردا والطرف الآخر جماعة، أو العكس، وسنقوم بذكر بعض الأمثلة لذلك كما يلي:

حوار أصحاب الجنتين:

ذكر القرآن الكريم في سورة الكهف، حوارًا دار بين رجلين أحدهما له جنتان فيهما من الخير العميم، والوفرة، ما عبر عنه القرآن بقوله: ﴿كُنَّا الْجَنَّتَيْنِ أَنْتَ أَكْلَهُمَا وَلَمْ نَتَلَمَّ مِنْهُ شَيْئًا وَفَجَّرْنَا خِلَالَهُمَا نَهْرًا﴾ [الكهف: 33]، لكنه أصابه الغرور، والأنفة والكبر، على صاحبه الذي لم تكن جنته بنفس المستوى من العطاء والخير؛ وقد ذكّر ذلك صاحب، بأنعم الله عليه، وحذّره من العقوبة المتوقعة، غير أنه لم يستجب لذلك النقد والتحذير، حتى وقع في سوء عمله، وقد صور القرآن الكريم جانبًا من غرور ذلك الرجل في قوله تعالى: ﴿وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مَالًا وَأَعْرَضَ تَعَرًّا * وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ قَالَ مَا أَظُنُّ أَنْ تَبِيدَ هَذِهِ أَبَدًا * وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِنْ رُئِدْتُ إِلَى رَبِّي لَأَجِدَنَّ خَيْرًا مِنْهَا مُنْقَلَبًا﴾ فجمع بين الغرور والكفر وإنكار المعاد واليوم الآخر، وزعم أنه إن كان ثمة معاد فإنه سيكون صاحب الفضل والمقام العالي فيه، وقد جادله صاحبه المؤمن وحاوره بأسلوب ناقد وإيجابي إلا أنه أصر على عناده وكفاره كما صور ذلك الآيات قال تعالى: ﴿قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا * لَكِنَّا هُوَ اللَّهُ رَبِّي وَلَا أُشْرِكُ بِرَبِّي أَحَدًا * وَلَوْلَا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ إِنَّ تَرَنَّا أَنَا أَقَلُّ مَالًا وَوَلَدًا * فَعَسَى رَبِّي أَنْ يُؤْتِيَنِي خَيْرًا مِنْ جَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَانًا مِنَ السَّمَاءِ فَيُصْبِحُ صَعِيدًا زَلَقًا * أَوْ يُصْبِحُ مَاؤُهَا غَوْرًا فَلَنْ تَسْتَطِيعَ لَهُ طَلَبًا﴾ [الكهف: 34-41]

فإن الاستفهام في قول الرجل المؤمن الناقد: أكفرت بالذي خلقك وارد في الإنكار والتعجب، فهو مجازي وليس استفهاما حقيقيا، لأن ذلك الرجل كان قد علم من رفيقه الشرك ولذلك قال له مخاطبا: ولا أشرك بربي أحدا. فالمراد بالكفر الوارد في الآية الشرك معتقداته الذي من مقتضياته إنكار البعث. (ابن عاشور، 1984: 322/15).

خلاصة النقد القرآني في هذا الحوار:

- نقد اعتداده وغروره بالكثرة من المال والاعتزاز بالمكانة.
- نقد ظلمه لنفسه بظنه ديمومة المال والمكانة وأبديتهما وإنكار الساعة والبعث والنشور.
- اختلال الميزان المفهومي لديه، بكونه في حال حصل البعث فمكانته هناك كمكانته في الدنيا أو أفضل.
- إنكار صاحبه المؤمن عليه لكفره، ثم تنكيهه بأصل خلقه لعله يرجع عن غروره واعتداده بالمال والجاه.
- حضه على تقويم سلوكه بما ينبغي له قوله عند دخول جنته، وتحذيره من عاقبة المخالفة إن لم يرجع عن غيه⁷.

حوار نبي الله يوسف مع السجناء:

7 وهذا المثال اشتمل على عدد من الأساليب القرآنية: كالفصحة، والحوار، وضرب الأمثال، والتساؤل، فنجده افتتح بضرر المثل من الله تعالى للعباد، ثم هي قصة رجلين وردت بالأسلوب القصصي، وهي عبارة عن حوار متضمن للنقد، من خلال التساؤلات التي وردت على لسان الرجل الناصح الناقد.

ففي هذا الحوار المقتضب ناقش نبي الله يوسف عليه السلام، بأسلوب حوارى متشبع بالنقد مع صاحبيه في السجن، في محاولة منه لتقويم أفكارهم المنحرفة، وتصحيح معتقداتهم من الشرك إلى التوحيد، قال تعالى: على لسان يوسف، عليه السلام: ﴿يَا صَاحِبِي السِّجْنِ أَرَبَابٌ مُتَفَرِّقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ * مَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِهِ إِلَّا أَسْمَاءٌ سَمَّيْتُمُوهَا أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمْ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ بِهَا مِنْ سُلْطَانٍ إِنْ الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [يوسف:39-40]، فبدأ الحوار معهما بأسلوب لطيف حيث ناداهما بالصحبة، فقال: "يا صاحبي السجن" يقصد بذلك صحبتها له في السجن، فأضافهما إلى السجن، كأنه قال: يا صاحبي في السجن (ابن عطية، 2001: 245/3)، ثم انتقل في حوار له إلى الاستفهام الاستنكاري الناقد، فخطبهم على قدر اعتقادهم، أعباد الله خير؟ أم عبادة ما اتخذتم من دونه من الشركاء؟ (القيرواني، 2007: 507)، والاستفهام بمثابة بل، والهمزة للتوبيخ (الزركشي، 1957: 182/6)، ثم يسترسل في نقد تلك المعتقدات من خلال الحوار، عن تلك الآلهة المزعومة التي لا تنفع ولا تضر، بل إن مجرد تسمية تلك الآلهة هو من صنعهم، فلم يأذن لهم الله بتسميتها ولم يأمرهم بذلك، ولكنها اختلاق منهم وافتراء، ثم ختم حوار بالترغيب في توحيد الله وعن الدين القيم، بقوله: ذلك الدين القيم، يقول لهم إن هذا الدين الذي دعوتكما إليه من البراءة من عبادة ما سوى الله من الأوثان، وأن تخلصا عبادتكما لله الواحد الأحد، فذلك هو الدين الصحيح ودين الحق الذي لا عوج فيه ولا ريب (الطبري، 2000: 106/16)، وهكذا ينبغي للناقد أن يسلك الطرق العقلانية والأساليب المقنعة في الحوار والبيان، فلا يصح التوجه لقوم بالهدى والنصح أو النقد والتقويم، إلا بلغة يفهمونها و بكلمات يدركون معانيها (الأمين، 2007: 19)، بحيث يصل بهذا النقد إلى مقاصده وغاياته في تقويم التصورات والتصرفات الخاطئة.

7. النقد في التساؤل القرآني

هل يأتي النقد بصيغة التساؤل؟ لعل ذلك يتضح من تفسير قوله تعالى: ﴿وَأَقْبَلِ بُعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ نِيْسَاءُلُونَ﴾ [الصافات:27]، قيل: هم الظلمة وأتباعهم يتساءلون يوم القيامة أي: فيسأل بعضهم بعضاً، سؤال النقد والتوبيخ، وسؤال الخصام الذي يريد القصاص ممن غرر به يقولون لهم غررتمونا، فبرد عليهم أولئك الظلمة متوصلين من مسؤوليتهم لم قبلتم منا ذلك؟، وبالجملة فإن ذلك التساؤل ليس سؤال المستفهمين، بل هو تساؤل العتاب واللوم (الرازي، 1999: 329/26)، وهذه بعض الأمثلة على ذلك:

المثال الأول:

قال تعالى: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف:32] في هذه الآية أمر الله تعالى نبيه عليه الصلاة والسلام أن يسأل سؤال إنكار وتعجيب من الذي حرم زينة الله التي أخرج لعباده، أي من الذي أمر بتحريم تلك الأمور؟ كاللباس أثناء الطواف وقد كانوا يطوفون وهم عراة، وكذلك تحريم الطيبات من الرزق كالأنعام، والحرب التي حرمها الكفار، وكالحلم والودك الذي كان بعض العرب يحرمنه في الجاهلية في الحج (الشنقيطي، 1995: 14/2) ثم قوم هذا التفكير المعوج، ببيان جليها للذين آمنوا، وكذلك بيان المحرمات التي ينبغي اجتنابها، من خلال الآية التي تليها، فقال: ﴿قُلْ إِنَّمَا حَرَّمَ رَبِّي الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَّنَ وَالْإِثْمَ وَالنَّبْغِيَّ بَعْضُ الْحَقِّ وَأَنْ تُشْرِكُوا بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ سُلْطَانًا وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [الأعراف:33].

المثال الثاني:

قال تعالى: ﴿إِنِّي يَكُونُ لَهُ وُلْدٌ وَلَمْ تَكُنْ لَهُ صَاحِبَةً﴾ [الأنعام:101] فكان ذلك التساؤل رداً وتوبيخاً لمن زعموا الولد لله تعالى، حيث أحالهم بقوله: "إني يكون له ولد ولم تكن له صاحبة" إلى بديهيات معروفة، أو حقائق مشهورة مألوفة، بخر المعاند بين يديها صاغراً (أبو زهرة، 1934: 70)، ومن تأمل آيات القرآن الكريم كلها فسيجد أنها كفيلاً بالرد على هذه المقالة وغيرها من الدعاوى الباطلة وإنكارها أشد الإنكار. (ابن القيم الجوزية، 1410: 249/3).

ومما جاء من النقد بأسلوب التساؤل في السنة النبوية، قوله صلى الله عليه وسلم لأسامة بن زيد: "أقتلته بعد ما قال لا إله إلا الله؟" (البخاري، 1993: رقم 6478، 2519/6)، فكان تساؤله صلى الله عليه وسلم، على وجه النقد واللوم لأسامة رضي الله عنه، وتقويماً لخطئه الذي وقع فيه حتى لا يتكرر ذلك الخطأ، وذلك عندما أقدم أسامة بن زيد رضي الله عنه على قتل أحد المشركين في ساحة الحرب وقد كان أسامة راه يثخن في المسلمين قتلاً، فلما اقترب منه أسامة وهم يقتله نطق ذلك المقاتل بالشهادتين إلا أن أسامة ابن زيد لم يمهله فقتله، ولما بلغ الخبر رسول الله (ص) عاتب أسامة ابن زيد رضي الله عنه وانتقده بما ذكر في الحديث السالف.

8. النقد في القصص القرآني

إن القرآن الكريم لم يذكر القصص فيه لبيان تاريخ حدوثها، ولا لأجل التفكُّه بها، وإنما لأجل العبرة والموعظة والهداية قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ﴾ [يوسف: 111] (عطية، 2006: 43، 44)، فالقصة القرآنية، أو الخبر قد يوردان أخبار السابقين وشيئاً من أخطائهم، أو انحرافاتهم، مع بيان السبب لتصويب تلك الأخطاء وتقويمها والتحذير من تكرارها، فيكون ذلك عبرة للمتلقى والسامع، وأسلوباً ناجحاً في اقتناعهما. (أبو زهرة، 1934: 5).

قصة أصحاب الجنة:

وهذه الجنة هي عبارة عن بستان كان باليمن بقرية يقال لها ضروان، تبعد عن صنعاء اليمن اثني عشر ميلاً (الماوردي، 45/2، 67/6)، وفحوى القصة كما ذكر بعض المفسرين (السمرقندي، 2002: 483/3، والشوكاني، 1993: 323/5)، أن أبا خلف لأبنائه بستاناً بعد أن كان ينفق منه في حياته على أبنائه، وينفق جزءاً من ريعه على المساكين، فلما مات عزم هؤلاء الورثة ألا يعطوا المساكين شيئاً وبيتوا ذلك في نفوسهم، وقد صور القرآن الكريم هذه القصة، لقريش ولمن بعدها لأخذ العبرة، قال تعالى: ﴿إِنَّا بَلَوْنَاكُمْ كَمَا بَلَوْنَا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ إِذْ أَقْسَمُوا لَيَصْرِمُنَّهَا مُصْبِحِينَ * وَلَا يَسْتَنْتُونَ * فَأَطَافَ عَلَيْهَا طَائِفٌ مِّن رَّبِّكَ وَهُمْ نَائِمُونَ * فَأَصْبَحَتْ كَالصَّرِيمِ * فَتَنَادُوا مُصْبِحِينَ * أَنِ اغْدُوا عَلَى حَرْثِكُمْ إِن كُنْتُمْ صَارِمِينَ * فَأَنْطَلَقُوا وَهُمْ يَتَخَفَتُونَ * أَن لَّا يَدْخُلْنَهَا الْيَوْمَ عَلَيْكُمْ مَسْكِينٍ * وَغَدُوا عَلَى حَرْدٍ قَادِرِينَ * فَلَمَّا رَأَوْهَا قَالُوا إِنَّا لَضَالُونَ * بَلْ نَحْنُ مَحْرُومُونَ * قَالَ أَوْسَطُهُمْ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ لَوْلَا تُسَبِّحُونَ * قَالُوا سُبْحَانَ رَبِّنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ * فَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ يَتَلَوْمُونَ﴾ [القم: 17-30]، فالنهي عن دخول المسكين، أي: لا تُمكنوه من الدخول إلى هذا البستان، كقولك: لا أرينك ها هنا، والحرذ: من المنع: حرذت السنة: إذا منعت خيرها. وحازدت الإبل إذا منعت درها. والمعنى: أنهم عزموا أن يتنكدوا على المساكين ويحرموهم وهم قادرين على نفعهم (الزمخشري، 1987: 120/7)، قال ابن عطية: وكان هذا التخافت خوفاً من أن يشعر بهم المساكين، وكان لفظهم الذي يتخافتون به أن لا يدخلها اليوم عليكم مسكين. (ابن عطية، 2001: 350/5).

وقول قائلهم: لولا تسبحون: أي: هلا تحركت ألسنتكم بذكر الله هلا أعلنتم التوبة إليه سبحانه من خبت نيتكم، فكان أوسطهم وهو أعقلهم قد قال لهم ذلك حين عزموا على فعلهم المشين فذكرهم بقوله: تذكروا الله وقدرته وانتقامه من المجرمين، وتوبوا عن هذه النية السيئة التي نويتموها، وسارعوا إلى تركها والتخلي عنها قبل حلول النقمة فعصوه، فعيرهم، (الزمخشري، 1987: 590/4-591)، وكانت النتيجة اعترافهم بالذنب عودتهم عن الخطأ، ولكن بعد أن حلت بهم العقوبة، قال تعالى: ﴿قَالُوا سُبْحَانَ رَبِّنَا إِنَّا كُنَّا ظَالِمِينَ * فَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ يَتَلَوْمُونَ * قَالُوا يَا وَيْلَنَا إِنَّا كُنَّا طَائِعِينَ * عَسَى رَبُّنَا أَنْ يُبَدِّلَنَا خَيْرًا مِنْهَا إِنَّا إِلَى رَبِّنَا رَاغِبُونَ﴾ [القم: 29-32]، فاللوم والتلاوم في الآية هو نقد بعضهم لبعض إذ لم يستمعوا إلى نصيحة ذلك الناصح، ولم يمارسوا نقد أنفسهم ويراجعوا أو لم ينكروا عليها إضمار السوء، وهو ما يسمى في مصطلحات العصر بالنقد الذاتي، أي نقد الإنسان لنفسه ومراجعته إياها عن الخطأ.

خلاصة النقد القرآني على أصحاب الجنة:

- عدم الاستثناء في قسمهم بقول إن شاء الله، أو بالتسبيح

- تبييتهم النية على منع المساكين من الخير

- التخافت بالصوت، وعدم استحضار سماع الله لهم في خلوتهم

- عزمهم على المنع باستحضار قدرتهم على ذلك

قصة حادثة الإفك:

قال تعالى: ﴿إِذْ تَلَقُّوهُ بِالَّذِينَ أَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّئًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ * وَلَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُمْ مَا يَكُونُ لَنَا أَنْ نَتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ * يَعِظُكُمُ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا لِمِثْلِهِ أَبَدًا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ﴾ [النور: 15-17].

ففي هذه الآيات عتاب ونقد بيّن وواضح لجميع المؤمنين الذين خاضوا في الإفك وشاركوا في الحديث فيه فكانه يقول لهم: كان ينبغي عليكم إنكار ذلك الاتهام وعدم التعاطي معه مع بعضكم البعض على جهة الحكاية والنقل وأن تنزهوا الله تعالى عن أن يقع هذا من زوجة نبيه صلى الله عليه وسلم وأن تحكموا على هذه المقالة بأنها بُهتانٌ، لأن مدعيها ليس له شاهد ولا دليل على دعواه، والبهتان أن يقال في الإنسان ما ليس فيه دون دليل، ثم وعظهم بعد العتاب واللوم والنقد في أن يعودوا إلى مثل هذه الحالة من التماهي مع الافتراءات والأكاذيب. (ابن عطية، 2001: 171/4).

خلاصة النقد القرآني على الخانضين في الإفك:

- نقد التعاطي مع الإفك وتناقل الكلام فيه دون علم، مع الظن أن تتناقل الكلام في مثل هذا الأمر شيء هين.
- نقد عدم اتخاذ موقف ميدئي ذاتي بنفي التهمة التي ليس لها دليل، بناء على الثقة وحسن الظن برسول الله (ص) وأهل بيته – وقد فعل ذلك البعض⁸ – بينما لم يكلف البعض أنفسهم الكف عن الكلام في ذلك، فضلاً عن أن يقولوا عنه هذا بهتان عظيم.
- التحذير الشديد من العودة لممارسة مثل هذا الفعل من قبل المؤمنين.

ومن هنا كان في مثل هذه القصص المتضمنة للنقد، هدايةً وإرشاداً وتقويماً لذوي الأفهام والعقول، بل وسياج لهم في كبح جماح النفس الأمارة بالسوء، والافتداء بالمنهج القرآني الصحيح الذي يدعو للتثبت من الأمور قبل الخوض وقبل إبداء الرأي فيها.

9. النقد في الخبر القرآني

المثال الأول: ما ذكر الله تعالى في إخباره لنبيه على وجه التهكم بالمشركين وذلك في سياق الحديث عن مريم العذراء عليها السلام وذكر قصتها، قال تعالى مخاطباً نبيه صلى الله عليه وسلم:

﴿وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَقُولُونَ أَفَلَمَنُكُمْ أَيُّهُمْ بِكُفْرٍ كَبِيرٌ﴾ [آل عمران: 44]، فالمعلوم قطعاً أن رسول الله (ص) لم يكن حاضراً ذلك الحدث معهم، فما فائدة هذا الخبر؟ فيقال: إن معرفة الأخبار والحوادث لا يكون إلا بأربعة طرق: القراءة أو الرواية أو المشاهدة أو الوحي، وقد كان أولئك نفر من المشركين يعلمون قطعاً أن النبي عليه الصلاة والسلام لم يكن يعرف القراءة ولا هو من أهل الرواية؛ فهو لم يخاطب أهل الكتاب ولا جالسهم ولم يأخذ عنهم علماً، وهم في نفس الوقت أيضاً ينكرون نزول الوحي إليه (ص) فلم يبق إلا المشاهدة وهي وسيلة مستحيلة بحق النبي فنفاها تهكما بهم إذ أنكروا الوحي إليه مع علمهم أنه لا قراءة له ولا رواية، والمقصود تحقيق كون الإخبار بهذه القصة وغيرها هو عن طريق الوحي للنبي (ص) ولكنه سيخبرهم على سبيل التهكم بمنكريه، فكأنه يقول لهم: إن رسولنا أخبركم بما لا سبيل إلى معرفته بالعقل مع اعترافكم بأنه لم يسمعه ولم يقرأه في كتاب، وتتكرون أنه وحي فلم يبق بعد ذلك ما يحتاج إلى النفي سوى المشاهدة التي هي في الأصل أظهر الأمور انتفاء لاستحالتها المعلومة عند جميع العقلاء. ونظيره في قصة موسى ﴿وَمَا كُنْتَ بِجَانِبِ الْعُرْبِ﴾ [القصص: 44] ﴿وَمَا كُنْتَ بِجَانِبِ الطُّورِ﴾ [القصص: 46]. (الرومي، 1997: 49).

خلاصة النقد القرآني في المثال السابق:

نقد تعطيل المشركين لعقولهم التي وهبهم الله إياها إذ يفكرون بها في محاربة الحق والوحي، بينما لو أعملوا التفكير بها قليلاً لتوصلوا من خلال هذا التفكير إلى الهداية والصواب.

المثال الثاني:

ومن أمثلة النقد في الخبر القرآني ما أخبر به القرآن على وجه التهديد والتفريع لأبي لهب عم النبي صلى الله عليه وسلم الذي كثر إيذاؤه للنبي، قال تعالى: تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ * مَا أَغْنَىٰ عَنْهُ مَالُهُ وَمَا كَسَبَ * سَيَصْلَىٰ نَارًا ذَاتَ لَهَبٍ * وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ * فِي جِيدِهَا حَبْلٌ مِّن مَّسَدٍ [المسد: 1-5]،

والمعنى في هذا الخبر أي: قد باء بالخسارة وتقرر ذلك عندنا فلا فلاح ولا خلاص له أبداً، وذلك أن النبي صلى الله عليه وسلم حين نزلت عليه الآية: ﴿وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ﴾ [الشعراء: 214]، صعد فوق الصفا ونادى في الناس فاجتمعوا فقال: لقد أمرني ربي أن أنذر عشيرتي الأقربين وأدعوهم إلى الإيمان بالله وحده، فأنكروا ذلك وقام أبو لهب فقال: تبا لك سائر اليوم ألهذا دعوتنا، فأنزل الله فيه هذه السورة. وتبت بمعنى: خسرت يدا أبي لهب ويقال: إنما ذكر اليد وأراد به نفسه وقال مقاتل: تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ يعني: خسر نفسه وكان أبو لهب عم النبي صلى الله عليه وسلم واسمه «عبد العزى» وقد ذكره القرآن بكنيته ولم يذكر اسمه لأن اسمه كان منسوبا إلى صنم، ثم قال: مَا أَغْنَىٰ عَنْهُ مَالُهُ أَي: لن تنفعه أمواله في الآخرة إذ كفر في الدنيا، والكسب قيل: أراد به الولد لأن ولد الرجل من كسبه ثم قال: سَيَصْلَىٰ نَارًا ذَاتَ لَهَبٍ أَي: لقد تقرر مصيره بدخول النار ذات اللهب في الآخرة، وامراته أيضاً تدخل النار معه وبعثها بحمالة الحطب على معنى الذم والشين يعني: حمالة الخطايا والذنوب. ويقال: حَمَّالَةُ الْحَطَبِ يعني: تمشي بالنميمة فسمى النميمة حطباً

8 هم أبو أيوب خالد بن زيد وامرأته. قالت له امرأته أم أيوب: يا أبا أيوب، ألا تسمع ما يقول الناس في عائشة؟ قال: بلى، وذلك الكذب، أكنت يا أم أيوب فاعلة؟ قالت: لا، والله ما كنت لأفعله، قال: فعائشة والله خير منك. سيرة ابن هشام، 302/2.

لأنه يلقي بني القوم العداوة والبغضاء وكانت تمشي بالنميمة في عداوة النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه ويقال: كانت تحمل الشوك ففطره في طريق النبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه بالليل من بغضها لهم. (السمرقندي، 2002: 3/632).

وقد هلك أبو لهب بالعدسة بعد وقعة بدر لسبع ليال فاجتنبه أهله مخافة العدوى فبقي ثلاثا حتى أنتن فلما خافوا العار استأجروا بعض الأجراء فاحتملوه ودفنوه، فكان الأمر كما أخبر به القرآن، (الألوسي، 1994: 23/172 و أبو السعود، 210/9)، وقد عدل القرآن عن ذكره باسمه، فكنى قيل: لقبح الاسم، (الزرزكري، 1957: 1/179)، وهو نوع من التحقير، والذم له.

خلاصة النقد القرآني في المثال السابق:

جاء النقد في هذا الخطاب القرآني حاسما ومقررا بجزء مستحق لأحد أقرباء النبي صلى الله عليه وسلم وهو عمه، فلم تغن عنه تلك القرابة شيئا حين حاد عن المنهج السديد والطريق القويم الذي دعاه إليه القرآن، وقد كان هذا النقد بمثابة قرار وحكم مستحق جزاء تناول هذا المشرك وامرأته على مقام النبوة بالعصيان والعناد، وعلى مقام الصحابة والمسلمين بالإيذاء.

الخاتمة

وبعد فإن هذه المباحث الثلاثة وهذا العنوان إجمالاً كانت محاولة للكشف عن موضوع النقد في القرآن الكريم ولو بشكل جزئي من خلال ما ورد فيه من الأمثلة والتوضيحات فهو وارد بمعناه الواضح في تشبيهات القرآن الكريم كما هو مبين كأسلوب بارز أيضا في الحوارات الواردة في القرآن سواء تلك التي كانت بين البشر أنفسهم أو بين البشر من طرف وبين أنبيائهم من طرف آخر، وكما برز أيضا في قصص القرآن الكريم وتسأولاته وأخباره، وبهذا يكون هذا البحث هو إسهاما متواضعا في مجال واسع يحتاج لمزيد من البحث والعمل للإحاطة بمفهوم النقد في القرآن الكريم، إذ النقد ليس شيئا غامضا فهو مفهوم في غاية الأهمية وله دراسات الخاصة لدى أهل اللغة والأدب، وإنما كان حرصنا في هذا البحث على بيان هذا المفهوم في القرآن الكريم وكيف مارسه الخطابات القرآنية وهو مقصد البحث، وختاما أمل أن يسهم هذا البحث في فتح الأبواب للمهتمين بهذا المجال -مجال النقد- سواء في الدراسات البلاغية واللغوية من خلال القرآن أو في الدراسات الفكرية والشرعية فهو موضوع يحتاج إلى إثراء وتتبع والله من وراء القصد.

المراجع

القرآن الكريم

- ابن الأثير. (1979). *النهاية في غريب الحديث والأثر*. ط1، تح: طاهر الزاوي - محمود الطناحي. بيروت: المكتبة العلمية.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. (2004). *المقدمة*. ط1، تح: عبد الله الدرويش. دمشق: دار الهداية.
- ابن عاشور، محمد الطاهر. (1984). *التحرير والتنوير*. تونس: دار التونسية للنشر.
- ابن عطية، عبد الحق. (2001). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. تح: عبد السلام عبد الشافي، بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1999). *لسان العرب*. ط3، تصحيح: أمين عبد الوهاب. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو السعود، محمد بن محمد. *إرشاد العقل السليم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو زهرة، محمد. (1934). *تاريخ الجدل*. بيروت: دار الفكر العربي.
- آل ياسين، محمد حسن. (1965). *مقدمة الكشف عن مساوئ شعر المتنبي، للصاحب بن عباد*. ط1. بغداد: مطبعة المعارف.
- الألوسي، شهاب الدين. (1994). *روح المعاني*. ط1، تح: علي عبد الباري عطية. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الأمين، إحسان. (2007). *منهج النقد في التفسير*. ط1، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (1993). *صحيح البخاري*. ط5، تح: مصطفى البغا. دمشق: دار ابن كثير.
- الترمذي، محمد بن علي. *الأمثال من الكتاب والسنة*. ط1، تح: السيد الجميلي. دمشق: دار أسامة.
- التهانوي، محمد علي. (1996). *كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم*. ط1، تح: علي دحروج. بيروت: مكتبة لبنان.
- الجوزية، ابن القيم. (1410). *التفسير القيم*. ط1، بيروت: دار مكتبة الهلال.
- الجوزية، ابن القيم. (1427). *بدائع التفسير المسمى بالجامع لما فسره الإمام ابن القيم*. ط1، جمع: يسري السيد. الدمام: دار ابن الجوزي.
- الحنبلي، زين الدين ابن رجب. (1988). *الفرق بين النصيحة والتعيير*. ط2، عمان الأردن: دار عمار.
- الحنفي، أبو النقاء. *الكليات*. تح: عدنان درويش - محمد المصري. بيروت: مؤسسة الرسالة.

- الداني، عثمان بن سعيد. (2007). *الفرق بين الضاد والطاء في كتاب الله*. ط1. تح: حاتم الضامن. دمشق: دار البشائر.
- الرازي، أبو عبد الله محمد. (1999). *مفاتيح الغيب*، ط3. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الرازي، محمد بن أبي بكر. (1999). *مختار الصحاح*. ط5. تح: يوسف الشيخ محمد. بيروت: المكتبة العصرية.
- رضا، أحمد. (1960). *معجم متن اللغة*. ط1. بيروت: دار مكتبة الحياة.
- الرماني، أبو الحسن. (1976). *النكت في إعجاز القرآن*. ط3، تح: محمد خلف الله ومحمد زغلول. القاهرة: دار المعارف.
- الرومي، فهد عبد الله. (1997). *البدهيات في القرآن دراسة نظرية*. ط1. الرياض: مكتبة التوبة.
- الزركشي، بدر الدين. (1957). *البرهان في علوم القرآن*. ط1. تح: محمد أبو الفضل إبراهيم. بيروت: دار المعرفة.
- الزمخشري، محمود بن عمر. (1998). *أساس البلاغة*. ط1. تح: محمد باسل. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الزمخشري، محمود بن عمر. (1987). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل*. ط3. القاهرة: دار الريان للتراث.
- السعدي، عبد الرحمن. (2000). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. ط1. تح: عبد الرحمن اللويحق. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- السمرقندي، نصر بن محمد. (2002). *بحر العلوم*. تح: محمود مطرجي. بيروت: دار الفكر.
- السيوطي، جلال الدين. (1403). *طبقات الحفاظ*. ط1. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الشنقيطي، محمد الأمين. (1995). *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. ط5. بيروت: دار ابن حزم.
- الشوكاني، محمد بن علي. (1993). *فتح القدير*. دمشق: دار ابن كثير.
- الطاهر، علي جواد. (1979). *مقدمة في النقد الأدبي*. ط1. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات.
- الطبري، محمد بن جرير. (2000). *جامع البيان في تأويل القرآن*. تح: أحمد شاكر. مؤسسة الرسالة.
- عبد الحميد، أحمد مختار. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. ط1. الرياض: عالم الكتب.
- عطية، سعيد. (2006). *الإعجاز القصصي في القرآن*. ط1. القاهرة: دار الأفاق العربية للطباعة والنشر.
- الفرهيدي، الخليل بن أحمد. *العين*. تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، بيروت: مكتبة هلال.
- الفيومي، أحمد بن محمد. *المصباح المنير*. بيروت: المكتبة العلمية.
- القاسمي، محمد جمال الدين. (1997). *محاسن التأويل*. ط1. تح: محمد باسل عيون السود. بيروت: دار الكتب العلمية.
- القيرواني، علي بن فضال. (2007). *النكت في القرآن الكريم*. ط1. تح: عبد الله الطويل. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الماوردي، علي بن محمد. *النكت والعيون*. تح: السيد عبد المقصود. بيروت، دار الكتب العلمية.
- مسلم. *الجامع الصحيح، المسمى صحيح مسلم*. بيروت: دار الجيل.
- الميداني، عبد الرحمن حيكنة. (1996). *البلاغة العربية*. ط1. دمشق: دار القلم.

Kaynakça

el-Kur'ânü'l-Kerîm

'Abdülhamîd, Ahmed Muhtâr. (2008). *Mu'cemü'l-lügati'l-'Arabîyyeti'l-mu'âsıra*. 1.Baskı. Riyad: 'Âlemü'l-Kütüb.

'Atıyye, Sa'îd. (2006). *el-İcâzül-kasasî fi'l-Kur'ân*. 1.Baskı. Kahire: el-Âfâku'l-'Arabîyye li't-Tibâ'a ve'n-Neşr.

Âlu Yâsîn, Muhammed Hasen. (1965). *Mukaddimetü'l-keşf 'an mesâvî'i şî'ri'l-Mütenebbî li's-Sâhib b. 'Abbâd*. 1.Baskı. Bağdad: Matbaatü'l-Ma'ârif.

Buhârî, Muhammed b. İsmâil el-. (1993). *Sahîhu'l-Buhârî*. 5.Baskı. Thk. Mustafa el-Begâ. Dimaşk: Dâru İbn Kesîr.

Cevziyye, İbnü'l-Kayyim el-. (1410). *et-Tefsîru'l-kayyim*. 1.Baskı. Beyrut: Dâru Mektebeti'l-Hilâl.

Cevziyye, İbnü'l-Kayyim el-. (1427). *Bedâi'u't-tefsîri'l-müsemma bi'l-câmi' limâ fesserahü'l-İmâm İbnü'l-Kayyim*. 1.Baskı. Cem': Yesrî es-Seyyid. Demmâm: Dâru İbni'l-Cevzî.

Dânî, Osmân b. Sa'îd ed-. (2007). *el-Fark beyne'd-dâd ve'z-zâ fi Kitâbillâh*. 1.Baskı. Thk. Hâtim ed-Dâmin. Dimaşk: Dâru'l-Beşâir.

- Ebû Zehra, Muhammed. (1934). *Târîhu'l-cedel*. Beyrut: Dâru'l-Fikri'l-'Arabî.
- Ebu's-Su'ûd, Muhammed b. Muhammed. *Îrşâdü'l-'akli's-selîm*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- el-Âlûsî, Şihâbüddîn. (1994). *Rûhu'l-me'ânî*. 1.Baskı. Thk. 'Ali 'Abdülbârî 'Atıyye. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Emîn, İhsân el-. (2007). *Menhecü'n-nakd fi't-tefsîr*. 1.Baskı. Beyrut: Dâru'l-Hâdî li't-Tibâ'a ve'n-Neşr.
- Ferâhidî, Halîl b. Ahmed el-. *el-'Ayn*. Thk. Mehdî el-Mahzûmî, İbrâhîm es-Sâmerrâî. Beyrut: Mektebetü Hilâl.
- Feyyûmî, Ahmed b. Muhammed el-. *el-Misbâhu'l-Münîr*. Beyrut: el-Mektebetü'l-'İlmiyye.
- Hanbelî, Zeynüddîn İbnü Receb el-. (1988). *el-Fark beyne'n-nasîha ve't-ta'yîr*. 2.Baskı. 'Ammân Ürdün: Dâru 'Ammâr.
- Hanefî, Ebu'l-Bekâ el-. *el-Küllüyyât*. Thk. 'Adnân Dervîş, Muhammed el-Mısrî. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- İbn 'Âşûr, Muhammed et-Tâhir. (1984). *et-Tahrîr ve't-tenvîr*. Tunus: ed-Dâru't-Tûnusiyye li'n-Neşr.
- İbn 'Atıyye, 'Abdülhak. (2001). *el-Muharraru'l-vecîz fi tefsîri'l-kitâbi'l-'azîz*. Thk. 'Abdüselâm 'Abdüşşâfi. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- İbn Haldûn, 'Abdurrahmân. (2004). *el-Mukaddime*. 1.Baskı. Thk. 'Abdullâh ed-Dervîş. Dimaşk: Dâru'l-Hidâye.
- İbn Manzûr, Muhammed b. Mükerram. (1999). *Lisânü'l-'Arab*. 3.Baskı. Tsh. Emîn 'Abdülvehhâb. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- İbnü'l-Esîr. (1979). *en-Nihâye fi garîbi'l-hadîs ve'l-eser*. 1.Baskı. Thk. Tâhir ez-Zâvî, Mahmûd et-Tenâhî. Beyrut: el-Mektebetü'l-'İlmiyye.
- Kâsımî, Muhammed b. Cemâlüddîn el-. (1997). *Mehâsinü't-te'vîl*. 1.Baskı. Thk. Muhammed Bâsil 'Uyûnü's-Sûd. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Kayravânî, 'Ali b. Faddâl el-. (2007). *en-Nüket fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*. 1.Baskı. Thk. 'Abdullâh et-Tavîl. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Mâverdí, 'Ali b. Muhammed el-. *en-Nüket ve'l-uyûn*. Thk. es-Seyyid 'Abdülmaksûd. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Meydânî, 'Abdurrahmân Habenneke el-. (1996). *el-Belâgatü'l-'Arabiyye*. 1.Baskı. Dimaşk: Dâru'l-Kalem.
- Müslim. *el-Câmi'u's-sahîh el-müsemma sahîhu Müslim*. Beyrut: Dâru'l-Cîl.
- Râzî, Ebû 'Abdillâh Muhammed er-. (1999). *Mefâtîhu'l-gayb*. 3. Baskı. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Râzî, Muhammed b. Ebî Bekr er-. (1999). *Muhtâru's-sihâh*. 5.Baskı. Thk. Yûsuf eş-Şeyh Muhammed. Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye.
- Rızâ, Ahmed. (1960). *Mu'cemü metni'l-lüga*. 1.Baskı. Beyrut: Dâru Mektebeti'l-Hayât.
- Rûmî, Fehd 'Abdullâh er-. (1997). *el-Bedehiyyât fi'l-Kur'ân Dirâse Nazariyye*. 1.Baskı. Riyad: Mektebetü't-Tevbe.
- Rummânî, Ebü'l-Hasen er-. (1976). *en-Nüket fi i'câzi'l-Kur'ân*. 3.Baskı. Thk. Muhammed Halefullâh, Muhammed Zaglûl. Kâhire: Dâru'l-Ma'ârif.
- Sa'dî, 'Abdurrahmân es-. (2000). *Teysîru'l-kerîmi'r-rahmân fi tefsîri kelâmi'l-mennân*. 1.Baskı. Thk. 'Abdurrahmân el-Lüveyhîk. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Semerkandî, Nasr b. Muhammed es-. *Bahru'l-'ulûm*. (2002). Thk. Mahmûd Mataraci, Beyrût: Dâru'l-Fikr.
- Şevkânî, Muhammed b. 'Alî eş-. (1993). *Fethu'l-kadîr*. Dimaşk: Dâru İbn Kesîr.

- Şinkîti, Muhammed el-Emîn eş-. (1995). *Advâ'ül-beyân fi idâhı'l-Kur'ân bi'l-Kur'ân*. 5.Baskı. Beyrut: Dâru İbn Hazm.
- Suyûtî, Celâlüddîn es-. (1403). *Tabakâtü'l-huffâz*. 1.Baskı. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Taberî, Muhammed b. Cerîr et-. (2000). *Câmi'u'l-beyân fi te'vîli'l-Kur'ân*. Thk. Ahmed Şâkir. Müessesetü'r-Risâle.
- Tâhir, 'Ali Cevâd et-. (1979). *Mukaddime fi'n-nakdi'l-edebî*. 1.Baskı. Beyrut: el-Müessesetü'l-'Arabiyye li'd-Dirâsât.
- Tehânevî, Muhammed Ali et-. (1996). *Keşşâfu istilâhâti'l-fünûn ve'l-'ulûm*. 1. Baskı. Thk. 'Ali Dahrûc. Beyrut: Mektebetü Lübnan.
- Tirmizî, Muhammed b. Ali et-. *el-Emsâl mine'l-kitâb ve's-sünne*. 1.Baskı. Thk. es-Seyyid el-Cemîlî. Dımaşk: Dâru Üsâme.
- Zemahşerî, Mahmûd b. Ömer. (1987). *el-Keşşâf 'an hakâ'iki gavâmudî't-tenzîl*. 3.Baskı. Kahire: Dâru'r-Reyyân li't-Türâs.
- Zemahşerî, Mahmûd b. Ömer. (1998). *Esâsü'l-belâga*. 1.Baskı. Thk. Muhammed Bâsil. Beyrût: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Zerkeşî, Bedruddîn ez-. (1957). *el-Burhân fi 'ulûmi'l-Kur'ân*. 1.Baskı. Thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhîm. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.

76. Mitraizm'den Geriye Kalan Mabetler, Semboller ve Metinler¹

Mehmet Mekin MEÇİN²

APA: Meçin, M. M. (2024). Mitraizm'den Geriye Kalan Mabetler, Semboller ve Metinler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1236-1250. DOI: 10.29000/rumelide.1440047.

Öz

Bu çalışmanın konusu Mitraizm dinî geleneğinden geriye kalan eserleri incelemek suretiyle Mitraizm'in üzerindeki sır perdesini aralamaya çalışmaktır. Hindistan ve İran'da tanrısal bir varlık olan Mitra etrafında yalnızca gelişen dinî bir literatür ve metafizik bir teoloji görülürken Roma İmparatorluğu'nun hakim olduğu topraklarda tapınağı, dinî pratikleri, sembolleri ve inanç sistemiyle Mitraizm'in dinî bir gelenek sistemiyle kurumsallaşmış bir din olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada din fenomenolojisi metodu kullanılmış ve elde edilen veriler görsel materyallerle desteklenmiştir. Çalışmanın amacı Mitraizm'den geriye kalan tapınaklar, kabartmalar, resimler, tasvirler ve çok az sayıda yazıttan yola çıkarak bu dinî geleneğin gizemli yanlarına ayna tutmak olacaktır. Çalışmada Mitraizm'e ait olduğu belirtilen tapınaklar, boğa kurban tasviri, meşale tutan iki insan figürü, aslan başlı insan figürü ve oldukça sınırlı sayıdaki Mitraist yazma incelenmiş ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak Mitraizm'in Hıristiyanlıktan önce Roma İmparatorluğu'nun resmî dini olduğu, sırlı bir tarikat ve yer altı örgütü gibi hareket ederek sınırlı sayıdaki seçkin insanı üye olarak kabul ettiği, katı bir gizlilik içerisinde dinsel faaliyetlerini yürüttüğü, büyük oranda şifahî/sözel bir dinî edebiyata sahip olduğu için neredeyse hiçbir yazılı eser geride bırakmadığı, yazılı eserler yerine semboller üzerine kurulu olduğu ve sahip olduğu her bir sembolün altında farklı yorumların yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mitra, Mitraizm, Hint-İran, Roma, Sembol.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 11.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440047

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri, Dinler Tarihi / Dr., Batman University, Faculty of Islamic Sciences, Philosophy and Religious Sciences, History of Religions (Batman, Türkiye), mmekinmecin@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9895-3296, **ROR ID:** https://ror.org/051tsqh55, **ISNI:** 0000 0004 0399 2850, **Crossreff Funder ID:** Q6859802

Temples, Symbols and Texts Remaining from Mithraism³

Abstract

The subject of this study is to try to open the curtain of mystery on Mithraism by examining the works left behind from the religious tradition of Mithraism. While only a religious literature and metaphysical theology developed around Mitra, a divine being, in India and Iran, it has been determined that Mithraism emerged on the stage of history as a religious tradition with its temple, religious practices, symbols and belief system in the lands dominated by the Roman Empire. The phenomenology of religion method was used in the study and the data obtained was supported by visual materials. The aim of this study will be to hold a mirror to the still mysterious aspects of this religious tradition, based on the remaining temples, reliefs, paintings, depictions and a very small number of inscriptions from Mithraism. As a result of the study, it was concluded that Mithraism was the official religion of the Roman Empire before Christianity, acting like a secret sect and an underground organization, accepting only a limited number of distinguished people as members, carrying out its religious activities in strict secrecy, and being a largely verbal religion. In addition to, it was found that Mithraism left almost no traces of written work, that it was based on symbols instead of written works, and that interpretations that could lead to many meanings could be made under its symbol.

Keywords: Mithras, Mithraism, Indo-Iran, Rome, Symbol.

Giriş

Dinler ve düşünceler tarihi incelendiğinde, birçok gelenekte nurun/ışığın merkezî bir konum kazandığı görülmektedir. Buradan hareketle gökte güneşin, yerde ateşin, dinî düşüncelerin sembollerini teşkil ettikleri anlaşılmaktadır. Işığın, fizikî ve metafizik âlem arasında köprü işlevi gördüğü tasavvur edilmiş ve bu nedenle Tanrı genellikle ışıkla ilişkilendirilmiştir. Güneş ve ateş, en önemli ışık kaynakları olarak, Tanrı'yı çağrıştıran semboller olarak kabul edilmiştir.

Güneş anlamına gelen Mitra, Mihr, Misr veya Mithras tarih boyunca Doğu ve Batı kültürlerinde güneşin bir sembolü veya güneşle doğrudan ilişkili tanrısal bir varlık olarak tanınmış, övülmüş ve yüceltilmiştir. Işık ve ışık kaynaklarının sürekli olarak metafizik veya tanrısal âlemle ilişkilendirilmesi izleği özellikle Hint-İran kültüründe ön plana çıkmıştır. Hatta Hint-İran dinî geleneğinin her şeyden önce bir ışık veya ateş geleneği olduğunu söylemek mümkündür. Bu geleneğin özellikle MÖ. 550-330 yılları arasında hüküm sürmüş olan Akamenidî/Hahamenişî/Pers İmparatorluğu'nun etkin gücü ve geniş sınırları

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: %1

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 11.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440047

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

aracılığıyla dünyaya yayıldığı ve son tahlilde İran'ın ezeli rakibi olan Yunan ve Roma topraklarına da girdiği anlaşılmaktadır (Kızıl, 2013, s. 127; Purdavud, 1394, s. 3: 336-337; Uşideri, 1370, s. 61).

Hint dinleri ve kutsal metinlerinde egemen, güçlü ve kahhar (celâli) sıfatlarıyla ön plana çıkan tanrısal varlık Varuna'nın kenarında ve kısmen gölgesinde kalan Mitra, daha çok merhamet ve cemel sıfatlarıyla betimlenen ikinci sınıf bir tanrısal varlık rolünde olduğu görülmektedir. İran dinleri ve bu bağlamda İran dinlerinin omurgasını teşkil eden Zerdüştilikte ise Mitra'nın Ahuramazda'nın emrinde dünya yönetimi ve organizmesini adaletle ayakta tutan, iyilik taraftarlarına karşı merhametli ve kötülük taraftarlarına karşı ise güçlü bir savaşçı olarak betimlendiği anlaşılmaktadır. Ne var ki hem İran'da hem de Hindistan'da Mitra yalnızca ışıkla ilişkilendirilen önemli bir tanrı olarak görülmüş ve teolojik/teorik bir güç olarak dinî metinlerde ve dualarda anılmakla sınırlı kalmıştır. Ancak Mitra etrafında Doğu dünyasında oluşan bu teolojik edebiyat Roma topraklarına geçmeden önce dinî bir geleneğe dönüşmemiştir. Hindistan'dan İran'a oradan Mezopotamya ve Anadolu üzerinden Roma İmparatorluğu'na yayılan tanrı Mitra etrafında gelişen dinî gelenek ve sırlı tarikat, Roma topraklarında mayalanmıştır. Diğer bir ifadeyle Hint-İran dini geleneği içinde Mitra etrafında sadece teorik bir dinî literatür ve teolojik bir inanç oluşurken (Alıcı, 2012, s. 171) Roma İmparatorluğu sınırları içinde dinî uygulamaları, sırlı sakramentleri, gizemli cemaati ve tapınağı şekillenmeye başlayan bağımsız bir din olan Mitraizm'e dönüşmüştür (Bakırî, 1389, s. 154; Behar, 1373, ss. 254-255; Eliade, 2007, s. 2: 366-367; Taraporewala, 2011, ss. 190-191).

O halde, Hint ve İran dinî geleneklerinde ışık ve güneşle ilişkilendirilen tanrısal panteonun önemli bir üyesi olan Mitra ile ilgili sadece teolojik bir edebiyattan bahsedebilirken Roma İmparatorluğu'nun yönetimi altındaki topraklarda bu tanrısal varlık etrafında şekillenen müstakil bir dinî gelenek olarak Mitraizm'den söz edilebilir. Mitra, Hint-İranlı olarak Doğuluyken bir dinî gelenek formuyla Mitraizm Romalı ve Batılıdır. MS. 100'lerden itibaren, büyük olasılıkla Babil'in magusları ve gnostiklerinin de etkisiyle Mitra merkezli gizli bir tarikata dönüşen bu yeni din, artık Mitraizm olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Bu yeni dinin adına tapınaklar inşa edilmiş, tapınak duvarlarına görsel resimler çizilmiş, az sayıda da olsa yazıtlar nakşedilmiş, gizemli mitler ve ritler geliştirilmiştir. Son yüzyılda yapılan araştırmalara rağmen, sırlı ve ketum yapısından dolayı geride neredeyse yazılı bir eser bırakmayan Mitraizm, hala gizemini korumaya devam eden bütün zamanların en çok merak edilen dinî geleneklerden biri olarak araştırmacıları beklemeye devam etmektedir.

Büyük olasılıkla ilkin tarihsel Mezopotamya ve Cibal bölgesinde mayalandığı, sonra Anadolu ve Roma topraklarına yayıldığı özellikle Yunanca konuşan Doğu Roma bölgelerinden ziyade Latince konuşan Batı Roma bölgelerinde yoğun şekilde taraftar bulduğu anlaşılan Mitraizm, Hıristiyanlıktan önce Roma'yı cezbeden en önemli din olduğu kadim Roma topraklarında geride kalan çok sayıda Mitraist tapınaktan rahatlıkla anlaşılabilir. Eğer Mitraizm'in hemen ardından Roma topraklarına hızla yayılan Hıristiyanlık olmasaydı bugün Avrupa'nın genelini Mitraist dinî geleneğin izinde olacağı tahmin edilebilir. Diğer bir bakış açısıyla bakıldığında ise Mitraizm'in esasen Hıristiyanlıkla olan müşterek paydalarından dolayı Roma tarafından Hıristiyanlığın kabulüne vesile olan altyapıyı hazırladığı ve son tahlilde Hıristiyanlığın Batı topraklarında yayılmasına vesile olduğu da ifade edilebilir. Nitekim Doğu dünyasına göre daha seküler, maneviyattan yoksun ve büyük oranda pagan kabul edilen Roma'nın gerek Mitra tanrısı etrafında gelişen teolojiden gerekse sırlı bir tarikatın üyelerine aşıladığı destansı kahramanlık nitelikleriyle donanmış bir cemaati ayakta tutan kardeşlik, fedakârlık, şövalyelik, gizlilik, temizlik, iffet ve disiplin gibi ahlaki değerleriyle Roma askerlerinin gönlünü fethettiği düşünülmektedir.

Mitra ve Mitraizm ile ilgili daha önce hazırladığım bir çalışmanın devamı niteliğindeki bu makalede Mitraizm'den geriye kalan eserler ve bu eserlerin neyi ifade ettikleri ele alınacaktır. Mitrasit mabetleri, resim, kabartma, tasvir ve çizimler gibi görsel materyalleri merkeze alan bu çalışmayla Mitraizm'in üzerindeki sır perdelerinin biraz da olsa aralanmasına katkı sağlamak hedeflenmektedir. Bu çalışmada, Mitraizm'den geriye kalan mabetler, Mitra'nın boğa öldürme sahnesi, Meşale tutan iki insan figürü, aslan başlı insan figürü ve az sayıdaki Mitraist yazıt incelenecektir.

1. **Mitraizm** tapınakları



Şekil 1: Londra Mitraum: Londra'nın altında keşfedilen gizemli Roma tapınağı

Günümüze kadar Mitraizm'den geriye yaklaşık üç bin tarihî eser kalmıştır ve bu eserlerin geneli Roma İmparatorluğu'nun sınır bölgelerinde kalan askerlere ait mekânlarda tespit edilmiştir (Vermaseren, 1956, s. 256). Mitraizm ile ilgili çalışmalarıyla ön plana çıkan Franz Cumont, bu yüzyılın başlarında çalışmalarını yaparken yalnızca Antik Ostia'daki dört mağara görünümü Mitraist tapınaktan haberdarken (Cumont, 1956, s. 38) bugün aynı bölgede on dört Mitraist tapınak daha tespit edilebilmiştir (Beck, 1984a, s. 2020). Bunların yanı sıra, İngiltere'nin kuzeybatı bölgesinde yer alan Hadrianus duvarının yakınlarında da Mitraist mabetler keşfedilmiştir. *Mitraum* olarak adlandırılan ve bu duvarın yakınlarında bulunan Housesteads Mitraist mabet, antik dünyada ebedi ışık simgesi olarak kozmik yumurtadan doğduğuna inanılan tanrı Phanes'le Mitra'nın özdeşleştirildiği sıra dışı çizilmiş bir şekil içermektedir. Bu duvarın yakınlarında bulunan bir diğer Mitraist tapınak Carrawburgh'un, Mitra için yapılmış bir mihraba ve bu mihrabın ise mabedi aydınlatmak için dışarıya açılan bir yarık (çatlak) ve ışıldayan bir haleye sahip olduğu görülmektedir (Richmond & Gillam, 1951, s. 17). Bu duvarın yakınlarında bulunan bu iki Mitraist tapınağın Miladi ikinci yüzyıla ait oldukları anlaşılmaktadır. Yine Miladi ikinci yüzyıla ait olan Londra'nın Walbrook Mitraist mabedi ise, Mitra'nın ve Mısır'dan Yunan'a geçtiği düşünülen tanrısal bir varlık olan Serapys'in iki kusursuz mermer kafasını sunmaktadır (Toynbee, 1986, ss. 10-15; Vermaseren, 1955, ss. 139-145).

Roma İmparatorluğu'nun merkezi sayılan İtalya ve Ren-Tuna sınır bölgeleri de Mitraist eserlerle doludur. Şu ana kadar keşfedilmiş Mitraist yazıtların %18'i Roma'da olmak üzere % 31'i İtalya'da ve % 49 ise Ren-Tuna bölgesinde ele geçirilmiştir (R. L. Gordon, 1972, s. 102). Ancak Mısır, Yunanistan ve Anadolu'dan çok az sayıda Mitraist kitabe tespit edilebilmiştir (Yamauchi, 1390, s. 586). Örneğin

Anadolu'da çok sayıda Mitraist eserin keşfi yıllardır beklenirken (Cumont, 1907, s. 2018) şu ana kadar yalnızca dört esere rastlanabilmiştir (Beck, 1984b, s. 2018). Yine Suriye'nin sadece dört arkaik yerleşim biriminde ve Filistin'in bir arkaik yerleşim biriminde Mitraizm'e dair tarihi eserlere rastlanabilmiştir (Yamauchi, 1390, s. 595). Özellikle Suriye'de bulunan Dura Europos arkaik yerleşim birimindeki duvar çizimleri oldukça kayda değerdir (Bakırî, 1389, s. 168). Mitra'nın anavatanı sayılan İran'dan ise Mitraizm'e dair hiçbir tarihi eser şu ana kadar keşfedilmemiştir. İran'da Mitraizm'in en önemli sembolü sayılan boğanın kurban edildiği sahne veya sırlı yeraltı dinî ayinlerinden hiçbir ize rastlanmamıştır (Frye, 1975, s. 205).

Mitraizm'in Roma İmparatorluğu'nun resmî dini olarak kabul gördüğü, Roma askerleri tarafından benimsendiği, devlet eliyle de desteklendiğini ortaya koyan önemli bir kanıt 2014 yılında kazıları başlayan Zerzevan Kalesi'nin altında keşfedilen Mitraizm tapınağıdır. Mitraizm ile ilgili en son keşif sayılan Zerzevan Kalesi, Mitraizm'in tarihsel varlığına şahitlik eden en genç tank olması bakımından oldukça önemlidir. Günümüzde Türkiye'nin Diyarbakır ili, Çınar ilçesi kırsalında bir tepe üzerinde kurulmuş olan Zerzevan Kalesi'nin, Roma İmparatorluğu'nun uç sınır bölgelerinde kurulmuş bir garnizon olduğu ve bu askeri garnizon içerisinde yerin altında bir Mitraist tapınağın inşa edildiği arkeolojik çalışmalarla gün yüzüne çıkmıştır. Zerzevan Kalesi'ndeki yer altı mağara görünümülü Mitraist tapınak Roma İmparatorluğu'nun sınır muhafız askerleri arasında Mitraizm'in bir din olarak benimsendiğini, İmparatorluk tarafından resmen kabul edildiğini ve böyle bir tapınağın kırsalda sadece askerler için inşa edilmiş bir askeri üs içerisinde bile ihtiyaç duyulmuş temel yapılardan biri olduğunu ortaya koyduğu gibi Roma'nın doğu bölgelerinde özellikle Anadolu topraklarındaki çok az sayıda tespit edilmiş Mitraist tapınlardan biridir (Coşkun, 2019, ss. 51-52; Çoban, 2021, s. 140; Dursun & Coşkun, 2020, s. 2; Karadoğan & Coşkun, 2017, s. 118).

Mitraizm'de mabetler genel olarak ışığın pek ulaşmadığı karanlık mekânlarda ve özellikle yerin altında inşa edilirdi. Gözlerden ırak, namahrem veya ehil olmayanların göremeyecekleri bu mabetlerde icra edilen ritüeller birer sır ya da Tanrı Mitra ile yapılan bir ahdin/misakın sırlı bir ayini kabul edilirdi. Yer altı faaliyetlerin bir hücresi veya organize bir tarikatın sırlı toplantı mekânı olarak düşünülen bu mabetler doğal veya yapay mağaraları andırırdı (Campbell, 1968, ss. 7-8). Bu yüzden bu mekânlar mağara anlamına gelen "spelaeum" veya "specus" isimleriyle anılırdı (Phythian & Adams, 1915, s. 43). Mitraizm'in Roma İmparatorluğu'nda yayılmasıyla birlikte Romalılar tarafından bu mabetler "templum" ve kimi zaman ise "fanum" veya "crypta" gibi isimlerle bilinirdi (Clauss, 2001, s. 42).

Mitraist tapınaklar genel olarak birbirilerine benzer mimari özellikler taşır. Farklı bölgelerde inşa edilen bu tapınaklar arasında küçük farklar göze çarpsa da büyük oranda Mitraist tapınaklar oldukları hemen anlaşılmaktadır. Dikdörtgen şekline sahip Mitraist tapınaklar yirmi ile yüz arasında değişen sayıda insanı içine alabilecek kapasitede inşa edilmiştir (Çoban, 2021, s. 123; Kızıl, 2013, s. 132). Genel olarak bu tapınakların arkasında özel ayinlerde kullanılan malzemelerin yer aldığı görece daha küçük bir oda veya hücre bulunur. Mitraist tapınakların mihrap bölgesinde Mitraizm'in en önemli sembolik tasviri olan *Mitra'nın boğayı öldürme sahnesi* yer alır. Bu sahne bazen tapınağın duvarına nakşedilmiş veya resmedilmiş bazen de kayalara kazıtılmıştır. Mitraist tapınaklarda ayrıca farklı boyutlarda sunaklar ve biri yukarıya diğeri aşağıya doğru tutulmak üzere iki *meşale tutan iki insan figürü* olan Kautes ve Kautopates tasvirleri veya heykelleri bulunur. Bazı tapınaklarda ise *Mitra'nın kayadan doğuş sahnesinin yanı sıra aslan başlı heykel*, Satürn ve Okyanus tasvir veya heykelleri de yer alır (Çoban, 2021, s. 123).

Mitraist tapınakların inşa edileceği mekân için sembolik ve teolojik olmak üzere iki nedenle su kaynaklarına ve nehir kıyılarına yakın yerler seçilirdi (Turcan, 1996, s. 217). Mitra'nın kayaya ok fırlatarak suyun fışkırmasını hatırlatan suyun sembolik gücü dışında, ayinlere geçmeden önce gereken temizlik ritüelleri ve gündelik ihtiyaçların karşılanmasında suya yakınlığın teolojik gücü hesaba katıldığında mabet-su ilişkisinin ehemmiyeti kendini göstermektedir. Mağaraları ve yer altı dünyasını andıran bu mabetler, bir yandan karanlık bir yer olan dünyayı diğer yandan cismani olan kâinatı sembolize eder. Kâinatın bir maketi olarak görülen bu mabetlerin görülmeyen bir mekânda inşası aynı zamanda görünmeyen dünyaları, varlıkları ve metafizik âlemleri de hatırlatmaktadır. Buna göre, her Mitraist mabet, karanlık ve görülmeyen boyutuyla gaybî güçlerin ve ruhların ikametgâhı, aynı zamanda mağaranın fiziksel olarak karanlık, kayalık ve rutubetli doğasıyla maddî dünyayı sembolize etmektedir. Mağaranın karanlık olması, bir yandan metafizik güçlerin ruhunun buralarda gizli olduğuna işaret etmekteyken diğer yandan taşlık, kayalık ve nemli doğasıyla dünyayı sembolize etmektedir (Çoban, 2021, s. 125; *Porphyry On the Cave of the Nymphs*, 1983, ss. 24-25).

Mitraist tapınaklar aynı zamanda evrenin merkezî çekim gücü olarak tasavvur edilmiştir. Nitekim Mitraist tapınak tavanlarının yuvarlak ve kubbeli olarak tasarlanması, mavi renge boyanması ve parlak yıldızlarla nakşedilmesi göksel bir dünyaya girişi hatırlatmaktadır (Clauss, 2001, s. 51). Mitraist tapınakların evreni sembolize etmesi, Mitra'nın kâinat ve insanla olan ilişkisine gönderme yaptığı gibi insanın da yeryüzüne adeta indirgenmiş bu gök kubbeli mabetler aracılığıyla Tanrı ile iletişim kurabildiği özel alanlar olduklarını anımsatır (Beck, 2006, s. 105; Çoban, 2021, s. 126). Bu tapınaklar aynı zamanda gök menşeli ruhların düşüş ve yükseliş merkezleri olarak düşünülmüştür. Tıpkı ana rahmine düşüş ve kısa süre sonra oradan çıkışı ve kurtuluşu sembolize eden bu karanlık mağaralar, ruhların maddi dünyaya düştüklerinde geçici olarak ikamet ettikleri ve her an bu dünyadan ayrılıp ana vatanlarına yükselebilecekleri merkezler olarak tasavvur edilmiş, ebedi bir doğum için insana doğum ve ölüm temrinlerini her daim hatırlatan kutsal mekânlar olarak görülmüştür (R. L. Gordon, 1976, s. 122, 1996, s. 57; *Porphyry On the Cave of the Nymphs*, 1983, s. 34).

2. Boğa öldürme resmi



Şekil 2: Mitra'nın Boğa Öldürme Sahnesi Pio Clementino Müzesi - Vatikan Müzesi

Mitraizm ile ilgili en çok çizilmiş resim, yapılmış kabartma ve heykel, Mitra'nın boğa öldürme sahnesini gösteren tasvirdir. Bu resimde Mitra, boyun eğdirdiği bir boğaya binmiş olarak resmedilmiştir. Mitra bu resimde boğanın başını sol eliyle arkaya doğru çekmekte ve sağ eliyle de iki omuzu arasına kılıç veya bıçak saplamaktadır. Siyah bir kuzgun Mitra'nın başı üzerinde durmakta, kanat çırpmakta ve

sürünmekte olan bir yılan çanağa başını sokmuş şekilde görülmektedir. Bir köpek boğanın yarasına doğru zıplamakta ve bir akrep boğanın üreme organına doğru ilerlemektedir. Boğanın kuyruğu bir buğday başağına ulaşmaktadır. Bu resmin iki yanında iki insan resmi de çizilmiştir. Bir yanda meşaleyi kaldıran ve diğer yandan meşaleyi baş aşağı tutan bu iki insanın güneşin doğuşunu ve batışını sembolize ettikleri anlaşılmaktadır. Günümüze kadar Mitra'nın boğayı öldürdüğü sahneyi betimleyen bunun gibi beş yüzden fazla resim, çizim, tasvir, kabartma veya heykel tespit edilebilmiştir (Bakırî, 1389, s. 160; Yamauchi, 1390, ss. 579-580).

Mitraizm'in temel sembolü olan Mitra'nın boğa öldürme sahnesinin çok sayıda mitolojik, teolojik ve astrolojik semboller içerdiği anlaşılmaktadır. Öncelikle Mitra güçlü ve vahşi bir boğaya hükmederek ve onu boğazlayarak tanrısal gücünü ve doğaya hâkimiyetini göstermektedir. Boğa ise Mezopotamya'dan Hindistan'a ve Roma'ya kadar birçok din ve düşüncede doğayı, bereketi, gücü sembolize eden en önemli merkezi sembollerden biri olduğu bilinmektedir. Bu simgesel özelliğinden dolayı boğa, Tanrı için kurban edilmeye en kusursuz adak hayvan olarak birçok dinde kutsal kabul edilmiştir. Diğer taraftan boğanın kurban edildiği ve kutsallaştırıldığı çok sayıda ritüel vardır (Biedermann, t.y., ss. 51-52). Nitekim Zerdüştilikte bütün insanların atası ve yaratılışlarına kaynaklık eden Keyumers gibi boğa da yeryüzündeki hayvanların hayat kaynağı kabul edilmiş, yaratılışın, bereketin ve doğurganlığın kaynağı olarak tasavvur edilmiştir (Boyce, 1391, s. 50; Christensen, 1393; Hinnels, 1373, ss. 29-30, 80-81, 87-88; Zeahner, 1393, s. 47). Mitraizm'de de genel olarak hayrın, bereketin ve canlılığın simgesi kabul edildiği anlaşılan (H. S. Jones, 1890, s. 757) boğanın kötücül yaşama da kaynaklık ettiği görülmektedir. Çünkü Mitra tarafından akıtılan boğa kanından akrep ve yılan gibi zararlı hayvanlar beslenmekte oldukları görülmektedir. Bu bakımdan boğanın kötücül potansiyeli ve insandaki kötülüğe meyleden nefsanî arzuları da sembolize ettiği ve bu yüzden Mitra'nın boğa üzerinde kurduğu hâkimiyet tasvirinde görüldüğü üzere insanın nefsinin dizginlenmesi, boyunduruk altına alması hatta boğazlayıp öldürmesine örneklik teşkil ettiği söylenebilir.

Mitraizm'de Mitra'nın yakınlarında kanat çırpıp kuzgunun birçok din ve düşüncede geçtiği üzere Yüce Tanrı ile Mitra arasında elçilik görevini üstlendiği ve gaybî âlemde Mitra'ya haberler getirdiği anlaşılmaktadır. Kuzgun, kartal, şahin, hüthüt, güvercin veya yükseklerde uçan herhangi bir kuşun yer ile gök arasında haber getiren bir elçi rolünde belirmesi birçok mitik anlatıda tezahür etmektedir. Tasvirde kuzgunun Mitra'ya boğayı öldürme talimatını göklerden getiren elçiyi sembolize ettiği tahmin edilebilmektedir (Vermaseren, 1968, ss. 70-71).

3. Kautes ve Kautopates



Şekil 3: Hedernheim III. Mithraeum'undan Kautes ve Kautopates - Yeni Mithraeum

Mitraizm'den geriye kalan önemli tasvirlerden bir diğeri Mitra'nın boğa öldürürken sağında ve solunda dikilen ve bazen boğa öldürme sahnesinden bağımsız olarak da tasvir edilen meşale taşıyıcısı iki insan figürüdür. Fiziksel özellikleri bakımından Mitra'ya oldukça benzedikleri görülen bu iki figür yine Mitra gibi Pers kıyafetleri içerisinde ve firigya başlıklarıyla görülmektedirler. Çoğunlukla Mitra'nın boğayı öldürme sahnesinde görülen bu iki figür, kimi zaman Mitra'nın kayadan doğuşunu canlandıran tasvirlerde, kimi zaman Mitra'nın boğa kurbanı sonrasında oturduğu yemek ritüeline eşlik etmekte kimi zaman ise bağımsız olarak çizilmiş oldukları ve heykellerinin yapıldığı fark edilmektedir. Bu iki figürün isimleri Mitrazim'den geriye kalan sınırlı sayıdaki metinlerde yer almamakta ancak bazı heykellerin veya anıtların altında isimlerine yazılı olarak rastlanmaktadır. Bu figürlerden meşalesini yukarıda tutan figürün altında Kautes, meşalesini aşağıda tutan figürün altında ise Kautopates isminin yazıldığı tespit edilebilmektedir.

Bu iki figürün yeryüzünde ışığı sembolize ettikleri, bu bağlamda güneşin doğuşunu ve batışını temsil ettikleri düşünülmektedir. Meşaleyi yukarıda tutan Kautes'in güneşin doğuşunu ve yükselişini, meşaleyi aşağıda tutan Kautopates'in ise güneşin batışını ve kayboluşunu sembolize ettiği anlaşılmaktadır. Bu yorumu yapmaya yardım eden işaretler ise, meşaleyi yukarıda tutan figürün tarafında gök ve meşaleyi aşağıda tutan figürün tarafında ise okyanus görüntülerinin yer almasıdır. Buna göre biri gökyüzünü, diğeri ise yeryüzünü, biri geceyi, diğeri ise gündüzü, biri aydınlığı, diğeri ise karanlığı, biri doğumu ve hayatı diğeri ise ölümü ve yok oluşu sembolize eder (Clauss, 2001, ss. 95-96). Bu iki figür aynı zamanda ruhların yeryüzüne inişini ve yeniden yükselişini de anımsatır. Meşaleyi aşağıda tutan figür, ruhların kuzey yönünden yere inişini, meşaleyi yukarıda tutan figürün ise ruhların güney yönünden gökyüzüne yükselişini gösterir (Beck, 2006, ss. 207-212).

Kimi zaman meşale taşıyan bu iki figürün etrafında boğa, akrep ve aslan gibi görsellerin yer alması tıpkı Zürvanizm'de olduğu gibi Mitraizm'deki astrolojik eğilimi ve gök cisimleri, konumları ve bu bağlamda burçların dünya üzerindeki hâkimiyeti veya etkisine işaret eder (Beck, 1977, ss. 1-10, 1994, s. 45). Yine bu iki figürün ilkbahar ve sonbaharı temsil ettikleri, buna göre meşaleyi yukarıda tutan figürün güneş ışınlarının yeryüzündeki artışını gösterdiği, meşaleyi aşağıda tutan figürün ise güneş ışınlarının yeryüzüne gelişinin azalışına ve bu bağlamda sonbahar mevsimine işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bu yorumu yapmaya yardım eden işaretler ise, bu görselin bazı versiyonlarında geçtiği gibi, meşaleyi yukarıda tutan figürün bulunduğu tarafta görülen ağacın yapraklı olması, meşaleyi aşağıda tutan figürün bulunduğu taraftaki ağacın ise meyveli olmasıdır (Ulansey, 1998, ss. 75-77).

4. Aslan başlı resim



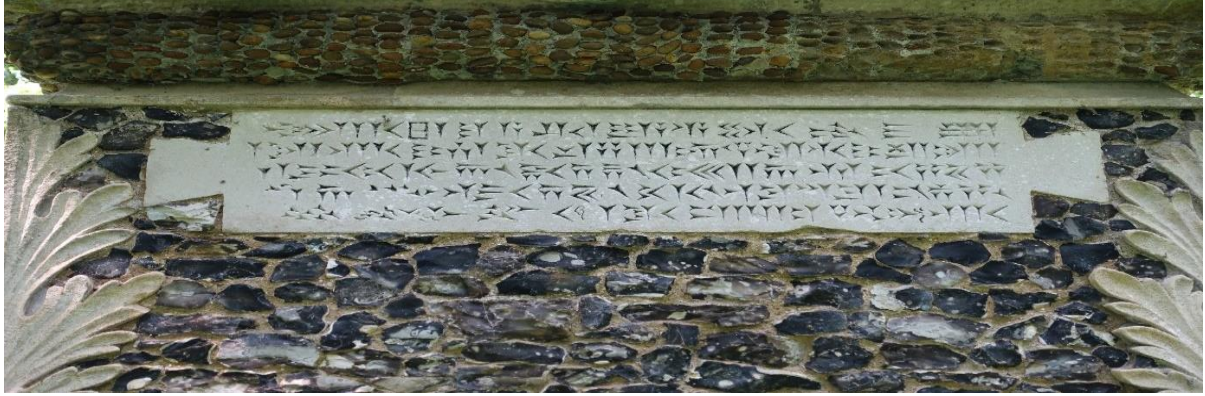
Şekil 4: *Aslan Başlı İnsan. Aion, Museo Gregoriano Profano, Vatikan Müzeleri.*

Mitraizm’le ilişkilendirilmiş olan karmaşık ve bu yüzden yorumlanması kolay olmayan bir diğer sembolik görsel, kimi zaman gövdesi bir yılan tarafından sarınmış aslan başlı bir çizim veya heykeldir. Bu sahneyi gösteren resimlerde genellikle dört kanatlı ve iki anahtar taşıyan bir aslan kafası betimlenmiştir. Kimi zaman bu aslan bir kürenin üzerine kurulu vaziyette de gösterilmiştir. Bu sahneyi gösteren tasvirlerin birinde aslan yerine bir insan kafası çizilmiştir. Kimi zaman bu tür resimlerde astronomik burçların konumlarının da çizildiği görülebilmektedir. Bu görselin farklı versiyonları hakkında birbiriyle çelişen veya birbirini destekleyen çok sayıda yorum yapılmıştır. Kimi alan araştırmacısına göre resimdeki aslan kafası şeytani potansiyelini sembolize ederken (İnsler, 1978, s. 27259; Zeahner, 1389, ss. 129-130) diğer alan araştırmacıları ise bunun iyilik potansiyeli olan tanrısal kudretin bir betimi olduğunu ileri sürmüştür (Howard, 1985, s. 23; Vermaseren, 1975, s. 2/446-456). Ancak bazı araştırmacılar söz konusu bu çizimin, maddeden kopuşu ve dünyadan göç etmeyi diğer bir ifadeyle ruhun kurtuluş sürecinde kat ettiği yükseliş merhalelerini betimlediğini savunmuştur (Bakırî, 1389, s. 166; Hansman, 1978, ss. 215-217; Hinnels, 1975, s. 364).

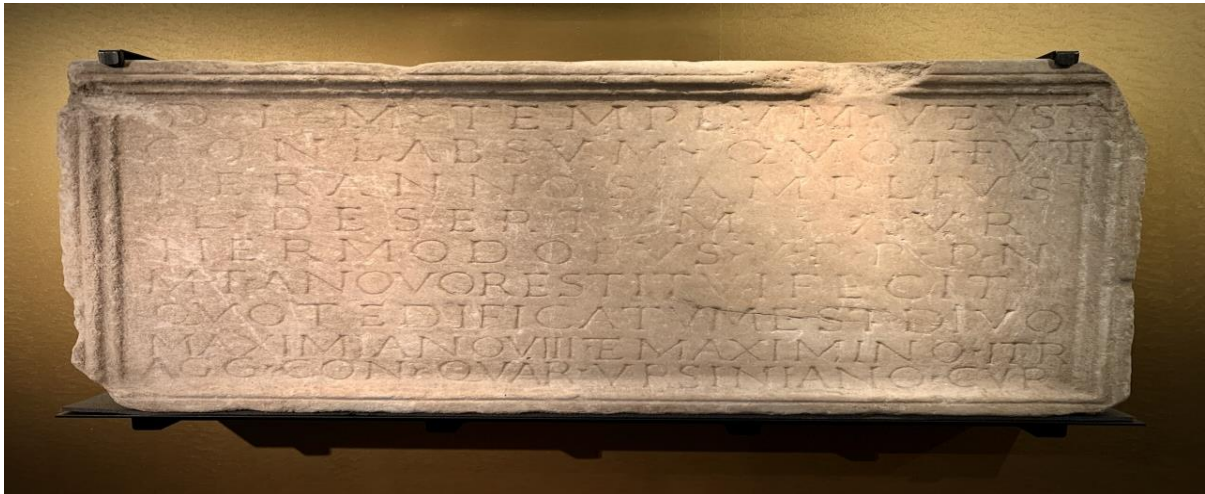
Aslan başlı bu Mitraist çizim veya heykelin etrafında yer alan burçların sembolleri ve güneş gibi gökyüzünü andıran görsellerden hareketle bu figürün aslında Zürvanizm’den Mitraizm’e geçtiği ve zaman tanrısı Zürvan’ı sembolize ettiği ileri sürülmüştür (Vermaseren, 1975, s. 450). Nitekim Zürvan’ın hem iyilik hem de kötülük kaynağı olarak kabul edildiği ve bu bakımdan düalist bir özelliğe sahip olduğu hesaba katıldığında, insan gövdeli aslan başlı düalite, insan gövdesine sarınan yılan düalitesinde de Zürvan ve Zürvanizmle örtüşen kodları ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Bu düalitenin yanı sıra Zürvanizm’in astroljiye, burçların yeryüzü ve insanla olan ilişkisine atfettiği önem üzerinden de bu tasvirin Zürvanist düşüncesinden mühlhem yaratılmış olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Mitraizm’deki bu tasviri Zürvanizm’le ilişkilendiren alanın yetkin araştırmacısı Cumont, bütün varoluşun kaynağına bu tasvirde beliren tanrı Zürvan’ı yerleştirmektedir. Ona göre figürün elindeki anahtarlar Zürvan’ın her şeyin ve bu bağlamda göklerin hâkimi ve göklerin kapılarını açmaya muktedir bir tanrı profili veya ruhların kendisine doğru yükseldiği merkezî mekânın sahibine, kanatlar onun uçabilen potansiyeline, gövdesine sarınan yılan ise güneşin ekliptik dairesi ve yörüngesine işaret eder (Cumont, 1907, s. 107).

Aslan başlı tasvir, kozmik zamanla ilişkilendirilen tanrısal bir varlık olarak düşünölmüş, kimi zaman bir küre üzerine kurulu olarak tasvir edilmesi ve çevresini yılanlardan oluşan yörünge gibi dairelerin ve burçların sarması kâinatın merkezinde yönetici bir tanrı profilini temsil etmektedir. Her şeyin kontrolünü elinde tuttuğunu gösteren anahtarlar, bu tanrısal figürün aynı zamanda ruhların yeryüzüne inerken ve yükselirken açılacak kapıları da kontrol eden güce sahip olduğunu temsil eder (Ulansey, 1998, ss. 138-142).

4. Mitraizm metinleri



Şekil 5: Mitraik Altar yazıtı 2 - Wrest Park - Bedfordshire, İngiltere



Şekil 6: Aurelius Hermodorus'a övgülerin yazıtı - Yeni Mithraeum



Şekil 7: 2003 yılında Lugo'daki (antik *Lucus Augusti*) Plaza Pio XII yakınlarında yapılan kazılarda bir ev ve üzerinde *Invictus Mithras*'ın yazılı olduğu granit bir sunak

Arkeolojik çalışmaların sonucunda keşfedilen 55 Mitraist tapınaktan 25'i İtalya'da ve bunların büyük bir kısmı ise Ostia şehrinde bulunmaktadır. Ostia'da keşfedilen 14 tapınağın inşa tarihinin Miladi 150 ile 260 yılları arasında olduğu tespit edilmiştir (Stewardson & Saunders, 1967). Antik Roma'da Mitraist tapınakların sayısı hakkında kesin bir uzlaşma olduğu söylenemez ancak Vermaseren, bu sayının yaklaşık 100 olduğunu belirtir (Vermaseren, 1963, s. 36). Filippo Coarelli ise antik Roma'da bulunan 40 adet kesin ve olası Mitraist tapınağın listesini vermiş ancak aynı zaman dilimi içerisinde 700 kadar Mitraist tapınağın mevcudiyetine olanak tanımıştır (Beck, 1984b, s. 2026). Geride kalmış en önemli Mitraist tapınaklardan, Mitraizm'e giriş ayin resimlerini içeren İtalya'nın Capua tapınağı, dine girmiş yeni üyelerin mertebelerini gösteren İtalya'nın Ostia'sındaki Felicissimus tapınağı ve bazı yazmalara sahip olan Roma'daki Santa Prisca tapınağı sayılabilir (Yamauchi, 1390, s. 592). Felicissimus tapınağında bulunan çiniler üzerine nakşedilmiş yazılarda, en alttan en üste kadar Mitraistlerin dinsel mertebelerini gösteren semboller yazılmıştır. Bu mertebelerin sembolleri alttan üste doğru kuzgun anlamına gelen *corax*, yeni damat/eş anlamına gelen *nymphus*, asker anlamına gelen *miles*, aslan anlamına gelen *leo*, Persli anlamına gelen *Perses*, güneşin elçisi anlamına gelen *heliodromus* ve baba anlamına gelen *pater* şeklinde yazılmıştır. Capua tapınağında bulunan sahnelerde ise, dine yeni girmiş bir Mitraist inanır, gözü bağlı olduğu bir halde el yordamıyla yürürken görülmektedir. Bir başka sahnede dine yeni girmiş bir inanır, elleri bağlı olduğu halde kırmızı gömleklili bir din adamının önünde diz çökmüş olduğu anlaşılmaktadır (Eliade, 2007, s. 2:370; Gudrezi, 1391, s. 70; Kızıl, 2013, s. 133; Vermaseren, 1956, ss. 26-36, 1963, ss. 129-137).

Vermaseren'e göre, 1924 yılında Capua mitraist tapınağın keşfedilmesine kadar, Mitraistlerin dine giriş ritüelleri ile ilgili yegâne veri, kilise babalarının sözleri olmuştur. Dine yeni giren Mitraist bir inanıra bir parça ekmek ile bir kâsenin verildiği sahne, şehit *Justinus*'un gözlemlerini haklı çıkaran niteliktedir. Capua mitraist tapınağındaki sahneler de, Miladi IV. yüzyılın yazarı olan *Ambrusiaster*'in Mitraizm'e dair yazdığı şu ifadeleri onaylamaktadır:

"Trajik ve asketik pratikleri engelleyememeleri için gözleri bağlanır. Hatta bazıları bunun yanı sıra kuşlar gibi kanat çırpar ve kargalar (kuzgunlar) gibi sesler çıkarır, etrafındakiler de aslan gibi kükrerler. Cemaat üyeleri ise su ile dolu çukurlara yönlendirilirler. Onların elleri önceden kuş bağırsaklarıyla bağlanır sonra biri ortaya çıkar ve bu bağırsakları çözer (o, kendisini onların kurtarıcısı olarak tanıtır)." (Eliade, 2007, s. 2/370; R. L. Gordon, 1980, s. 24).

Mitraizm'in en önemli mihrabı, 1935 yılında keşfedilen Santa Prisca tapınağında bulunan mihrap sayılabilir çünkü bu tapınağın mihrabında nakşedilmiş önemli Mitraist metinler ele geçirilmiştir (Betz, 1968, ss. 62-80). Buradaki eşine az rastlanan Mitraist yazmalar arasında, bir sloganı andıran şu cümleler kayda değerdir:

"Kapkararlık günlerde bir araya gelmeli, dua ve ibadetle güçlenmelisiniz."

"Kuşların ciğeri lezzetli ama acı vericidir."

"Burada da koç öncüdür ve tam bir disiplinle yolda ilerlemektedir."

"Ey aslanlar, önünüzde çok sayıda yeni yılınız olsun!"

"Baba, tütsü yakanların dileğini kabul et! Ey kutsal, onlar aracılığıyla akgünlük (bitkisini) takdim ettiğimiz ve yok olduğumuz aslanları kabul et!" (Betz, 1968, ss. 62-80).

Mitraist metinler arasından en çok tekrarlanan ve Mitraist kurtuluş konusunu ele alan metin ise şudur: *"Sen bizi de, ebedi kanın akmasından sonra kurtardın."* (Turcan, t.y., ss. 171-191).

Şu ana kadar Mitraizm'in en önemli sembollerinden olan boğa ve koç kurban etme ile ilgili 155 kitabe keşfedilmiştir (Duthoy, 1969, ss. 54-56). Bu kitabelerin neredeyse tamamı İtalya, Afrika ve en çok da Fransa'dan elde edilmiştir. Bu kitabelerin içeriği, Mitraizm'le özdeşleştirilen ve genellikle boğa kurban etmek (taurobolium), kimi zaman da koç kurban etmek (caribolium) ile bilinen kan dökme sahnelerine işaret eder. Bu kitabeler, resim ve çizimler Mitraistlerin sürekli olarak hayvan kestikleri anlamına gelmez. Çünkü kurban pratiği müstesna zamanlarda tatbik edilirdi (Ferguson, 1970, s. 112). İlk zamanlarda yalnızca kurban kesmekle sınırlı olan bu ritüelin zamanla kurban kanıyla yıkanma merasimine dönüştüğü anlaşılmaktadır. Geç dönemlerde kurban kanıyla yıkanma ritüeli dikkate alındığında, Mitraizm'in zamanla Hristiyanlıktan etkilendiği yorumunun yapılmasına yol açmıştır (Duthoy, 1969, s. 121; Yamauchi, 1390, s. 594).

Mitraizm'den geriye kalan sınırlı yazıtlardan bir diğeri, Roma'da bulunan Mitraist mabet Santa Prisca Mithraeumu'n duvarında tespit edilmiştir. MS. 200 yılına tarihlenen bu yazıt Mitraizm ile Hristiyanlık arasındaki ilişkiyi çağrıştırmaları bakımından oldukça kayda değerdir. Bu Mitraist tapınağın sol duvarı üzerinde yer alan ve kısmen silinmiş olan resimlerin altındaki yazıda "kanı akıtarak bizi kurtardın" şeklindeki ifade bu ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır. İnsanların günahlarını affetmek amacıyla kanı dökülen ve böylece insanlığın kurtuluşu için bir sunak olarak İsa Mesih'in kurtarıcı rolünün bu yazıyla Mitra'ya atfedildiği anlaşılabilmektedir (R. L. Gordon, 2005, s. 6091). Genel olarak Mitraizm'in Hristiyanlığı etkilediği tezi doğru kabul edilse de bu gibi ifadeler, Mitraizm'in de Hristiyanlıktan etkilenmiş olabileceği ve bu etkileşimin az veya çok karşılıklı meydana gelmiş olabileceği araştırmacıları bekleyen Mitraizm'in sırları arasında yerini korumaya devam etmektedir.

Sonuç ve Değerlendirme

Yer altı bir örgüt ve sırlı bir tarikatı andıran Mitraizm'den geriye yalnızca bazı yıkıntılar kalmıştır. Harap olmuş tapınaklar, kırık heykeller, eksik kabartmalar, resimler ve tasvirlerin yanı sıra bir avuç yazıt bize ulaşmıştır. Bu yüzden Mitraizm tıpkı ortaya çıkışı gibi, gelişimi ve yok oluşu da gizemini korumaya devam etmiştir. Bir tanrısal varlık olarak Mitra ve bir din olarak Mitraizm hakkında bize ulaşan bilgiler ve eserlerden şu sonuçları çıkarabiliriz: 1. Tanrısal bir varlık olarak Mitra ismi ilk defa Hindu kutsal metinleri Vedalarda geçmiştir. Burada Mitra, güç, egemenlik ve kahredici (celâli) sıfatlarıyla ön plana çıkan tanrısal varlık Varuna'nın yanında onun gölgesinde ama ışık, ateş, nur, güneş, iyilik ve güzellik (cemalî) sıfatlarıyla ön plana çıkmıştır. 2. Tanrısal bir varlık olarak Mitra Vedalardan sonra Zerdüştilerin

kutsal metinleri külliyatı olan Avesta'da yer almıştır. Buradaki Mitra betimi ise Tanrı Ahuramazda'nın emrinde çalışan ve tanrısal güçlere sahip etkin bir varlık (yazata) olup Güneş'in arketipi olarak yüceltilmiştir. 3. Ne Hindistan'da ne de İran'da Mitra merkezli dinî bir akım veya gelenek tespit edilmiştir aksine Hint-İran dinsel atmosferde yalnızca Mitra'nın tanrısal sıfatları ile ilgili dinî bir edebiyat veya metafizik bir teoloji yansıtan kutsal metinler ele geçirilmiştir. 4. Tanrı Mitra'nın merkezde olduğu Mitraizm diye isimlendirilebilecek dinî bir gelenek tarihte ilk defa M.S. ikinci yüzyıl civarında ortaya çıkmış ve bu gelenek Roma İmparatorluğu'nun sınırları içerisinde şekillenmiştir. O halde Mitraizm denilen dinî gelenek Hıristiyanlıktan önce Roma'nın ve Batı dünyasının dini olduğu söylenebilir. 5. Mitrazim'in mayalanmasında ve şekillenmesinde ikinci büyük İran İmparatorluğu'nun kurucu hanedanı olan Aşkanilerin (MÖ. 247-MS. 224) hâkim oldukları İran'ın kuzeydoğu bölgesine düşen tarihsel Mezopotamya bölgesinin etkisi hesaba katılmalıdır. Miladî başlangıç yıllarından itibaren başlayıp yaklaşık üç yüz yıl devam eden bu bölgedeki gnostik mayalanmanın Zürvanizm ve Maniheizm gibi gnostik-astrolojik din ve düşüncelerin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı hesaba katıldığında Mitraizm'in de köklerinin burada yeşerdiği ve buradan Anadolu ve Roma'ya yayıldığı tahmin edilebilir. O halde Mitraizm'i Mezopotamya'nın Cibal bölgesinde mayalanmış gnostik akımlarla ilişkili bir dinî gelenek olarak ele almak araştırmacıları bekleyen önemli konulardan biridir. 6. Mitraizm tapınaklarıyla, tapınakları da en çok mihrabıyla ve mihrap tarafında Mitra'nın boğa öldürme tasviriyle bilinmektedir. Gerek Mitra'nın kayadan doğuş gerekse ruhların göksel aleme yükseliş yolunu gösteren mihrap dinler tarihinde düşüş ve yükseliş felsefesini sembolize eden ilk örnek olup olmadığı araştırmacıları bekleyen önemli bir fenomen olarak görülmektedir. 7. Mitraizm'den geriye kalan aslan başlı figürün zaman tanrısı Zürvan'ı sembolize etmesi ve Mitraizm'deki astrolojik eğilimlerin ön plana çıkması Mitraizm'in Zürvanizm'den beslendiğini ortaya koyan iki unsur olduğu anlaşılmaktadır. Ancak 2014 yılında başlamış kazılarla Anadolu topraklarının Diyarbakır il sınırları içerisinde ortaya çıkarılan Zerzevan kalesindeki Mitraist tapınakla söz konusu iki din arasındaki ilişki ile ilgili yeni bir soru işareti ortaya çıkmıştır. Bu ilişki, etimolojik olarak *Zerzevan* ile *Zürvan* kelimelerinin köken bakımından yakınlığıdır. Bu iki kelimenin aynı kökenden türemiş olabilecekleri ve Zürvanizm'in Mitraist gelenek içerisinde varlığını sürdürmüş olabileceğinin bir işareti olup olmadığı yine araştırmacıları bekleyen konular arasındadır. 8. Mitraizm'e ait görsel materyallerin başında gelen Mitra'nın boğa öldürme sahnesinin günümüzde Avrupa'da özellikle İspanya'da devam etmekte olan boğa güreşi ile ne kadar ilintili olduğu araştırmacıları bekleyen başka bir konudur. 9. Mitraizm'den geriye kalan eserler incelendiğinde bu dinî geleneğin neredeyse tamamen sembolik bir din olduğu ve kendini sembollerle ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Gnostik, sırlı, batınî, irfanî, astrolojik, seçkinci veya elit bir dinî izlek üzerinde olduğu anlaşılan Mitraizm'in kadınları dışarda tuttuğu ve katı bir gizlilik içerisinde faaliyetlerini sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Mabedin bir mağara olduğu dolayısıyla mabede giren Mitraist inanırın beden mağarasında ışığı aradığı ve burada gördüğü ışıkla kurtuluşa erdiği yol çizilmektedir. Yine Mitraist sembolizm, tıpkı Mitra'nın boğayı kurban etmesi gibi, her Mitraist'in de içindeki nefis boğasını boğazlamak suretiyle Mitra gibi tanrıların sofrasına konuk olabileceği ve Mitra gibi göklere yükselebileceği müjdesini vermektedir. Meşaleyi yukarıda tutan ve meşaleyi aşağıda tutan iki figürün nur ve karanlığı sembolize ederek kâinat ve insandaki ontolojik düalizme işaret ettikleri anlaşılmaktadır. Aslan başlı insan figürünün ise zaman tanrısı Zürvan'ı ve onun kontrolünde gelişen kâinattaki astrolojik işleyişi sembolize ettiği tahmin edilebilmektedir.

Kaynakça

- Alıcı, M. (2012). *Kadim İran'da Din* (1. bs). Ayışığı Kitapları.
- Bakırî, M. (1389). *Dinha-yi İran-i Bastan* (4. bs). Neşr-i Katre.
- Beck, R. (1977). Cautes and Cautopates: Some Astronomical Considerations. *Journal of Mithraic Studies*, 2(1), 1-10.
- Beck, R. (1984a). *Mithraism since Franz Cumont*. W. de Gruyter Press.
- Beck, R. (1994). In the Place of the Lion: Mithras in the Tauroctony. İçinde J. R. Hinnels (Ed.), *Studies in Mithraism*. L'Erma di Bretschneider.
- Beck, R. (2006). *The Religion of the Mithras Cult in the Roman Empire: Mysteries of the Unconquered Sun*. Oxford University Press.
- Behar, M. (1373). *Edyan-i Asyayi*. Neşr-i Çeşme.
- Betz, H. D. (1968). The Mithras Inscription of Santa Prisca and teh New Testament. *Novum Testamentum*, 10, 62-80.
- Biedermann, H. (t.y.). *Dictionary of Symbolism: Cultural Icons and the Meanings Behind Them* (J. Hulbert, Çev.). Facts On File.
- Boyce, M. (1391). *Zerduştîyan: Baverha ve Adab-i Dinî-yi Anha* (A. Behramî, Çev.). İntişârât-i Koknos.
- Campbell, L. A. (1968). *Mithraic Iconography and Ideology*. E. J. Brill.
- Christensen, A. E. (1393). *Nuhustin İnsan ve Nuhustin Şehriyar* (J. Amuzgar & A. Tefezzuli, Çev.). Neşr-i Çeşme.
- Clauss, M. (2001). *The Roman Cult of Mithras: The God and his Mysteries* (R. Gordon, Çev.). Routledge.
- Coşkun, A. (2019). *Zerzevan Kalesi—Roma'nın Sınır Garnizonu / Zerzevan Castle—Roman Border Garrison*. Diyarbakır Valiliği Yayınları.
- Cumont, F. (1956). *Mysteries of Mithra* (T. J. McCormack, Çev.). Dover Publications.
- Çoban, M. (2021). *Mitraizm ve Mitraizm'in Erken Dönem Hıristiyanlığına Olası Etkileri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, F., & Coşkun, A. (2020). A Preliminary study on Material Properties of the Zerzevan Castle, Turkey. *Materials Science and Engineering*, 949, 108.
- Duthoy, R. (1969). The Taurobolium: Its Evolution and Terminology. *Études préliminaires aux religions orientales dans l'Empire romain*, 10.
- Eliade, M. (2007). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi* (Ali Berktaş, Çev.). Kabalcı yay.
- Ferguson, J. (1970). *The Religions of the Roman Empire*. Comell University Press.
- Frye, N. R. (1975). Mithra in Iranian Achaeology. *Acta Iranica*, 205-211.
- Gordon, R. L. (1972). Mithraism and Roman Society. *Religion : Journal of Religion & Religions*, 2, 92-121.
- Gordon, R. L. (1976). The Sacred Geography of a Mithraeum: The Example of Sette Sfere. *Journal of Mithraic Studies*, 1(2).
- Gordon, R. L. (1980). Reality, Evocation and Boundary in the Mystery of Mithras. *Journal of Mithraic Studies*, 3.
- Gordon, R. L. (1996). Authority, Salvation and Mystery in the Mysteries of Mithras. *Image and Value in the Graeco-Roman World: Studies in Mithraism and Religious Art*.
- Gordon, R. L. (2005). Mithraism. İçinde L. Jones (Ed.), *Encyclopedia of Religion* (C. 9). Thomson Gale.
- Gudrezi, İ. M. (1391). *Beresi-yi Ayinha-yi Zertuş-i Kohen, Mitra, Mani, Mesih, Mazdek, Zertuş-i Cedid*. İntişarat-i Samdiye.

- Hansman, J. (1978). A Suggested Interpretation of the Mithraic Lion-man Figure. İçinde *Études Mithriaques* (ss. 215-227). Brill Press.
- Hinnels, J. R. (1373). *Şinaht-i Esatir-i İnan* (A. Tefezzüli & J. Amuzgar, Çev.). İntişârât-i Çeşme.
- Hinnels, J. R. (1975). Reflections on the Lion-Headed Figure in Mithraism. *Acta Iranica*, 4.
- Howard, M. J. (1985). The Meaning and Function of the Leon-Tocephaline in Roman Mithraism. *Numen*, 32, Article 32.
- İnsler, S. (1978). A New Interpretation of the Bull-Slaying Motif. İçinde M. B. De Boer & T. A. Edridge (Ed.), *Hommages a Marten J. Vermaseren*.
- Jones, H. S. (1890). Mithraism. İçinde J. Hastings (Ed.), *Encyclopaedia of Religion and Ethics* (C. 8). T. & T. Clark.
- Karadoğan, S., & Coşkun, A. (2017). Çevresel Koşulları ve Konumu Açısından Zerzevan Kalesi (Diyarbakır). *Uluslararası Diyarbakır Sempozyumu*, 115-134.
- Kızıl, H. (2013). Mitra'dan "Mithras'ın Sırları"na Mitraizm'in Kuruluş Serüveni. *Ekev Akademi Dergisi*, 55, 113-136.
- Phythian, W. J., & Adams. (1915). *Mithraism*. Constable & Company.
- Porphyry On the Cave of the Nymphs* (R. Lambertson, Çev.). (1983). Station Hill Press.
- Purdavud, İ. (1394). *Avesta: Yesna* (C. 3). İntişârât-i Nigah.
- Richmond, I. A., & Gillam, J. P. (1951). *The Temple of Mithras at Carrowburgh*. The Society of Antiquaries of Newcastle Upon Tyne.
- Stewardson, J., & Saunders, E. (1967). Reflections on the Mithraic Liturgy. İçinde S. Laeuchli (Ed.), *Mithraism in Ostia: Mystery Religion and Christianity in the Ancient Port of Rome*. Northwestern University Press.
- Taraporewala, İ. J. I. (2011). *Zerdüşt Dini* (N. Damar, Çev.; 2. bs). Avesta yay.
- Toynbee, J. M. C. (1986). *The Roman Art Treasures from the Tmepole of Mithras*. Middlesex Archaeological Society.
- Turcan, R. (t.y.). Salut mithriaque et soteriologie neo platonicienne. *La soteriologia dei culti orientali nell'Impero Romano*, 171-191.
- Turcan, R. (1996). *The Cults of the Roman Empire* (A. Nevill, Çev.). Blackwell.
- Ulansey, D. (1998). *Mithras Gizlerinin Kökeni: Antik Dünyada Kozmoloji ve Din* (H. Ovacık, Çev.). İstanbul Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Uşiderî, C. (1370). *Danışname-yi Mazdayesna* (5. bs). Neşr-i Merkez.
- Vermaseren, M. J. (1955). The New Mithraic Temple in London. *Numen, Brill*, 2, 139-145.
- Vermaseren, M. J. (1956). *Corpus Inscriptionum et Monumentorum Religionis Mithraicae*. Martinus Nijhoff.
- Vermaseren, M. J. (1963). *Mithras, The Secret Got*. Barnes & Noble Press.
- Vermaseren, M. J. (1968). Mithraism. İçinde *Chambers's Encyclopedia* (C. 9). International Learning Systems.
- Vermaseren, M. J. (1975). A Magical Time God. İçinde J. R. Hinnels (Ed.), *Mithraic Studies* (Manchester University Press).
- Yamauchi, E. M. (1390). *İnan ve Edyan-ı Bastan* (Menuçehr Pızeşk, Çev.; 1. bs). İntişârât-i Koknos.
- Zeahner, R. C. (1389). *Tulu' ve Ğurub-i Zerdüştigerî* (T. Kadirî, Çev.). İntişârât-i Emir Kebir.
- Zeahner, R. C. (1393). *Tealim-i Mugan* (Feridun Bedrehî, Çev.). İntişârât-i Tus.

الكفايات التقنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لقياس وتقويم مستويات طلابهم إلكترونيًا.

Ali ABDULVAHİTOĞLU²

APA: Abdulvahitoğlu, A. (2024). Arapça Dil Öğretmenlerinin Çevrimiçi Olarak Öğrencilerinin Seviyelerini Değerlendirmek İçin Teknik Yetkinlikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1251-1268. DOI: 10.29000/rumelide.1440255.

المخلص

في ظل التقدم السريع للتكنولوجيا في عالمنا اليوم، أصبح توظيف التقنية الحديثة أمرًا حتميًا في مجال التعليم. وفي هذا السياق، يظهر مفهوم التقويم الإلكتروني وسيلة فعالة لقياس مستويات الطلاب وتقويمها باستخدام الأدوات والتقنيات الإلكترونية. يعد تطوير الكفايات التقنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها أمرًا حاسمًا لتحقيق نجاح هذا التحول. ونظرًا لتنوع فوائدها وتوظيفها في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وخاصة تلك الأدوات والتطبيقات الإلكترونية التي يمكن للمعلمين توظيفها في تقويم مستويات الطلاب، كان لزامًا على المعلمين امتلاك الكفايات التقنية الضرورية للاستفادة من تلك التقنيات وتوظيفها في العملية التعليمية، بما في ذلك فهم أنواع الاختبارات الإلكترونية وكيفية تصميمها وتنفيذها وتحليل نتائجها. ويناقش هذا البحث عدة موضوعات تشمل مفهوم الكفايات وأنواعها، وقضية توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ودور المعلم في ذلك، بالإضافة إلى مناقشة مفهوم التقويم الإلكتروني، وأهميته والأدوات الإلكترونية المستخدمة فيه، وصولًا إلى تحديد الكفايات التقنية الضرورية للمعلمين، وبختم هذا البحث مجموعة من النصائح والتوصيات لتنمية الكفايات التقنية للمعلمين. ويؤكد هذا البحث ضرورة الملحة لتطوير الكفايات التقنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والتركيز على دور التقنية الحديثة في تعزيز جودة التعليم وتقويم مستويات الطلاب إلكترونيًا.

الكلمات المفتاحية: التقييم الإلكتروني، الكفايات الفنية، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

77. Arapça Dil Öğretmenlerinin Çevrimiçi Olarak Öğrencilerinin Seviyelerini Değerlendirmek İçin Teknik Yetkinlikleri

Öz

Günümüz dünyasında teknolojinin hızla ilerlemesi ile birlikte, modern teknolojinin kullanımını eğitim alanında da önemli bir hale gelmiştir. Bu bağlamda, e-değerlendirme kavramı, öğrencilerin seviyelerini elektronik araçlar ve teknolojiler kullanarak ölçmek ve değerlendirmek için etkili bir yol olarak ortaya çıkmaktadır. Arapça dil öğretmenlerinin yabancı dil olarak Arapça öğretiminde teknik yeterliliklerin geliştirilmesi, bu dönüşümün başarısı için gereklidir. Arapça dil öğretiminde teknolojinin kullanımının faydalarının çeşitliliği nedeniyle, özellikle öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerini değerlendirmek için kullanabilecekleri elektronik araçlar ve uygulamalar, öğretmenlerin bu teknolojilerden yararlanmak ve eğitim sürecinde kullanmak için gerekli teknik yeterliliklere sahip

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.09.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440255

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı / Gümüşhane University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Arabic Language and Rhetoric (Gümüşhane, Türkiye), arabic4allworld@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-9235-3377, **ROR ID:** https://ror.org/00r9t7n55, **ISNI:** 0000 0004 0369 6808, **Crossref Funder ID:** 100019997

olması zorunludur. Bu, elektronik test türlerini anlama, tasarlama, uygulama ve sonuçlarını analiz etme gibi konuları içerir. Bu araştırma, yeterlilikler kavramı ve türleri, modern teknolojinin Arapça dil öğretiminde yabancı dil olarak kullanımı, öğretmenin bu konudaki rolü, e-değerlendirme kavramı, önemi ve kullanılan elektronik araçlar gibi konuları tartışmaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin teknik yeterliliklerini geliştirmek için gerekli olan teknik yeterliliklerin belirlenmesine kadar, bir dizi ipucu ve öneri ile sona erer. Bu araştırma, Arapça dil öğretmenlerinin yabancı dil olarak Arapça öğretiminde teknik yeterliliklerini geliştirmenin acil ihtiyacını vurgulamakta ve modern teknolojinin eğitim kalitesini ve öğrencilerin seviyelerinin e-değerlendirmesini artırmadaki rolüne odaklanmaktadır.

Anahtar kelimeler :e-değerlendirme, teknik yeterlilikler, yabancı dil olarak Arapça öğretimi.

Technical Competencies of Arabic Language Teachers for Non-Native Speakers for the Assessment of Their Students' Levels Online³

Abstract

In the context of the rapid technological progress in the world today, the use of modern technology has become an essential necessity in the field of education. In this context, the concept of e-assessment emerges as an effective means of measuring and evaluating student levels using electronic tools and technologies. The development of technical competencies of Arabic language teachers for non-native speakers is essential to achieve the success of this transformation. Due to the diversity of the benefits of using technology in Arabic language teaching for non-native speakers, especially those electronic tools and applications that teachers can use to assess student levels, it is imperative for teachers to possess the necessary technical competencies to benefit from those technologies and employ them in the educational process, including understanding the types of electronic tests and how to design, implement, and analyze their results. This research discusses several topics, including the concept of competencies and their types, the issue of using modern technology in Arabic language teaching for non-native speakers, the role of the teacher in that, in addition to discussing the concept of e-assessment, its importance, and the electronic tools used in it, up to the identification of the technical competencies required for teachers, and concludes with a set of tips and recommendations for developing the technical competencies of teachers. This research emphasizes the urgent need to develop the technical competencies of Arabic language teachers for non-native speakers and to focus on the role of modern technology in enhancing the quality of education and e-assessment of student levels.

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 14.09.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440255

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Keywords :e-assessment, technical competencies, Arabic language teaching for non-native speakers

المقدمة

في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة التي يشهدها العالم، أصبح استخدام التقنية الحديثة في التعليم جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية. وقد أدى ذلك إلى ظهور مفهوم جديد هو التقويم الإلكتروني الذي يُعرّف بأنه عملية جمع وتحليل المعلومات حول أداء الطلاب باستخدام الأدوات والتقنيات الإلكترونية.

وتعد الكفايات التقنية من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها ليتمكنوا من توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية وقياس مستويات الطلاب إلكترونيًا.

ويتناول هذا البحث أهمية توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ودور المعلم في هذا السياق، والمهارات التقنية اللازمة لكل معلم، والخصائص والسمات الأساسية للتقويم الإلكتروني، وأنواع التقويم الإلكتروني، وأهمية التقويم الإلكتروني للمعلم والمتعلم، والأدوات الإلكترونية المستخدمة في التقويم التربوي، وتوظيف أدوات التقويم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقياس مستويات الطلاب، ومعوقات تطبيق التقويم الإلكتروني، والكفايات التقنية للمعلمين لتقويم مستويات الطلاب إلكترونيًا، ونصائح وتوصيات لتنمية الكفايات التقنية للمعلمين.

الكفايات وأنواعها:

الكفاية لغه: الكفاية مشتقة من الفعل "كفى". ويقال: كفى الشيء يكفي كفاية إذا قام بالأمر. (ابن منظور، دت: 225).

والكفاية اصطلاحًا: تعددت تعريفات الكفاية اصطلاحًا تبعًا لهدف الدراسة التي يجريها الباحث. ومن هذه التعريفات:

"مجموعة الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها تيسير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية" (طعيمة، 1999).

"قدرة المعلم على القيام بأداء عمل أو سلوك أو تصرف معين في الموقف التعليمي، سواء كان هذا العمل أو السلوك أو التصرف معرفيًا أو وجدانيًا أو أدائيًا ودرجة مناسبة من الإتقان من أجل الوصول إلى النتائج المرغوب فيها وبجهد أقل" (العمري، 2005، ص 13).

"مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات والخبرات التي يمتلكها معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويوظفونها في أداء مهماتهم التعليمية وعلى درجة عالية من الإتقان من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة" (الربابعة، 2016).

تعد الكفايات التعليمية من أبرز الاتجاهات الحديثة في مجال التربية والتعليم. وتستند هذه الاتجاهات إلى فكرة أن المعلم الكفاء هو الذي يمتلك مجموعة من الكفايات تجعله قادرًا على أداء المهام المرتبطة بأدواره المختلفة، ويؤديها بمستوى معين من التمكن في الأداء (الهولي وجوهر، 2007). تركز برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات على أربع عناصر أولها تحديد الكفايات المطلوبة من المعلم في برنامج الإعداد تحديدًا واضحًا حتى تضمن تحقق المعلم منها (الناقة، 1987، ص 13).

أنواع الكفايات:

سعى الباحثون إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين من أجل تحسين جودة التعليم، وقد ساهمت عديد من الدراسات في هذا المجال، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة (المعماري والمسروري، 2013) التي حددت أنواع الكفايات اللازمة للمعلمين وفق تصنيف بلوم. وقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود ثلاث أنواع رئيسة من الكفايات هي:

الكفايات المعرفية: وهي الكفايات التي تتعلق بالمحتوى المعرفي للمعلم، بما في ذلك المعرفة حول المادة التي يدرسها، والبيئة التي يعمل فيها، والطلاب الذين يعمل معهم، وتتضمن الكفايات الفرعية التالية:

- **المعرفة الحقيقية:** وهي معرفة الحقائق والمفاهيم والنظريات.
- **المعرفة المفهومية:** وهي القدرة على فهم العلاقات بين الحقائق والمفاهيم.
- **المعرفة التطبيقية:** وهي القدرة على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة.

- **التحليل:** وهي القدرة على تحليل الأفكار والمشكلات إلى مكوناتها.
- **التركيب:** وهي القدرة على تكوين أفكار جديدة من الأفكار والمكونات السابقة.
- **التقييم:** وهي القدرة على الحكم على صحة الأفكار والمشكلات.

الكفايات الوجدانية: وهي الكفايات التي تتعلق بالاتجاهات والقيم والتذوق للمعلم، وتؤثر على سلوكه وتفاعله مع الطلاب، وتتضمن الكفايات الفرعية التالية:

- **الاتجاهات:** وهي مجموعة من المشاعر والأفكار حول شخص أو شيء ما.
- **القيم:** وهي مجموعة من المبادئ والمعايير التي يؤمن بها الشخص.
- **التذوق:** وهو القدرة على تقدير الجمال والتميز بين الأشياء الجيدة والسيئة.

الكفايات النفس حركية: وهي الكفايات التي تتعلق بالمهارات الحركية للمعلم، ويحتاجها لأداء المهام التعليمية المختلفة، وتتضمن الكفايات الفرعية التالية:

- **المهارات الحركية الدقيقة:** وهي المهارات التي تستخدم العضلات الصغيرة في الجسم، مثل الكتابة والرسم.
- **المهارات الحركية الإجمالية:** وهي المهارات التي تستخدم العضلات الكبيرة في الجسم، مثل المشي والجري.
- **المهارات الحركية اللفظية:** وهي المهارات التي تستخدم العضلات المستخدمة في الكلام، مثل النطق والصوت.

الكفايات التقنية:

مع تطور الوسائل التقنية وتوظيفها في التعليم في أواخر القرن العشرين، بدأ مفهوم الكفاية التقنية في الظهور. حيث أصبح المعلمون بحاجة إلى تطوير مهاراتهم التقنية من أجل استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

وقد أدى التطور المستمر للتقنية إلى زيادة أهمية الكفاية التقنية للمعلمين. حيث أصبحت التقنية جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، بما في ذلك العملية التعليمية. وأصبح المعلمون بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على استخدام التقنية بشكل فعال في التدريس من أجل مواكبة التطورات الحديثة.

العوامل التي أسهمت في نشأة الكفاية التقنية:

- **التطور التقني:** أدى التطور التقني المستمر إلى ظهور مجموعة متنوعة من التقنيات الجديدة التي يمكن استخدامها في التعليم.
- **انتشار التطبيقات التقنية التعليمية:** حيث أصبح المعلمون يستخدمون التكنولوجيا بشكل متزايد في التدريس.
- **زيادة الوعي بأهمية التطبيقات التقنية في التعليم:** أصبح هناك وعي متزايد بأهمية التكنولوجيا في التعليم ومساهمتها في تحسين جودة التعليم.

واليوم، أصبحت الكفاية التقنية من الكفايات الأساسية التي يجب أن يتمتع بها المعلمون في ظل الثورة التقنية التي نعيشها الآن.

وتعرف الكفاية التقنية (حسن، 2012) بأنها "مجموعة القدرات والخبرات التي يمتلكها المعلم في مجال المهارات والمعارف الأساسية للتقنية واستخدامها في العملية التعليمية لتحقيق تعليم أكثر فاعلية.

ويمكن أن تندرج الكفاية التقنية تحت نوعين من الكفايات صمن تصنيف بلوم، وهما: الكفايات المعرفية والكفايات النفس حركية.

الكفايات المعرفية: تندرج الكفاية التقنية تحت الكفايات المعرفية، لأنها تتعلق بالمحتوى المعرفي للمعلم، بما في ذلك المعرفة حول التكنولوجيا المستخدمة في التعليم، وكيفية استخدامها استخدامًا فعالًا في التدريس، ومنها:

- معرفة أنواع التكنولوجيا المستخدمة في التعليم.
- معرفة كيفية استخدام التكنولوجيا في التدريس.

● معرفة كيفية اختيار التكنولوجيا المناسبة للطلاب.

● معرفة كيفية تقييم استخدام التكنولوجيا في التدريس.

الكفايات النفس حركية: تدرج الكفاية التقنية أيضاً تحت الكفايات النفس حركية، لأنها تتعلق بالمهارات الحركية للمعلم التي يحتاجها لأداء المهام التعليمية المختلفة باستخدام التكنولوجيا، ومنها:

● القدرة على استخدام التكنولوجيا في التدريس استخداماً سلساً فعلاً.

● القدرة على إصلاح المشكلات الفنية التي قد تحدث أثناء استخدام التكنولوجيا.

● القدرة على استخدام التكنولوجيا لإنشاء محتوى تعليمي جذاب مفيد.

● توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

وفي ظل التطور التقني المتسارع الذي نشهده اليوم، أصبح من الضروري توظيف التقنيات الحديثة في جميع المجالات، بما في ذلك تعليم العربية للناطقين بغيرها. حيث يمكن أن تساعد هذه التقنيات في جعل عملية التعلم أكثر تفاعلية وفعالية، مما يساهم في تحسين نتائج التعلم.

أهمية توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

إنَّ تمكين معلمي العربية للناطقين بغيرها وتأهيلهم لاستخدام التقنيات الحديثة بصورها المختلفة له أهمية كبيرة في:

● توضيح المعلومات للطلاب بأقصر الطرق فيكفي الطالب أن يرى صورة ما أو مشهد فيديو حتى يفهم معنى كلمة أو جملة أو أي موقف لغوي يدرسه بواسطة المنتجات التقنية.

● تسهيل تذكر المعلومات للطلاب فالوسائل التقنية تساعد على التذكر أكثر من الوسائل التقليدية.

● سهولة الوصول إلى المعلومات في أي وقت بتخزينها على بطاقات الذاكرة المتنقلة أو على مواقع تخزين الملفات ومشاركتها.

● الحصول على تغذية راجعة باستمرار.

● سهولة وسرعة عمليات التقويم بأنواعها المختلفة.

● ترشيد الاستهلاك: فإتشاء الاختبارات إلكترونياً مثلاً يوفر الكثير من نفقات الطباعة والأوراق ونقلها وحفظها وتصحيحها.

● توفر الوقت والجهد للكلمة التي تحتاج إلى دققة في شرح معناها لا تأخذ ثواني معدودة إذا قيّمت باستخدام صورة ثنائية أو ثلاثة الأبعاد مثلاً.

● تحمي الطلاب من كثير من المخاطر المحتملة، فتعليم بعض المواقف اللغوية بطريقة واقعية ليفهم وليحفظ في الذهن قد يحتاج إلى القيام بالموقف وتمثله وقد يمثل ذلك خطورة على سلامة المعلم والطلاب كموقف مشاجرة مثلاً أو انفجار أو سقوط إلى غير ذلك في حين أن التقنيات تقدم لنا نفس التجربة ولكن بأمان سواء بمشاهدة الموقف في الفيديو المسجل للموقف مثلاً أو باستخدام تقنيا مثل الواقع الافتراضي أو الواقع المعزز مثلاً لتعيش الموقف مباشرة كأنه حقيقي تماماً.

● تقدم فرصة حقيقية لتقليل استعمال اللغة الوسيطة داخل الصف وخارجه فالمعلم لا يحتاج إلى ترجمة معنى كلمة أو جملة في وجود صورة أو وسيلة أخرى تبين معنى تلك الكلمة أو الجملة.

● تعرض الطالب للغة التي يتعلمها (العربية) في صورتها الطبيعية فمن أبرز مشكلات تعليم اللغات خارج موطنها الأصل كما هو الحال في تعليم العربية في تركيا حرمان الطالب من التعرف على النصوص الأصلية للغة حيث تقدم له مناهج غالباً ما تكون مصطنعة خصيصاً لتعليم اللغة فيجرح الطالب بذلك من الانغماس اللغوي بينما يمكن تقديم ذلك عبر الوسائل التقنية المتاحة على الإنترنت من محتويات لغوية أصلية مسموعة ومقروءة ومكتوبة يمكن للطلاب الوصول إليها في أي وقت والاستفادة منها بمساعدة المعلم.

● زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة: توفر التقنيات الحديثة بيئة تعليمية ممتعة وجاذبة للطلاب، مما يساهم في زيادة دافعيتهم نحو التعلم. على سبيل المثال، يمكن استخدام الألعاب التعليمية ومقاطع الفيديو والرسومات المتحركة لجعل عملية التعلم أكثر إثارة وتشويقاً.

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124

- **تلبية احتياجات الطلاب الفردية:** توفر التقنيات الحديثة مجموعة متنوعة من الموارد والأدوات التي يمكن استخدامها لتلبية احتياجات الطلاب الفردية. على سبيل المثال، يمكن استخدام تطبيقات الواقع المعزز لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبة في النطق الصحيح للكلمات.
- **تعزيز جودة التعليم والتدريب:** يمكن استخدام التقنيات الحديثة لتحسين جودة التعليم والتدريب من خلال توفير محتوى تعليمي غني وبناء. على سبيل المثال، يمكن استخدام برامج المحاكاة لمساعدة الطلاب على اكتساب المهارات اللغوية العملية.

دور المعلم في ظل استخدام التقنية:

يلعب المعلم دورًا مهمًا في العملية التعليمية، فهو الذي ينقل المعرفة إلى الطلاب ويساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة. ولهذا، فإن دوره يفوق دور المنهج، فالمنهج هو مجرد وسيلة يستخدمها المعلم لنقل المعرفة، أما المعلم فهو الشخص الذي يحول هذه المعرفة إلى خبرة عملية للطلاب.

وإذا كان هناك قصور في المنهج أو عدم وجوده، فإن المعلم الناجح يمكنه تعويض ذلك بخبرته ومهاراته؛ لذلك فإن الاهتمام بالمعلم وإعداده مهنيًا وتربويًا وتقنيًا أمر ضروري لضمان جودة العملية التعليمية (عبد الواحد، 2013، ص 4).

وقد يعتقد البعض أن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم سيؤدي إلى استبدال المعلم بالتقنيات الحديثة. وهذا الاعتقاد خاطئ، حيث أن المعلم لا يزال يلعب دورًا هامًا في العملية التعليمية، حتى في ظل استخدام التقنيات الحديثة. وقد نقل لنا (العجرومي، 2012) أدوار المعلم في ظل التقنيات الحديثة نذكر منها ما يلي:

- **باحث:** إن وظيفة المعلم -باحثًا- يأتي في مقدمة الأدوار التي يُكلف بها، فهناك تطور كبير في الأدوات والبرامج التقنية وعليه أن يبحث عن كل جديد في تلك التقنيات وسبل تسخيرها لخدمة العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.
- **مُصمّم:** فالمعلم الناجح هو القادر على تصميم الوسائل التعليمية التي تساعد الطلاب على تعلم العربية بسهولة ويسر ويدخل في ذلك تصميم الصور ومقاطع الفيديو وغير ذلك من الوسائل الإيضاحية التي وفرتها التقنيات الحديثة.
- **مُنسّق:** في ظل الانفجار المعرفي الذي نعيش فيه وكثرة المعلومات وتنوع مصادرها أصبح الطلاب في حاجة إلى من ينسق لهم المعلومات ويرتبها وفق معايير متعددة كالسهولة والصعوبة والأهمية والأولوية وغير ذلك.
- **مرشد:** فالمعلم دوره باستمرار تقديم النصيحة والمشورة والإرشاد للمتعلمين ولذلك عليه أن يكون متابعًا لكل المستجدات ليكون قادرًا على القيام بهذا الدور في أي وقت، ويقدم لطلابه المشورة والعون ويأخذ بأيديهم إلى نور المعرفة.
- **منتج:** فعندما يمتلك المعلم الكفايات التقنية سيبداً في إنتاج ما يلزمه من وسائل تعينه في تعليم طلابه.
- **مُيسّر:** فعند اختلاط المعلومات وتعرُّس فهمها على الطلاب تبرز أهمية دور المعلم ومسؤوليته في تبسيط فهم المعلومات، والتقنيات الحديثة تعين المعلم في أداء هذا الدور.
- **مُقوم:** أي عملية تعليمية تحتاج إلى تقويم باستمرار وفي كل مراحلها والمعلم هو الشخص المنوط به القيام بذلك ولا يقتصر الأمر على مجرد التقويم بل يشمل ذلك أيضاً تقديم تغذية راجعة بطرق مختلفة لإرشاد المتعلم إلى مستواه الحقيقي ونقاط القوة عنده ونقاط الضعف ليستفيد من ذلك ويحقق مزيداً من التقدم في تعلمه.

دور التقنيات الحديثة في دعم دور المعلم:

تلعب التقنيات الحديثة دورًا مهمًا في دعم دور المعلم، حيث يمكن أن تساعد التقنيات الحديثة المعلم في:

تقديم المحتوى التعليمي بطريقة أكثر تفاعلية وتشويقًا:

تُعد التقنيات الحديثة من الأدوات القوية التي يمكن استخدامها لتقديم المحتوى التعليمي بطريقة أكثر تفاعلية وتشويقًا. حيث يمكن استخدام التقنيات الحديثة، مثل الوسائط المتعددة والألعاب التعليمية وأدوات التعلم التعاوني، لجعل عملية التعلم أكثر جذبًا للطلاب. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام

الوسائط المتعددة، مثل مقاطع الفيديو والصور والرسوم المتحركة، لشرح المفاهيم والأفكار بطريقة أكثر وضوحًا وتشويقًا. كما يمكن استخدام الألعاب التعليمية لمساعدة الطلاب على التعلم بطريقة ممتعة. كما يمكن استخدام أدوات التعلم التعاوني لمساعدة الطلاب على التعلم مع بعضهم بطريقة أكثر فعالية.

توفير مصادر تعليمية متنوعة غنية المحتوى:

تُعد التقنيات الحديثة من الأدوات القوية التي يمكن استخدامها لتوفير مصادر تعليمية متنوعة غنية المحتوى. حيث يمكن استخدام الإنترنت للوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة، مثل الكتب الإلكترونية والمواد الصوتية والمرئية. كما يمكن استخدام تطبيقات وبرامج تعليمية تفاعلية لتوفير محتوى تعليمي مخصص يلبي احتياجات كل طالب. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام الإنترنت للبحث عن معلومات حول موضوع معين أو لقراءة مقالات أو كتب إلكترونية. كما يمكن استخدام تطبيقات وبرامج تعليمية تفاعلية لمساعدة الطلاب على تعلم مهارات معينة، مثل مهارات القراءة والكتابة والحساب.

تقييم الطلاب بطريقة أكثر فاعلية:

تُعد التقنيات الحديثة من الأدوات القوية التي يمكن استخدامها لتقييم الطلاب استخدامًا أكثر فاعلية. حيث يمكن استخدام التقنيات الحديثة، مثل الاختبارات الإلكترونية والأدوات التقييمية التفاعلية، لتقييم الطلاب بطريقة أكثر دقة وشفافية. فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام الاختبارات الإلكترونية لتقييم المعرفة والمهارات التي اكتسبها الطلاب. كما يمكن استخدام الأدوات التقييمية التفاعلية لتقييم مهارات الطلاب الإبداعية والتفكير النقدي.

تطوير مهارات المعلم:

تُعد التقنيات الحديثة من الأدوات القوية التي يمكن استخدامها لتطوير مهارات المعلم. حيث يمكن استخدام التقنيات الحديثة، مثل الدورات التدريبية عبر الإنترنت وورش العمل والندوات، لتطوير مهارات المعلم في مجال التكنولوجيا والتعليم. كأن يستخدم الدورات التدريبية عبر الإنترنت لتعليم المعلمين كيفية استخدام التقنيات الحديثة في التدريس. كما يمكن استخدام ورش العمل والندوات لمساعدة المعلمين على التعرف على أحدث التطورات في مجال التكنولوجيا والتعليم.

المهارات التقنية اللازمة لكل معلم:

لتحقيق الأهداف المرجوة من استخدام التقنيات الحديثة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، يصبح من الضروري للمعلم امتلاك مجموعة من المهارات التقنية لضمان أداء مهمته بكفاءة عالية. هذه المهارات تلعب دورًا مهمًا في تحقيق الأهداف التعليمية المستهدفة.

ويهدف الباحث في هذا السياق إلى تقديم نظرة شاملة على المهارات التقنية التي يُوصى بأن تتوفر لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لهذا الغرض، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في هذا المجال، مثل دراسة المعمرى والمسروري (2013)، ودراسة العجومي (2012)، ودراسة أبو جاسر (2012).

ويمكن تقسيم تلك المهارات على النحو التالي:

مهارات استخدام الحاسوب:

معرفة أجزاء الحاسوب والأجهزة الملحقة به مثل الطابعات، الماسحات الضوئية ومكبرات الصوت وكاميرات التصوير، وغيرها، مع القدرة على استخدامها.

- القدرة على استخدام برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات: وهي القدرة على استخدام برامج الحماية ضد الفيروسات والبرامج الضارة، مثل برنامج Windows Defender أو Malwarebytes، لفحص أجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة المحمولة بحثًا عن الفيروسات وبرامج التجسس وبرامج الفدية، وإزالة هذه البرامج الضارة عند اكتشافها.
- التعامل مع أدوات التخزين: وهي القدرة على استخدام أدوات التخزين المختلفة، مثل الأقراص الصلبة، والأقراص المدمجة، وبطاقات الذاكرة، وأجهزة التخزين السحابية، لحفظ البيانات والملفات.

● معرفة أنظمة التشغيل: وهي القدرة على استخدام أحد أنظمة التشغيل الشائعة، مثل Windows أو macOS أو Linux.

● التعامل مع الملفات: وهي القدرة على إنشاء الملفات وحفظها ونسخها وتعديلها وحذفها.

● تثبيت وإزالة البرامج: وهي القدرة على تثبيت وإزالة البرامج المختلفة على الحاسوب.

● استخدام البرامج الأساسية: وهي القدرة على استخدام البرامج الأساسية التي تأتي مع نظام التشغيل، مثل مستكشف الملفات ومشغل الفيديو ومشغل الصوت.

● استخدام برامج الإنتاجية: وهي القدرة على استخدام برامج الإنتاجية الشائعة، مثل برامج معالجة النصوص وبرامج الجداول الإلكترونية وبرامج العروض التقديمية.

● استخدام برامج الرسومات والوسائط المتعددة: وهي القدرة على استخدام برامج الرسومات والوسائط المتعددة لإنشاء وتحرير الصور والرسومات والفيديو والصوت.

مهارات استخدام الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية:

● معرفة أحد أنظمة تشغيل الهواتف مثل نظام (Android) مع القدرة على استخدامه.

● معرفة طرق إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل الملفات على الهاتف.

● معرفة طرق تثبيت وإزالة البرامج المختلفة على الهاتف.

● معرفة طريقة تنزيل وتشغيل أحد التطبيقات من أسواق التطبيقات المختلفة مثل سوق جوجل (Google Play).

● معرفة أحد طرق الوصول إلى الإنترنت مثل الوصول عن طريق شبكات (WiFi).

● معرفة أحد طرق ربط الهاتف الذكي بالحاسوب مثل برنامج (kies) في أجهزة سامسونج.

مهارات استخدام الشبكة العالمية (الإنترنت):

● القدرة على استخدام أحد محركات البحث لتصفح المواقع الإلكترونية مثل (Google).

● القدرة على إنشاء واستخدام بريد إلكتروني مثل (Gmail).

● القدرة على رفع وتنزيل الملفات من وإلى المواقع المختلفة.

● القدرة على التسجيل في المواقع والمنشآت التعليمية المختلفة.

● القدرة على استخدام واحد أو أكثر من وسائل التواصل الاجتماعي وتوظيفها في التواصل مع الطلاب.

● القدرة على متابعة المؤتمرات والندوات والدورات التعليمية الحية أو المسجلة بالصوت والفيديو على شبكة الإنترنت والمشاركة فيها.

● القدرة على استخدام أحد الخدمات السحابية لإنشاء وتخزين وتبادل الملفات مثل (Google Drive).

● القدرة على استخدام أحد خدمات إنشاء الأسئلة والاختبارات الحية مثل (Testmoz).

● القدرة على إنشاء وإدارة أحد المواقع أو المدونات لأغراض تعليمية مثل (Blogger).

مهارات استخدام أدوات تقنية أخرى:

- القدرة على استخدام العارض داخل الصف.
- القدرة على استخدام السبورة الذكية.
- القدرة على استخدام إحدى كاميرات التصوير الرقمية.

مهارات أخرى:

- معرفة قواعد الحماية الفكرية وعدم انتهاكها.
- معرفة طرق وأساليب توثيق المعلومات المأخوذة من مصادر إلكترونية.

التقويم الإلكتروني:

يعرف التقويم الإلكتروني بأنه عملية جمع وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف تعليمي أو سلوك، وذلك بهدف إصدار حكم أو قرار معين (العززي، 2019، 62).

ويمكن تعريف التقويم الإلكتروني باختصار أنه عملية تقييم الطلاب باستخدام التقنيات الحديثة، مثل الاختبارات الإلكترونية والواجبات المنزلية الإلكترونية والمشاريع الإلكترونية.

الخصائص والسمات الأساسية للتقويم الإلكتروني:

يتميز التقويم الإلكتروني بمجموعة من الخصائص والسمات (الروقي، 2019، ص648) التي تجعله أداة تقييم فعالة في العملية التعليمية. وفيما يلي أهم هذه الخصائص والسمات:

- **الموضوعية:** تتميز عملية التصحيح في التقويم الإلكتروني بدرجة عالية من الموضوعية، حيث تستخدم تقنيات إلكترونية في التصحيح، مما يقلل من احتمالية التحيز أو التأثير الشخصي للمقيّم.
- **الشمولية:** يشمل التقويم الإلكتروني جوانب متعددة من تعلم الطلاب، بما في ذلك المحتوى النظري والمهارات التطبيقية والتفكير النقدي والإبداعي.
- **التنوع:** يتنوع التقويم الإلكتروني من حيث الأساليب والأدوات والطرق المستخدمة، مما يسمح للمعلمين باختيار الأساليب المناسبة لأهدافهم واحتياجاتهم.
- **المرونة:** يتميز التقويم الإلكتروني بالمرونة، حيث يمكن استخدامه في أي مكان وفي أي وقت، مما يوفر للطلاب المرونة في أداء المهام والاختبارات.
- **الملاءمة:** يتوافق التقويم الإلكتروني مع طبيعة الطلاب في عصر التطور التقني، حيث يفضل عديد من الطلاب استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.
- **الاستمرارية:** يعزز التقويم الإلكتروني مبدأ التقويم المستمر للطلاب، حيث يمكن استخدامه لتقييم تقدم الطلاب دورياً.
- **الواقعية:** ترتبط عملية التقويم الإلكتروني بشؤون حياة الطلاب ومشكلاتهم الحياتية، مما يجعلها أكثر واقعية وذات صلة باحتياجات الطلاب.
- **التفاعلية:** تتميز أساليب التقويم الإلكتروني المبنية على التكنولوجيا بالتفاعل بين المعلم والطالب، مما يخلق بيئة تعليمية أكثر جاذبية للطلاب.

- **الدافعية:** تساعد أساليب التقويم الإلكتروني الطلاب على التقييم الذاتي لأدائهم ومعرفة مدى تقدمهم، مما يعزز الدافعية لديهم للتعلم.
- **سرعة تقديم التغذية الراجعة:** توفر أساليب التقويم الإلكتروني التغذية الراجعة اللازمة للطلاب فوراً وباستمرار وانتظام.
- **التقويم وسيلة للتعلم:** تتوافق أساليب التقويم الإلكتروني مع التدريس، وتتكامل معه، مما يجعلها أداة فعالة في تعزيز التعلم.
- **توظيف التكنولوجيا:** تعتمد أساليب التقويم الإلكتروني على مستحدثات تكنولوجيا التعليم، مما يساهم في تطوير مهارات الطلاب في استخدام هذه التقنيات.
- **التكلفة المادية:** توفر أساليب التقويم الإلكتروني تكاليف الطباعة والورق والتخزين، فهي أقل تكلفة على المدى الطويل من أساليب التقويم التقليدية.

أنواع التقويم الإلكتروني:

يمكن تصنيف التقويم الإلكتروني إلى أنواع مختلفة (الروقي، 2019، ص650)، اعتماداً على الغرض منه أو طريقة استخدامه.

فبحسب الغرض منه ينقسم إلى:

- **التقويم التشخيصي:** يهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب في بداية وحدة تعليمية أو فصل دراسي.
- **التقويم التكويني:** يهدف إلى تقييم تقدم الطلاب في التعلم باستمرار، وتقديم التغذية الراجعة لهم لمساعدتهم على تحسين أدائهم.
- **التقويم الختامي:** يهدف إلى تقييم مستوى تعلم الطلاب في نهاية وحدة تعليمية أو فصل دراسي.

أما بحسب طريقة الاستخدام فيمكن تقسيمه إلى:

- **التقويم الذاتي:** يقوم الطالب فيه بتقييم نفسه بنفسه.
- **التقويم المتبادل:** يقوم الطلاب فيه بتقييم بعضهم.
- **التقويم من قبل المعلم:** يقم المعلم الطلاب في هذا النوع من التقويم.

أهمية التقويم الإلكتروني للمعلم والمتعلم:

يوفر التقويم الإلكتروني عدداً من المزايا لكل من المعلمين والمتعلمين (نماري، 2022، ص299) منها:

مزايا التقويم الإلكتروني للمعلم:

- توفير الوقت والجهد على المعلمين، ويمكنهم من اختبار الطلبة وتخفيف عبء العمل.
- تحديد معضلات التعلم وتسهيل إعداد التقارير والتواصل بين المتعلمين.
- ممارسة أساليب متعددة من التقويم الإلكتروني تعكس للمعلم مستوى أداء المتعلم عكسا واضحا.
- تقديم تغذية راجعة فورية من المعلم للمتعلم بالبريد الإلكتروني أو وسائل التواصل الأخرى التي تزيد من تحسين نوعية التعلم لدى المتعلم.

مزایا التقويم الإلكتروني للمتعلم:

- مرونة في اختيار وقت الإجابة وتقديم الإجابة الصحيحة الفورية والتغذية الراجعة: يوفر التقويم الإلكتروني للمتعلم المرونة في اختيار وقت الإجابة، حيث يمكنه إجراء الاختبار في أي مكان وفي أي وقت، كما أنه يوفر الإجابة الصحيحة الفورية والتغذية الراجعة، مما يساعد المتعلم على فهم أخطائه وتصحيحها.
- خفض الموارد المادية والبشرية في عمليات التصحيح والتحليل: يوفر التقويم الإلكتروني خفضاً في الموارد المادية والبشرية في عمليات التصحيح والتحليل، حيث يمكن إجراء التصحيح وتحليل النتائج تلقائياً، مما يوفر الوقت والجهد على المعلمين والمتعلمين.
- الاحتفاظ بسجلات المتعلمين الخاصة إلكترونياً وسهولة استخدامها: يوفر التقويم الإلكتروني إمكانية الاحتفاظ بسجلات المتعلمين الخاصة إلكترونياً، مما يسهل على المعلمين الوصول إليها واستخدامها لتقييم أداء المتعلمين.
- اكتساب المتعلم مهارة حل المعضلات: يساعد التقويم الإلكتروني المتعلم على اكتساب مهارة حل المعضلات، وذلك من خلال تقديم أسئلة مفتوحة ومشكلات معقدة.
- معرفة مستوى أدائه التحصيلي، والكشف عن جوانب القوة والضعف لديه: يساعد التقويم الإلكتروني المتعلم على معرفة مستوى أدائه التحصيلي، والكشف عن جوانب القوة والضعف لديه.
- يساعد المتعلم في بناء معارفه وتنمية مهاراته باستمرار: يساعد التقويم الإلكتروني المتعلم في بناء معارفه وتنمية مهاراته باستمرار، وذلك من خلال توفير التغذية الراجعة الفورية وإمكانية التدريب على الاختبار أكثر من مرة.
- يجعل المتعلم فعالاً ومرئياً: يساعد التقويم الإلكتروني المتعلم على أن يكون فعالاً ومرئياً، وذلك من خلال توفير المرونة في اختيار وقت الإجابة والوصول إلى الاختبارات من أي مكان.
- يخدم التعلم الفردي والتعلم من أجل الإتقان بتدريبه على الاختبار أكثر من مرة: يساعد التقويم الإلكتروني المتعلم الفردي والتعلم من أجل الإتقان، وذلك من خلال إمكانية التدريب على الاختبار أكثر من مرة.

الأدوات الإلكترونية المستخدمة في التقويم التربوي:

تشمل الأدوات الإلكترونية المستخدمة في التقويم التربوي ما يلي:

- الاختبارات الإلكترونية: هي اختبارات يتم تقديمها للطلاب عبر الإنترنت، وتتميز بالسهولة في الإجابة عليها والسرعة في التصحيح.
- الواجبات المنزلية الإلكترونية: هي واجبات الطلاب بها عبر الإنترنت، وتتميز بالتنوع في طبيعتها وسهولة تصحيحها.
- المهام الإلكترونية: هي مهام يُكَلَّف الطلاب بها عبر الإنترنت، وتتميز بتقييم مهارات الطلاب الإبداعية والتفكير النقدي.
- المشاريع الإلكترونية: هي مشاريع يُكَلَّف الطلاب بها عبر الإنترنت، وتتميز بتقييم مهارات الطلاب التعاونية وحل المشكلات.
- التقارير الإلكترونية: هي تقارير تُعدُّ من قبل الطلاب عبر الإنترنت، وتتميز بتقييم مهارات الطلاب في التواصل والكتابة.

بالإضافة إلى هذه الأدوات، هناك عديد من الأدوات التقنية الأخرى التي يمكن استخدامها في التقويم التربوي، مثل:

- البرامج الإحصائية: تستخدم هذه البرامج لتحليل البيانات التي جمعت من الأدوات التقنية المختلفة.
- برامج التعلم الذكي: تستخدم هذه البرامج لتوفير تغذية راجعة محددة للطلاب بناءً على أدائهم.
- برامج محاكاة الواقع: تستخدم هذه البرامج لتقييم مهارات الطلاب العملية والتطبيقية.

توظيف أدوات التقويم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقياس مستويات الطلاب:

أولاً الاختبارات الإلكترونية:

يمكن استخدام الاختبارات الإلكترونية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وقياس مستويات الطلاب لـ:

- تحديد المستوى الحالي للطلاب في اللغة العربية، كقياس مدى فهم الطلاب للمفردات والقواعد العربية الأساسية.
- تقييم مدى تقدم الطلاب في تعلم اللغة العربية، كاستخدام اختبار إلكتروني قبل الانتهاء من وحدة تعليمية معينة وبعدها قياس مدى تقدم الطلاب في المهارات اللغوية التي دُرست في تلك الوحدة.
- تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب في اللغة العربية، كاستخدام اختبار إلكتروني لتحديد المهارات اللغوية التي يتقنها الطلاب جيداً والمهارات التي يحتاجون إلى تحسينها.

ثانياً الواجبات المنزلية الإلكترونية:

يمكن استخدام الواجبات المنزلية الإلكترونية لـ:

- تتبع تقدم الطلاب في تعلم اللغة العربية، كتكليف الطلاب بإرسال مشاريع أو أنشطة إلكترونية إلى المعلم دورياً للتقييم.
- توفير التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم، كإرسال المعلم للطلاب تعليقات مكتوبة أو شفوية حول واجباتهم المنزلية الإلكترونية.
- تعزيز مسؤولية الطلاب عن تعلمهم، كتكليف الطلاب بإنشاء خطط عمل شخصية لتعلم اللغة العربية.

ثالثاً المهام الإلكترونية:

يمكن استخدام المهام الإلكترونية لـ:

- تقييم مهارات الطلاب في استخدام اللغة العربية في مواقف مختلفة؛ كتكليف الطلاب بكتابة رسالة إلكترونية أو رسالة إلى صديق باللغة العربية، أو يمكن تكليفهم بإجراء مقابلة مع شخص يتحدث اللغة العربية.
- تعزيز مهارات الطلاب في التعاون والعمل الجماعي كتكليف الطلاب بإنشاء مشروع إلكتروني مع مجموعة من الطلاب الآخرين.
- تقييم مهارات الطلاب الإبداعية والتفكير النقدي، كتكليف الطلاب بإنشاء قصة أو تخيل حوار باللغة العربية يدور بين مجموعة من الأشخاص في موقف معين، أو تحليل نص باللغة العربية وتحديد العناصر الأدبية فيه.

رابعاً المشاريع الإلكترونية:

يمكن استخدام المشاريع الإلكترونية وخاصة في المستويات المتقدمة لـ:

- تعزيز مهارات الطلاب في التفكير النقدي والإبداع باللغة العربية، كتكليف الطلاب بإجراء دراسة بحثية حول موضوع معين باللغة العربية وتقديم تقرير عنها.
- تقييم مهارات الطلاب في تطبيق المعرفة اللغوية في مواقف واقعية، كتكليف الطلاب بإنشاء حملة إعلانية باللغة العربية لتسويق منتج أو خدمة.

خامساً برامج التعلم الذكي:

يمكن استخدام برامج التعلم الذكي لـ:

- تخصيص المحتوى التعليمي وفقاً لاحتياجات الطلاب الفردية. على سبيل المثال، يمكن أن توفر برامج التعلم الذكي محتوى تعليمياً إضافياً للطلاب الذين يواجهون صعوبة في تعلم موضوع معين.
- توفير التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم. من خلال توظيف برامج التعلم الذكي في تحديد وبيان الأخطاء التي يرتكبها الطلاب في الاختبارات الإلكترونية وتوفير لهم المساعدة في إصلاحها.
- توصيف الطلاب وفقاً لاحتياجاتهم التعليمية. على سبيل المثال، يمكن أن تحدد برامج التعلم الذكي المهارات التي يتقنها الطلاب جيداً والمهارات التي يحتاجون إلى تحسينها.

معوقات تطبيق التقويم الإلكتروني:

يواجه تطبيق التقويم الإلكتروني عديداً من المعوقات (الروقي، 2019، ص652)، يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع رئيسية:

- **المعوقات المادية:** تتمثل في عدم توفر البنية التحتية اللازمة لتطبيق التقويم الإلكتروني، مثل الإنترنت وشبكات الحاسوب وأجهزة الحاسب الآلي. كما تتمثل في ارتفاع تكلفة تطوير وتشغيل أنظمة التقويم الإلكتروني.
- **المعوقات البشرية:** تتمثل في عدم كفاية مهارات المعلمين وطلابهم في استخدام تقنيات التقويم الإلكتروني. كما تتمثل في عدم وجود الخبراء والفنيين المتخصصين في مجالات البرمجة والقياس والتقويم الإلكتروني.
- **المعوقات الاجتماعية:** تتمثل في عدم قبول بعض المعلمين وأولياء الأمور لفكرة التقويم الإلكتروني. كما تتمثل في عدم وجود الوعي بأهميته في عملية التعلم.
- **المعوقات الفنية:** تتمثل في عدم توفر البرامج والتطبيقات الإلكترونية المناسبة لاحتياجات التقويم الإلكتروني. كما تتمثل في عدم مواكبة أنظمة التقويم الإلكتروني للتطورات التكنولوجية الحديثة.

ولتجاوز تلك المعوقات يمكن اتخاذ الإجراءات التالية:

- توفير الدعم المالي والمادي اللازم لتطبيق التقويم الإلكتروني.
- تدريب المعلمين وطلابهم على استخدام تقنيات التقويم الإلكتروني.
- إعداد وتأهيل الخبراء والفنيين المتخصصين في مجالات البرمجة والقياس والتقويم الإلكتروني.
- نشر الوعي بأهمية التقويم الإلكتروني في عملية التعلم.
- تطوير برامج وتطبيقات إلكترونية مناسبة لاحتياجات التقويم الإلكتروني.

الكفايات التقنية للمعلمين:

على المعلم أن يحرص على توظيف التقنيات الحديثة بأشكالها المختلفة توظيفاً صحيحاً بعيداً عن الإفراط وروح المظهرية الاستعراضية، وبعيداً كذلك عن الاستخدامات الموسمية التي تُحشد لها الطاقات ثم تختفي بانتهاء الداعي، أي أن توظيف التقنيات ينبغي أن يكون عملاً منظماً يصاحب المعلم في جميع مواقفه الصفية وغير الصفية؛ ليحقق الأهداف التربوية المنشودة.

ومن الجدير بالذكر في هذا السياق أن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة في عام (2008) قد حددت معايير كفايات المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفق ثلاثة محاور هي:

- محو الأمية التكنولوجية.
- تعميق المعرفة.

● إنتاج المعرفة.

وقد نقل (المعماري والمسروري، 2013) عددا من الكفايات التقنية التي يجب أن يمتلكها المعلمون هي:

كفايات ذات علاقة بالثقافة الحاسوبية مثل:

● معرفة المكونات المادية للحاسوب وملحقاته.

● التعرف على برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الحاسوب.

● معرفة الفيروسات وطرق الوقاية منها.

● معرفة المصطلحات المستخدمة في الحاسوب.

كفايات ذات علاقة بمهارة استخدام الحاسوب مثل:

● كيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج.

● كيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف.

● التعامل مع وحدات التخزين.

● استخدام مجموعة برامج الأوفيس.

كفايات ذات علاقة بالثقافة المعلوماتية مثل:

● استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية من بحث و بريد الكتروني وغيره.

● القدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت.

● تصميم ونشر الصفحات التعليمية عبر الإنترنت.

● استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعليم.

كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العالمية (الإنترنت) مثل:

● التعامل مع الخدمات الأساسية التي تقوم عليها التطبيقات التربوية للشبكة، مثل خدمة البريد

● الإلكتروني والبحث، المحادثة، نقل الملفات، والقوائم البريدية، وإنشاء الصفحات والمواقع

● التعليمية، ونشرها وتحديثها كل فترة.

كفايات إعداد المقررات الإلكترونية: وتتضمن عدد من الكفايات الأساسية، هي: التخطيط، أو التصميم والتطوير، والتقويم، وإدارة المقرر على الشبكة.

الكفايات التقنية لتقويم مستويات الطلاب إلكترونياً:

يمكن تقسيم الكفايات التقنية التي ينبغي توافرها في معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لقياس وتقويم مستويات الطلاب إلكترونياً إلى كفايات تقنية عامة وأخرى خاصة لتقويم مستويات الطلاب إلكترونياً:

الكفايات التقنية العامة:

- أن يتقن المعلمون استخدام الكمبيوتر وتطبيقاته الأساسية، مثل: معالجة النصوص، وإنشاء العروض التقديمية، وإنشاء الجداول، واستخدام الإنترنت.

ومن أمثلة تلك التطبيقات ما يلي:

- تطبيقات معالجة النصوص: Microsoft Word, LibreOffice Writer, Google Docs.
- تطبيقات إنشاء العروض التقديمية: Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress, Google Slides.
- تطبيقات إنشاء الجداول: Microsoft Excel, LibreOffice Calc, Google Sheets.
- تطبيقات استخدام الإنترنت: متصفحات الويب، مثل: Chrome, Firefox, Edge.
- أن يتقن المعلمون أحد تطبيقات تحليل البيانات التي تجمع من الأدوات والبرامج الإلكترونية، مثل: تحليل نتائج الاختبارات الإلكترونية، وتحليل أداء الطلاب في المهام الإلكترونية.

ومن أمثلة تلك التطبيقات ما يلي:

- تحليل نتائج الاختبارات الإلكترونية: Google Analytics, Microsoft Excel, LibreOffice Calc.
- تحليل أداء الطلاب في المهام الإلكترونية: Google Forms, Quizizz, Kahoot!

الكفايات التقنية الخاصة بتقويم الطلاب إلكترونياً:

- أن يتقن المعلمون أحد تطبيقات تصميم الاختبارات الإلكترونية بما يضمن صدقها وثباتها وملئمتها لأهداف التعلم.
- ومن أمثلة تطبيقات الاختبارات الإلكترونية: Google Forms, Quizizz, Kahoot, Quizlet, Socrative!
- ومن الكفايات المتعلقة بتصميم الاختبارات الإلكترونية أن يكون قادراً على:

- اختيار نوع الاختبار المناسب: الاختبارات القصيرة، الاختبارات الطويلة، الاختبارات المتعددة الخيارات، الاختبارات الاختيار من متعدد، الاختبارات التفاعلية.
- كتابة الأسئلة بوضوح ودقة: الأسئلة المفتوحة، الأسئلة المغلقة، الأسئلة المتعددة الخيارات، أسئلة الاختيار من متعدد، الأسئلة التفاعلية.
- التحقق من صحة الأسئلة: التحقق من صدق الأسئلة، التحقق من ثبات الأسئلة، التحقق من ملاءمة الأسئلة لأهداف التعلم.
- أن يتقن المعلمون أحد تطبيقات تحليل نتائج الاختبارات الإلكترونية تحليلاً دقيقاً، من أجل تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.

ومن أمثلة تطبيقات: SPSS, Microsoft Excel, LibreOffice Calc, Google Sheets

ومن الكفايات المتعلقة بتحليل نتائج الاختبارات الإلكترونية أن يكون قادراً على:

- حساب النسب المئوية: حساب النسبة المئوية للإجابات الصحيحة، حساب النسبة المئوية للإجابات الخاطئة.

- مقارنة نتائج الطلاب: مقارنة نتائج الطلاب داخل الصف الواحد، مقارنة نتائج الطلاب بين الصفوف المختلفة.
 - تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب: تحديد المهارات التي يتقنها الطلاب جيدًا، تحديد المهارات التي يحتاجون إلى تحسينها.
 - أن يتقن المعلمون أحد تطبيقات استخدام برامج التعلم الذكي لتقويم الطلاب بما يضمن توفير تغذية راجعة محددة للطلاب حول أدائهم.
- ومن أمثلة تلك التطبيقات ما يلي: Quizizz, Kahoot, Nearpod, Mentimeter.
- ومن الكفايات المتعلقة باستخدام برامج التعلم الذكي لتقويم الطلاب أن يكون قادرا على:
- اختيار برنامج التعلم الذكي المناسب: برامج التعلم الذكي القائمة على النموذج، برامج التعلم الذكي القائمة على المهام.
 - تخصيص برنامج التعلم الذكي للطلاب: تخصيص مستوى الصعوبة، تخصيص المحتوى، تخصيص التغذية الراجعة.
 - تحليل نتائج الطلاب في برنامج التعلم الذكي: تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، توفير تغذية راجعة محددة للطلاب.

نصائح وتوصيات لتنمية الكفايات التقنية للمعلمين:

- التفكير النقدي والإبداعي: يجب أن يمتلك المعلمون القدرة على التفكير النقدي والإبداعي في استخدام الأدوات والبرامج الإلكترونية لتقويم الطلاب إلكترونياً.
- التدريب والممارسة: يجب أن يحصل المعلمون على التدريب المناسب على استخدام الأدوات والبرامج الإلكترونية في التقويم. كما يجب أن يمارسوا استخدام هذه الأدوات والبرامج بشكل مستمر لتحسين مهاراتهم.
- التعاون مع الزملاء: يمكن للمعلمين التعاون مع زملائهم لتبادل الخبرات والمعرفة حول استخدام الأدوات والبرامج الإلكترونية في التقويم.
- الاطلاع على الموارد الإلكترونية: يمكن للمعلمين الاطلاع على الموارد الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، مثل: المواقع الإلكترونية التعليمية، والدورات التدريبية الإلكترونية، ومجموعات المناقشة على الإنترنت.
- متابعة التطورات التكنولوجية: يجب على المعلمين متابعة التطورات التكنولوجية الجديدة في مجال التقويم الإلكتروني.
- التجربة والابتكار: يجب على المعلمين أن يجربوا الأدوات والبرامج الإلكترونية الجديدة وأن يبتكروا طرقاً جديدة لاستخدامها في التقويم.
- المشاركة المجتمعية: يمكن للمعلمين المشاركة في المجتمع التعليمي لتبادل الخبرات والأفكار حول استخدام الأدوات والبرامج الإلكترونية في التقويم.

الخاتمة

وفي ختام هذا البحث، يمكن القول إن الكفايات التقنية للمعلمين لتقويم مستويات الطلاب إلكترونياً من أهم العوامل التي تساعد على توظيف التقنية الحديثة في تعليم العربية للناطقين بغيرها لذلك، فإن على المعلمين السعي إلى تنمية هذه الكفايات بالتدريب والممارسة المستمرة.

وفيما يلي بعض التوصيات لتنمية الكفايات التقنية للمعلمين:

- توفير برامج تدريبية متخصصة في الكفايات التقنية للمعلمين.
- تشجيع المعلمين على المشاركة في المؤتمرات والندوات المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم.
- إتاحة الفرص للمعلمين للممارسة والتجربة في استخدام الأدوات والتقنيات الإلكترونية.

- فتنمية الكفايات التقنية للمعلمين ستساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وتوفير تجربة تعليمية فعالة وممتعة للطلاب.

المراجع

- ابن منظور، أبي الفضل. (1999). لسان العرب. دار صادر - بيروت.
- أبو جاسر، محمد حسين عبد الهادي. (2012). دور المشرف التربوي في تنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات لمعلمي المرحلة الثانوية في فلسطين وفق المعايير الدولية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة.
- حسن، هناء عبد الكريم. (2012). الكفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية ومدى ممارستهم لها على ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، 24(3)، ص 109-138.
- الربابعة، إبراهيم حسن. (2016). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 43(4)، ص 1-19.
- الروقي، عبد العزيز عوض ماطر. (2019). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 106(4)، ص 87-112.
- طعيمة، رشدي أحمد. (1999). المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه. مصر: دار الفكر العربي.
- عبد السميع، مصطفى محمد. وحالة، سهير. (2005). إعداد المعلم وتنميته وتدريبه. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن. الطبعة الأولى.
- عبد الواحد، علي. (2013). نظرة على تعليم اللغة العربية في تركيا. ورقة بحثية مقدمة لورشة عمل نظمتها كلية الإلهيات جامعة نجم الدين أربكان لبحث مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات وثانويات الأئمة والخطباء في تركيا.
- عبد الواحد، علي. (2015). مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: كليات الإلهيات في تركيا أنموذجاً "قلب الصف هو الحل". ضمن أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان. الطبعة الأولى.
- العجرومي، سامح. (2012). مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 26.
- العمرى، محمد عبد القادر. (2005). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين. مجلة مؤتمه للبحوث والدراسات، جامعة مؤتمه الأردن.
- العنزي، خالد حمد. (2019). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لأدوات التقويم الإلكتروني. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 3(19)، ص 110-127.
- المعماري، سيف بن ناصر. والمسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية. المجلد الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 34.
- الناقبة، محمود كامل. (1987). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات. مطابع الطوبجي. القاهرة.
- نماري، نوال بنت عبد الله بن قاسم. (2022). واقع استخدام معلمات العلوم لتطبيقات التقويم الإلكتروني في تقويم نواتج التعلم المعرفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا. المجلد العربية للنشر العلمي، 5(46)، ص 145-165.
- الهولي، عبيد الله، جهر، سلوى باقر. (2007). الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطور. مجلة رسالة الخليج، 105(28)، ص 1-20.

Kaynakça

- Ibn Manzur, Abi al-Fadl. (1999). Lisan al-Arab. Dar Sader - Beirut.
- Abu Jasser, Mohammad Hussein Abdul Hadi. (2012). The Role of the Educational Supervisor in Developing the Information Technology Competencies of Secondary School Teachers in Palestine According to International Standards, Master's Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University Gaza.
- Hassan, Hana Abdel Karim. (2012). The Technical Competencies of Faculty Members in the College of Physical Education and the Extent of Their Practice in the Light of Some Variables. Journal of the College of Physical Education, University of Baghdad, 24(3), pp. 109-138.
- Al-Rubadi, Ibrahim Hassan. (2016). The Educational Competencies Required for Teachers of Arabic for Non-Native Speakers and the Extent of Their Practice. Journal of Human and Social Sciences Studies, 43(4), 1-19.

- Al-Roqi, Abdul Aziz Awad Mater. (2019). The Degree of Practice of Natural Science Teachers of Electronic Assessment Methods in the Intermediate Stage in Riyadh City. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University*, 106(4), pp. 87-112.
- Ta'eema, Rushdi Ahmed. (1999). *The Teacher: His Competencies, Preparation, and Training*. Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Abdul Samad, Mustafa Muhammad. and Hawala, Suhair. (2005). *Preparing, Developing, and Training the Teacher*. Dar Al-Fikr Publishers and Distributors, Amman, Jordan. First Edition.
- Abdul Wahid, Ali. (2013). A Look at Teaching Arabic in Turkey. A research paper presented to a workshop organized by the Faculty of Divinity, Necmettin Erbakan University, to discuss the problems of teaching Arabic in Faculties of Divinity and Imam-Khatib High Schools in Turkey.
- Abdul Wahid, Ali. (2015). Problems of Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Faculties of Divinity in Turkey as a Model: "The Heart of the Class is the Solution". *Proceedings of the First International Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers: Visions and Experiences*. Dar Kunuz Al-Ma'rifah for Publishing and Distribution, Amman. First Edition.
- Al-Ajrroumi, Samih. (2012). The Extent of the Availability of E-Learning Competencies among Technology Teachers in Schools of the Gaza Governorates in the Light of Some Variables. *An-Najah University Journal for Research*, Volume 26.
- Al-Omari, Mohammad Abdul Qader. (2005). The Educational Competencies Required for Computer Science Teachers in the Secondary Stage and the Extent of Their Practice from the Teachers' Point of View. *Mu'tah Journal for Research and Studies*, Mu'tah University, Jordan.
- Al-Anzi, Khalid Hamad. (2019). The Degree of Use of Social and National Studies Teachers in the Intermediate Stage in Hafar Al-Batin Governorate of Electronic Assessment Tools. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Journal of Sciences and Publishing Research*, 3(19), pp. 110-127.
- Al-Ma'mari, Saif bin Nasser. and Al-Masroori, Fahd. (2013). The Degree of Availability of Information and Communication Technology Competencies among Social Studies Teachers at the Post-Basic Education Stage in Some Omani Governorates. *International Journal of Educational Research*, United Arab Emirates University, Issue 34.
- Al-Naqa, Mahmoud Kamel. (1987). *The Competency-Based Educational Program*. Al-Toubji Printing Presses. Cairo.
- Nammari, Nawal bint Abdullah bin Qasim. (2022). The Reality of Science Teachers' Use of Electronic Assessment Applications in Evaluating Cognitive Learning Outcomes for Female Intermediate School Students in the Directorate of Education in Sabya. *Arab Journal of Scientific Publishing*, 5(46), pp. 145-165.
- Al-Hulaili, Abeer Abdullah, and Jawhar, Salwa Baqer. (2007). Personal and Performance Competencies of Kindergarten Teachers in the Light of the Developed Approach. *Journal of Risalat Al-Khalij*, 105(28), 1-20.

مصطلحات بلاغية في علمي المعاني والبيان

Selman MOLLAYAHYA²

APA: Mollayahya, S. (2024). Mani ve beyan ilimlerinde belagat terimleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1269-1282. DOI: 10.29000/rumelide.1440261.

ملخص

المصطلحات البلاغية لها أهمية كبيرة، ودور مهم في استقامة الكلام واختيار الكلمات التي تناسب حال المخاطب؛ حتى يصل الكلام في أبهى صورة وأجمل حلة. فالمصطلحات البلاغية ذُكرت في أمهات كتب البلاغة في علمي المعاني والبيان، وفي هذا البحث المتواضع نقلت ما عرّفه أهل الاختصاص لكل من الفصاحة والبلاغة، وقد قَدّموا الكلام على الفصاحة قبل البلاغة؛ لأن معرفة البلاغة متوقف على معرفة الفصاحة في الجملة. وبعد أن أفردت لعلم المعاني فصلاً خاصاً به، بيّنت خصوص البلاغة وعموم الفصاحة في الكلام، وأفردت لكل منهما بحثاً يتناولهما، ثم عرّفت علم المعاني وذكرته ما يندرج تحته من مسميات؛ كالخبر والإنشاء والوصل والفصل والإيجاز والإطناب والمساواة، وتطرّقت للبلاغة في معرفة كل نوع منها، وعرّجت إلى تعريف علماء البلاغة لكل منها، وفي الفصل الثاني تناولت علم البيان وتعريف العلماء له، وما يندرج تحته من تشبيه تمثيل وغير تمثيل، وأقسامه من ملفوف ومفروق وتسوية وجمع، وتشبيه مفصل ومُجمل، وبعدها ذكرت انقسام التشبيه باعتبار أدواته إلى تشبيه مُرسل ومؤكّد، والتشبيه الضمني، وعرّفت الحقيقة والمجاز، والحقيقة اللغوية والعقلية، والمجاز وأقسامه، وختمت البحث الأخير بالاستعارة وتعريفها وأقسامها؛ كالمرشحة والمجرّدة والمطلقة، والكنائية ومعناها.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، البلاغة، المصطلحات، المعاني، البيان.

78. Mani ve beyan ilimlerinde belagat terimleri

Öz

Belagatle alakalı terimlerin büyük önemi vardır. Belagatin, sözün en güzel ve en uygun şekline ulaşması için, muhatabın haline göre sözleri ve kelimeleri seçmede önemli bir rolü vardır. Belagat terimleri, Meânî ve Beyan kitaplarında zikredilmektedir. Bu mütevazı araştırmada uzmanların bildiği fesahat ve belagat için tanımladıkları bilgileri naklettim. Onlar, kelimelerde belagatten önce fesahati takdim etmişlerdir. Çünkü belagati bilmek, cümledeki fesahati bilmeye bağlıdır. Meânî ilmine ayrı bir bölüm ayırdıktan sonra, belagatin hususiyetlerini ve konuşmada genelliğini açıklayıp, her birini ele alan bölümlere ayırdım. Daha sonra Meânî ilmini tanımlayıp haber, inşa, vasl, fasl, îcâz, itnâb ve müsâvât gibi içeriğinde bulunan alt birimlerini zikrettim. Bunların her birinin belagatle olan ilgisine değindim ve belagatçilerin tariflerine yer verdim. İkinci bölümde belâgat ilmini ve ilim adamlarının

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %19

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440261

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Arabic Language and Rhetoric (Sivas, Türkiye), salman.yahya@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5359-6088, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966.

tanımını, teşbih, temsil ve temsilin dışındakileri, melfûf ve mefrûk, teşbih, temsil, mufassal ve mücmel gibi onun kapsamına girenleri ele aldım. Sonra da teşbih edatlarına göre, mürsel, müekked, teşbihi zımnî; hakikat ve mecâz, lügavî ve akli hakikat gibi mecâzın kısımlarından bahsettim. Son olarak istiârenin tanımı, muraşşah, mücerred, mutlak ve kinaye bölümleriyle bitirdim.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Belagat, Belagat Terimleri, Me'ânî, Beyân.

Rhetorical terms in semantics and rhetoric³

Abstract

Rhetorical terms have great importance and an important role in the integrity of speech and the choice of words that suit the situation of the addressee. Until the speech arrives in its finest and most beautiful form. Rhetorical terminology was mentioned in the most important books of rhetoric in the sciences of meanings and rhetoric, and in this modest research I conveyed what the specialists defined for both eloquence and rhetoric, and they gave priority to speaking about eloquence before rhetoric. Because knowing eloquence depends on knowing eloquence in a sentence. After I devoted a separate chapter to the science of meanings, I explained the specificity of rhetoric and the generality of eloquence in speech, and devoted a study to each of them that dealt with them. Then I defined the science of meanings and mentioned the names that fall under it. Such as predicate, construction, connection, separation, brevity, redundancy, and equality. I touched on rhetoric in knowing each type of them, and went back to the rhetoric scholars' definition of each of them. In the second chapter, I dealt with the science of rhetoric and the scholars' definition of it, and what falls under it of simile representation and non-representation, and its sections of wrapping, disjunction, settlement, and plural. A detailed and general simile, and then I mentioned the division of the simile, considering its tool, into a transmitted and confirmed simile, and an implied simile, and I defined truth and metaphor, linguistic and mental truth, metaphor and its parts, and I concluded the last section with metaphor, its definition and its parts. Such as the candidate, the abstract, the absolute, and the metonymy and its meaning.

Keywords: Arabic language, rhetoric, terminology, meanings, statement.

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 19

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 21.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440261

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

المقدمة

فإنَّ عِلْمَ البِلاغَةِ العَرَبِيَّةِ، يُعِينُنَا عَلَى فَهْمِ كِتَابِ اللَّهِ تَعَالَى وَتَدَبُّرِ مَعَانِيهِ، وَمَا مِنْ أَمْرٍ يَجْتَهِدُ فِي تَحْصِيلِ عُلُومِ الشَّرِيعَةِ الإِسْلَامِيَّةِ مِنْ تَفْسِيرٍ وَفَقْهِ وَعَقِيدَةٍ وَأُصُولٍ إِلَّا وَهُوَ مُتَحَاتِّجٌ إِلَى تَحْصِيلِ عِلْمِ البِلاغَةِ.

وقد علم علماؤنا أهمية علم البلاغة في فهم القرآن والسنة، فقد ذكر أبو هلال العسكري (ت: 395هـ) في كتاب الصناعتين: «اعلم أن أحق العلوم بالتعلم، وأولها بالتحفظ - بعد المعرفة بالله جل ثناؤه - علم البلاغة الذي به يُعرف إعجاز كتاب الله تعالى ...، وقد علمنا أن الإنسان إذا أغفل علم البلاغة، وأخل بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن». وأيضا ذكر السكاكي (ت: 626هـ) في كتابه مفتاح العلوم؛ في أثناء كلامه على علمي المعاني والبيان: «فالويل لكل الويل لمن تعاطى التفسير وهو فيهما راجل»، وقد أفرد ابن جني (ت: 392هـ) في كتابه الخصائص بابا حشد فيه الأمثلة التي تؤكد أن الجهل بأساليب البلاغة من مجاز وكناية وتشبيه وغير ذلك يُفضي إلى الخطأ في الاعتقاد؛ وقال: «أكثر من ضل من أهل الشريعة عن القصد فيها، وحاد عن الطريقة المثلى إليها؛ فإما استهوا واستخف حلمه ضعفه في هذه اللغة الكريمة الشريفة».

لذلك أردت أن أجمع المصطلحات البلاغية في بحث مختصر يسهل الرجوع إليه، والاستفادة منه.

ولأهمية علم البلاغة في فهم القرآن والسنة اهتم طلاب العلم وعلماؤنا المسلمون من عرب وعجم بعلم البلاغة، فخرصوا على تعلمه وتعليمه.

الفصل الأول: علم المعاني

المبحث الأول: الفصاحة

الفصاحة في اللغة: البيان والظهور والانكشاف: فصح الأعجمي وأفصح: إذا انطلق لسانه وخلصت لغته من اللكنة وجادت فلم يلحن، وأفصح به أي صرح، وفصح اللبن إذا أخذت رغوته وذهب لبأؤه، قال أبو محجن الثقفي أو نضلة السلمي:

رأوه، فازدروه، وهو خرق وينفع أهله الرجل القبيح

فلم يخشوا مصالته عليهم وتحت الرغوة اللبن الفصيح

للناس في تفسير الفصاحة والبلاغة أقوال مختلفة لم أجد فيما بلغني منها ما يصلح لتعريفهما به، ولا ما يشير إلى الفرق بين كون الموصوف بما الكلام، وكون الموصوف بما المتكلم، فالأولى أن نقتصر على تلخيص القول فيهما بالاعتبارين فنقول كل واحدة منهما تقع صفة لمعنيين: أحدهما الكلام كما في قولك قصيدة فصيحة أو بليغة ورسالة فصيحة أو بليغة، والثاني: المتكلم كما في قولك: شاعر فصيح أو بليغ وكاتب فصيح أو بليغ.

والفصاحة خاصة تقع صفة للمفرد، فيقال: كلمة فصيحة ولا يقال كلمة بليغة.

أما فصاحة المفرد فهي خلوصه من تنافر الحروف والغرابة ومخالفة القياس اللغوي، فالتنافر منه ما تكون الكلمة بسببه متناهية في النقل على اللسان وعسر النطق بها كما روي أن أعرابيا سئل عن ناقته فقال تركتها ترعى المعخع ومنه ما هو دون ذلك كلفظ مستشزر في قول امرؤ القيس: (... غدائره مستشزرات إلى العالا).

والغرابية أن تكون الكلمة وحشية لا يظهر معناها فيحتاج في معرفتها إلى من ينقر عنها في كتب اللغة المبسوطة كما روى عيسى بن عمر النحوي أنه سقط عن حمار فاجتمع عليه الناس فقال ما ل كم تكأ كأم علي تكأ كؤمك على ذي جنة افرنقوا عني، أي اجتمعتم تنحوا ويخرج لها وجه بعيد كما في قول العجاج: (... وفاقماً ومرسماً مسرجاً). (جلال الدين القزويني، 1998، 7/1-8).

والبلاغة يتوقف حصولها على أمرين الأول: الاحتراز عن الخطأ في تأدية المعنى المقصود، والثاني: تمييز الكلام الفصيح من غيره (الجاحظ، 1423، 99/1).

المبحث الثاني: تعريف البلاغة عند العلماء

كان لا بد من وسيلة للتعبير الصحيح الجميل الموافق لمقتضى حال المتكلم والمطابق عما في قلبه من عاطفة وعما في عقله من فكر؛ حتى يورد العبارة المراد التكلم بها بأحسن حلة وأبهي صورة.

ومن هنا اصطلح علماء البلاغة ما يضبط الكلام ليصبح مطابقاً لمقتضى الحال مع مراعاة أن يكون الكلام فصيحاً.

فقد ذكر الجاحظ في البيان والتبيين سؤال أحدهم: "ما البلاغة؟ فقال: الإيجاز من غير عجز، والإطناب في غير خطل ... " (الجاحظ، 1423، 99/1).

وسئل مرة أخرى عنها فقال: هي التي إذا سمعها الجاهل ظن أنه يُحسن مثلها (بهاء الدين، 1998، 313/2).

فقد قال أكثم بن صيفي حكيم العرب في تعريف البلاغة، إذ عرفها بأنها: دُنُو المأخذ، وقَرَعُ الحُجَّةِ وقليل من كثير (العسكري، 1419، 278). وهي صفات متى أصابها البليغ وأحكمها، وضع عن نفسه في البلاغة مَعُونَةٌ ما سواها، ولكن إن أصابها وأحكمها (الرافعي، د.ت، 223/2).

تعريف البلاغة عند ابن حزم:

وكان تعريف ابن حزم للبلاغة لا يخلو من طرافة إذ يقول: (ابن حزم الأندلسي، 1900، 204): "البلاغة ما فهمه العامي كفههم الخاصي، وكان بلفظ يتنبه له العامي لأنه لا عهد له بمثل نظمه ومعناه. واستوعب المراد كله، ولم يزد فيه ما ليس منه، ولا حذف ما يحتاج من ذلك المطلوب شيئاً، وقرب على المخاطب به فهمه، لوضوحه وتقريبه ما بعد، وكثر من المعاني وسهل عليه حفظه لقصره وسهولة ألفاظه" (إحسان عباس، 1983، 485/1).

ما يعنيه مصطلح البلاغة، سواء وقعت وصفاً للكلام أو المتكلم.

إن البلاغة تختلف معناها باختلاف موصوفها، وهي تقع صفة للكلام والمتكلم، ولا يوصف بها المفرد، يقال: كلام بليغ، ومتكلم بليغ، ولا يقال: كلمة بليغة. وإن قيل فيها: فصيحة. ولقد حظيت البلاغة العربية باهتمام القدماء من النقاد والأدباء والبلاغيين، فأدلى هؤلاء بآرائهم في معنى البلاغة على نحو ما أورده الجاحظ (الجاحظ، 99/1) في كتابه (البيان والتبيين). ومن هذه التعريفات أن البلاغة معرفة الفصل من الوصل، وما قيل: من أنها الإيجاز في غير عجز، والإطناب في غير خطل.

والخطل في اللغة: الكلام الفاسد الكثير المضطرب. ومن أنها تصحيح الأقسام واختيار الكلام، ومن أنها وضوح الدلالة، وانتهاز الفرصة، وحسن الإشارة، ومن أنها قول تضطر العقول إلى فهمه بأيسر العبارة، ومن أنها إجماع اللفظ وإشباع المعنى، ومن أنها حسن

العبرة مع صحة الدلالة، ومن أهما دلالة أول الكلام على آخره، وارتباط آخره بأوله، ومن أهما إيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ.

وهذه الأقوال في تعريف البلاغة ليست تعريفات جامعة مانعة، بل هي أوصاف للبلاغة، وكل تعريف منها يتناول جانباً من جوانب البلاغة ومقصداً من مقاصدها، وهدفاً من أهدافها، وليس فيها -على كثرتها- تعريف يمكن الاقتصار عليه والاكتماء به في توضيح معنى البلاغة، ولعل أقرب التعريفات إلى تعريف المتأخرين للبلاغة هو قول أبي هلال العسكري: "البلاغة كل ما تبلغ به المعنى قلب السامع، فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك، مع صورة مقبولة ومعرض حسن". (مناهج جامعة المدينة العالمية، 2011، 57/1)

المبحث الثالث: تعريف علم المعاني

هو علم يُعرف به أحوال اللفظ العربي التي بما يطابق مقتضى الحال.

وقيل: "يعرف" دون "يعلم" رعاية لما اعتبره بعض الفضلاء من تخصيص العلم بالكليات، والمعرفة بالجزئيات (الصعيد، 2005، 33/1).

علم المعاني.

عرفه الخطيب: أنه علم يعرف به أحوال اللفظ التي بما يطابق مقتضى الحال. (القزويني، 52/1)

عرفه السكاكي: "بقوله علم المعاني: هو تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما تقتضي الحال ذكره" (أبو بكر السكاكي، 1987، 437/1).

المطلب الأول: تعريف الخبر

الخبر ما احتمل الصدق والكذب لذاته، قولنا ليدخل فيه الأخبار الواجبة الصدق، كأخبار الله وأخبار رسله، والواجبة الكذب كأخبار المنتبئين في دعوى النبوة، والبديهيات المقطوع بصدقها أو كذبها، فكل هذه إذا نظر إليها لذاتها دون اعتبارات أخرى احتملت أحد الأمرين، أما إذا نظر فيها إلى خصوصية في المخبر، أو في الخبر تكون متعينة لأحدهما، وإن شئت قلت الخبر ما لا تتوقف تحقق مدلوله على النطق به نحو: الصدق فضيلة، وإنفاق المال في سبيل الخير محمود. وبضد هذين التعريفين الإنشاء (المراعي، 43/1).

المطلب الثاني: الإنشاء

الإنشاء لغة: الإيجاد، واصطلاحاً: كلام لا يحمّل صدقاً ولا كذباً لذاته نحو اغفر - وارحم، فلا ينسب إلى قائله صدق - أو كذب وإن شئت فقل في تعريف الإنشاء «وهو ما لا يحصل مضمونه ولا يتحقق إلا تلفظت به» فطلب الفعل في «افعل» وطلب الكف في «لا تفعل» وطلب المحبوب في «التمني» وطلب الفهم في «الاستفهام» وطلب الاقبال في «النداء» كل ذلك ما حصل إلا بنفس الصيغ المتلفظ بها (مصطفى الهاشمي، 69/1).

الإنشاء في اللغة الإيجاد والاختراع في الاصطلاح يطلق بأحد إطلاقين:

1- المعنى المصدرى وهو إلقاء الكلام الذي ليس لنسبته خارج تطابقه أو لا تطابقه.

2- المعنى الاسمي وهو نفس الكلام الملقى الذي له الصفة المتقدمة (المراغي، 1996، 168/1).

القصر في اللغة: الحبس، وفي التنزيل: ﴿حُورٌ مَّقْصُورَاتٌ فِي الْحِيَامِ﴾، [الرحمن: 72/55] ﴿وَعِنْدَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ أَتْرَابٌ﴾ [ص: 52/38] قال الفراء: "قد قصرن أنفسهن على أزواجهن فلم يطمحن إلى غيرهم".

وفي الاصطلاح إثبات الحكم للمذكور في الكلام ونفيه عما عداه، أو هو تخصيص أمر بأمر بإحدى الطرق الآتية، والتعريف الثاني أصح لشمول الأول لقولك: محمد مقصور على القيام، وذلك لا يسمى قصراً اصطلاحاً (المراغي، 150/1).

المبحث الرابع: الفصل والوصل

- فهو العلم بمواضع العطف والاستئناف، والاهتداء إلى كيفية إيقاع حروف العطف في مواقعها، وهو من أعظم أركان البلاغة، حتى إن بعضهم حدّ البلاغة بأنها معرفة الفصل والوصل. وقال عبد القاهر: إنه لا يكمل لإحراز الفضيلة فيه أحد إلا كمل لسائر معاني البلاغة (شهاب الدين النويري، 1423، 70/7).

المطلب الأول: البلاغة معرفة الفصل والوصل

"قيل للفارسي: ما البلاغة؟ فقال: معرفة الفصل من الوصل. وقال المأمون لبعضهم: من أبلغ الأمر البعيد المتناول، والصعب الدرك بالألفاظ اليسيرة، قال: ما عدل سهمك عن الغرض. ولكن البليغ من كان كلامه في مقدار حاجته، ولا يجبل الفكرة في اختلاس ما صعب عليه من الألفاظ، ولا يكره المعاني على إنزالها في غير منازلها، ولا يتعمد الغريب الوحشي، ولا الساقط السنوي؛ فإن البلاغة إذا اعتزلتها المعرفة بمواضع الفصل والوصل كانت كالآلئاء بلا نظام". (الجاحظ، 91/1)

وقال أبو العباس السفاح لكتابه: قف عند مقاطع الكلام وحدوده؛ وإياك أن تخلط المرعي بالهمل. ومن حلية البلاغة المعرفة بمواضع الفصل والوصل (أبو هلال العسكري، 438/1).

المبحث الخامس: الإيجاز والإطناب والمساواة

يختار الإنسان من الكلام البليغ ما يعبر به عما يجول في نفسه، فينتقي الكلمات حسب مقتضى الحال، فتارة يوجز وتارة بين وتارة يسهب في الكلام، وهذا يسمى عند البلاغيين الإيجاز والإطناب والمساواة.

فإذا جاء التعبير على قدر المعنى، بحيث يكون اللفظ مساوياً لأصل ذلك المعنى - فهذا هو «المساواة» وهي الأصل الذي يكون أكثر الكلام على صورته، والدستور الذي يقاس عليه.

وإذا اراد التعبير على قدر المعنى لفائدة، فذاك هو «الإطناب» فإن لم تكن الزيادة لفائدة فهي حشو: أو تطويل".

"وإذا نقص التعبير على قدر المعنى الكثير، فذلك هو «الإيجاز». (بجى بن حمزة، 1423، 176/3).

النوع الأول: الإيجاز

وهو في مصطلح أهل هذه الصناعة عبارة عن تأدية المقصود من الكلام بأقل عبارة متعارف عليها، ثم إنه يأتي على وجهين، أحدهما القصر، وهو الإتيان بلفظ قليل تحته معان جمّة، وهذا كقوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ﴾ [البقرة: 179/2].

النوع الثاني: الإطناب

وهو تأدية المقصود من الكلام بأكثر من عبارة متعارف عليها، ثم إنه يأتي على أوجه ثلاثة، أولها أن يكون مجيئه على جهة التفصيل، ومثاله قوله تعالى: ﴿قُولُوا آمَنَّا بِاللَّهِ وَمَا أُنزِلَ إِلَيْنَا وَمَا أُنزِلَ إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَمَا أُوتِيَ مُوسَىٰ وَعِيسَىٰ وَمَا أُوتِيَ النَّبِيُّونَ مِن رَّبِّهِمْ﴾ [البقرة: 136/2].

النوع الثالث: المساواة

هي في مصطلح فرسان البيان عبارة عن تأدية المقصود بمقدار معناه من غير زيادة فيه ولا نقصان عنه، ثم إنها جارية على وجهين، أحدهما أن يكون مساواة مع الاختصار، وهذا نحو أن يتحرى البليغ في تأدية معنى كلامه أوجز ما يكون من الألفاظ القليلة الأحرف، والكثيرة المعاني، التي يتعسر تحصيلها على من دونه في البلاغة، (يجي بن حمزة، 176/3-179) ومن هذا قوله تعالى: ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾ [الرحمن: 60/55].

المطلب الأول: تعريف السكاكي للإيجاز والإطناب والمساواة

قال السكاكي: أما الإيجاز والإطناب؛ فلكونهما نسبيين، لا يتيسر الكلام فيهما إلا بترك التحقيق، والبناء على شيء عرفي مثل جعل كلام الأوساط على مجرى متعارفهم في التأدية للمعاني فيما بينهم -ولا بد من الاعتراف بذلك مقيسا عليه ولنسبته "متعارف الأوساط"، وأنه في باب البلاغة لا يُحمد منهم ولا يُذم.

فالإيجاز: هو أداة المقصود من الكلام بأقل من عبارات متعارف الأوساط.

والإطناب: هو أدائه بأكثر من عباراته؛ سواء كانت القلة أو الكثرة راجعة إلى الجمل أو إلى غير الجمل ثم قال: "الاختصار لكونه من الأمور النسبية يُرجع في بيان دعواه إلى ما سبق تارة، وإلى كون المقام خليقا بأبسط مما ذكر أخرى. وفيه نظر؛ لأن كون الشيء نسبيا لا يقتضي ألا يتيسر الكلام فيه إلا بترك التحقيق والبناء على شيء عرفي، ثم البناء على متعارف الأوساط والبسط الذي يكون المقصود جديرا به رد إلى جهالة، فكيف يصلح للتعريف؟! (القزويني، 170/3).

الفصل الثاني: علم البيان

سماه الجاحظ علم البيان حيث يقول: «والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته ويهجم على محصله، كائنا ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري القائل، والسامع إنما هو الفهم والإفهام. فبأي شيء بلغت الأفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضوع» (الجاحظ، 11/1).

تعريف البيان لغة: الكشف، والإيضاح، والظهور.

واصطلاحاً: أصول وقواعد، يعرف بها إيراد المعنى الواحد، بطرق يختلف بعضها عن بعض، في وُضوح الدلالة العقلية على نفس ذلك المعنى، فالعنى الواحد: يُستطاع أدائه بأساليب مُختلفة، في وُضوح الدلالة عليه فإنك: تقرأ في بيان فضل العلم مثلا - قول الشاعر:

العلم ينهض بالخشيس إلى العلى والجهل يقعد بالفقى المنسوب

ثم تقرأ في المعنى نفسه، كلام الامام (علي) كرم الله وجهه.

العلم نُحْرٌ، والحكمة بحر (الهاشمي، 216/1).

المبحث الأول: تعريف التشبيه

التشبيه في اللغة: الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى -ومعناه- في الاصطلاح: الدلالة على مشاركة أمر لأمر في معنى بإحدى أدوات التشبيه لفظاً، أو تقديراً -فالأمر الأول هو "المشبه" والثاني هو "المشبه ب" ويسميان الطرفين، والمعنى المشترك بينهما يسمى: وجه الشبه "كما تقول: "القواد البواسل كأسود الشرى في الجرأة"، ففي هذه دلالة على مشاركة أمر هو "القواد البواسل"، لأمر هو "أسود الثرى" في معنى هو "الجرأة" بإحدى أدوات تشبيهه وهي "الكاف". (الصعيدى، 2005، 384/3).

المشبه: هو الأمر الذي يُراد إلحاقه بغيره. المشبه به: هو الأمر الذي يلحق به المشبه. وجه الشبه: هو الوصف المشترك بين الطرفين، ويكون في المشبه به، أقوى منه في المشبه - وقد يُذكر وجه الشبه في الكلام. أداة التشبيه: هي اللفظ الذي يدل على التشبيه، ويربط المشبه بالمشبه به، وقد تذكر الأداة في التشبيه، وقد تحذف، نحو: كان عمرٌ في رعيتِه كالميزان في العدل، وكان فيهم كالوالد في الرحمة والعطف. (الهاشمي، 219/1).

وجه الشبه: وأما وجهه: "فهو المعنى الذي يشترك فيه الطرفان تحقيقاً أو تخيلاً، والمراد بالتخييل ألا يُمكن وجوده في المشبه به إلا على تأويل؛" كما في قول القاضي التنوخي:

وكان النجوم بين دجاها سنن لاح بينهن ابتداء (الصعيدى، 394/3).

المطلب الأول

تشبيه تمثيل - وهو ما كان وجه الشبه فيه وصفاً منتزعاً من متعدد: - حسيًا كان أو غير حسي، كقوله: وما المرء إلا كالشهاب وضوئه يوائى تمام الشهر ثم يغيب.

المطلب الثاني

وتشبيه غير تمثيل - وهو ما لم يكن وجه الشبه فيه صورة منتزعة من متعدد، نحو: وجهه كالبدن - وكقول الشاعر:

لا تطلبن بألة لك رتبةً قلمٌ البليغ بغير حظٍ مغزل (الهاشمي، 234/1).

المبحث الثاني

ينقسم التشبيه باعتبار تعدد الطرفين، أو تعدد أحدهما إلى أربعة أقسام:

1. الملقوف: "هو أن يتعدد طرفاه، ويجمع كل طرف مع مثله: بأن يؤتى بالمشبهات أولاً، ثم بالمشبهات بها ثانياً أو العكس، بأن يؤتى بالمشبهات بها أولاً، ثم بالمشبهات بعد ذلك".

فمثال الأول قول امرئ القيس يصف عقاباً بكثرة اصطياذ الطيور.

2. **المفروق:** "أن يتعدد طرفاه: ويجمع كل طرف مع صاحبه: بأن يجمع مشبه مع مشبه بهن كما تراه" في قول الشاعر:

الخد ورد والصدغ غالية والريق خمر والثغر كالدرد

3. **تشبيه التسوية:** هو أن يتعدد المشبه، دون المشبه به كقول الشاعر:

صدغ الحبيب وحالي كلاهما كالليلالي

وثغره في صفاء وأدمعي كاللآلي

4. **تشبيه الجمع:** "هو أن يتعدد المشبه به، دون المشبه، عكس تشبيه التسوية كما تراه في قول البحري"، من قصيدة له يمدح بها عيسى بن إبراهيم:

بات نديما لي حتى الصباح أعيد مجدول مكان الوشاح

كأنما يبسم عن لؤلؤ منضد أو برد، أو أفاح.

5. **تشبيه مفصل:** "وهو ما ذكر فيه وجه الشبه، أو ملزومه، نحو: طبع فريد كالنسيم رقة - ويده كالبحر جوداً - وكلامه كالدر حسناً - وألفاظه كالعسل حلاوة" وكقول ابن الرومي

شبيه البدر حسنا وضياءً ومنالا وشبيهه الغصن ليناً وقواماً واعتدالا

6. **تشبيه مجمل:** "وهو ما يذكر فيه وجه الشبه، ولا ما يستلزمه - نحو: (النحو في الكلام كالمالح في الطعام) فوجه الشبه هو الاصلاح في كل" وكقوله:

إنما الدنيا كبيتٍ نسجه من عنكبوت (حامد عوني، 24/5).

ينقسم التشبيه باعتبار أدواته إلى:

التشبيه المرسل: وهو ما ذكرت فيه الأداة، كقول الشاعر: "إنما الدنيا كبيتٍ نسجه من عنكبوت"

التشبيه المؤكد - وهو ما حذف منه أدواته، نحو: يسجع سجع القمري - وكقول الشاعر:

أنت نجم في رفعة وضياءٍ تجتليكَ العيون شرقاً وغرباً (المهاشمي، 238/1).

المبحث الثالث: التشبيه الضممي

هو ما لم يصرح فيه بأركان التشبيه على الطريقة المعلومة، بل يفهم من معنى الكلام وسياق الحديث كقوله:

علا فما يستقر المال في يده وكيف تمسك ماء فنة الجبل (المراغي، 234/1).

المطلب الأول: تعريف الحقيقة

الحقيقة في اللغة: فعيل بمعنى الفاعل من حَقَّ الشيء إذا ثبت، والتاء فيه للنقل من الوصفية إلى الاسمية.

واصطلاحاً: ذات الشيء، ولما كان اللفظ - بالنسبة إلى المعنى الموضوع له - ثانياً- له بحسب الوضع، فكأنه ذات المعنى، وبالنسبة إلى المعنى المجازي كالعروض له سمي حقيقة جرياً على الاصطلاح. (شهاب الدين الكوراني، 2008، 61/2)

الحقيقة التي نبحت عنها ضربان: حقيقة لغوية، وحقيقة عقلية.

1- فاللغوية هي الكلمة المستعملة فيما وضعت له في إصلاح التخاطب، فخرج بقولنا: المستعملة الكلمة قبل الاستعمال، فلا تسمى حقيقة ولا مجازاً، وبقولنا: فيما وضعت له الغلط، نحو: خذ هذا الكتاب، مشيراً إلى مسطرة، والمجاز الذي لم يستعمل فيما وضع له، لا في اصطلاح التخاطب، ولا في غيره، كالأسد المستعمل في الرجل الشجاع؛ لأن الاستعارة وإن كانت موضوعة فوضعها تأويلي، أي: يحتاج إلى قرينة لا تحقيقي، والمفهوم من إطلاق الوضع التحقيقي وهو ما كانت الدلالة فيه بنفسه لا بقرينة، وبقولنا في اصطلاح التخاطب المجاز المستعمل فيما وضع له في اصطلاح آخر غير الاصطلاح الذي وقع به التخاطب كالزكاة، إذا استعملها الشرعي في النماء، فإنها تكون مجازاً؛ لأنها لفظ استعمل في غير ما وضع له في اصطلاح الشرع، وهو الجزء المخصوص الذي يؤخذ من المال، ويعطى للسائل والمحروم، وإن كان مستعملاً فيما وضع له في اصطلاح اللغة، فلولا هذا القيد لتناول تعريف الحقيقة والمجاز.

2- والعقلية هي إسناد الفعل، أو ما في معناه إلى ما هو له عند المتكلم في الظاهر، أي: إسناد الفعل، أو ما في معناه، وهو المصدر واسم الفاعل، واسم المفعول والصفة المشبهة، واسم التفضيل والظرف، إلى ما هو له عند المتكلم فيما يفهم من ظاهر حاله بألا ينصب قرينة على أنه غير ما هو له في اعتقاده، ومعنى كونه له أن حقه أن يسند إليه؛ لأنه وصف له وذلك كإسناد الفعل المبني للفاعل إلى الفاعل، وإسناد الفعل المبني للمفعول. (المراغي، 247/1).

المبحث الرابع: في تعريف المجاز وأقسامه

تعريفه: لغة: مصدر ميمي من "جاز المكان" إذا تعدّاه.

اصطلاحاً: اللفظ المستعمل في غير ما وضع له لمناسبة أو علاقة بينه وبين الموضوع له، كقوله: رأيت أسداً يرمي (الزاهدي، 1994، 24).

المجاز مفعول واشتقاقه من الجواز وهو التعدي من قولهم: جرت موضع كذا، إذا تعديته، سمي به المجاز الآتي بيانه؛ لأنهم جازوا به موضعه الأصلي، أو جاز هو مكانه الذي وضع فيه أولاً. وفي الاصطلاح قسمان: مجاز عقلي، ولغوي. (المراغي، 249/1).

المطلب الأول: المجاز المرسل

هو ما كانت العلاقة بين ما استعمل فيه وما وضع له ملائمة ومناسبة غير المشابهة كاليد إذا استعملت في النعمة، لما جرت به العادة من صدورها عن الجارحة، وبواسطتها تصل إلى المقصود بها. (المراغي، 247/1).

المجاز المرسل: وهو ما كانت العلاقة فيه بين المعنيين غير المشابهة - والعلاقة فيه على أنواع كثير (حامد عوني، 93/5-99).

المبحث الخامس: الاستعارة

الاستعارة لغة: من قولهم، استعار المال: إذا طلبه عارية.

واصطلاحاً: هي استعمال اللفظ في غير ما وضع له لعلاقة (المشابهة) بين المعنى المنقول عنه والمعنى المستعمل فيه، مع (قرينة) صارفة عن إرادة المعنى الأصلي (والاستعارة) ليست إلى (تشبيهاً) مختصراً، لكنها أبلغ منه. كقولك: رأيت اسداً في المدرسة، فأصل هذه الاستعارة «رأيت رجلاً شجاعاً كالأسد في المدرسة» (ابن الرشيد العباسي، 1990، 23/1).

عرّفها الجاحظ بقوله: "الاستعارة تسمية الشيء باسم غيره إذا قام مقامه" (عبد العزيز عتيق، 1982، 173/1). وعرّفها ابن المعتز بقوله: هي استعارة الكلمة لشيء لم يعرف بها من شيء قد عرف بها". وعرّفها قدامة بن جعفر بقوله: "هي استعارة بعض الألفاظ في موضع بعض على التوسع والمجاز (عبد العزيز عتيق، 1982، 173/1). تنقسم الاستعارة باعتبار اقتراحها بما يلائم المستعار منه أو المستعار له أو عدم اقتراحها بما يلائم أحدهما إلى ثلاثة أقسام: مرشحة ومجردة ومطلقة:

1- فالمرشحة هي التي تقتزن بما يلائم المستعار منه، كما تقول: رأيت في الميدان أسداً دامي الأنياب طويل البرائن، وكما قال كثير عزة: رميتي بسهم ريشه الكحل لم يضر ظواهر جلدي وهو للقب جارح فقد استعار السهم للنظر بجماع التأثير في كل ثم رشح الاستعارة بذكر الريش الملائم للسهم.

2- والمجردة هي التي تقتزن بما يلائم المستعار له كما تقول: رأيت أسداً في حومة الوغى يجندل الأبطال بنصله ويشك الفرسان برمح، وكما قال كثير بمدح عمر بن عبد العزيز:

غمر الرداء إذا تبسم ضاحكا غلقت لضحكته رقاب المال

3- والمطلقة هي التي لم تقتزن بصفة معنوية ولا تفرغ يلائم أحد الطرفين، والفرق بينهما أن الملائم إن كان من تنمة الكلام الذي فيه الاستعارة فهو الصفة، كما في قوله: تبسم ضاحكا، وإن كان كلاماً مستقلاً جيء به بعد تمام الاستعارة وبنى عليها فهو التفرغ" (المراغي، 278/1) نحو ﴿فَمَا رِيحَتْ بِحَارْتُهُمْ﴾ [البقرة: 16/2]، بعد قوله تعالى: ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرَوُا الضَّلَالَةَ بِالْهَدَى﴾ [البقرة: 16/2].

المطلب الأول: الاستعارة عند السكاكي

هي أن تذكر أحد طرفي التشبيه وتريد به الطرف الآخر مدعياً دخول المشبه في جنس المشبه به دالاً على ذلك بإثباتك للمشبه ما يخص المشبه به كما تقول في الحمام أسد وأنت تريد به الشجاع مدعياً أنه من جنس الأسود فتثبت للشجاع ما يخص المشبه به وهو اسم جنسه مع سد طريق التشبيه بإفراده في الذكر أو كما تقول إن المنية أنشبت أظفارها وأنت تريد بالمنية السبع بادعاء السبعية لها وإنكار أن تكون شيئاً غير سبع فتثبت لها ما يخص المشبه به وهو الأظفار، وسمي هذا النوع من المجاز استعارة لمكان التناسب بينه وبين معنى الاستعارة (السكاكي، 37).

قسّم السكاكي الاستعارة المصريح بها إلى قسمين:

1- تحقيقية، وهي ما كان المستعار له فيها محققا حس أو عقلا بأن كان اللفظ منقولاً إلى أمر معلوم يمكن الإشارة إليه إشارة حسية، أو عقلية، فالأولى كقول زهير في معلقته يمدح حصين بن ضمضم:

لدى أسد شاكي السلاح مقذف له لبد أظافره لم تقلم

والثاني نحو: ﴿أَهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾ [الفاحة: 6/1]، فقد استعير في الأول الأسد للرجل الشجاع، وهو محقق حسا، وفي الثاني الصراط للممة الإسلام، وهي محققة عقلا.

2- تخيلية، وهي ما كان المستعار له فيها غير محقق لا حسا ولا عقلا بل هو صورة وهمية محصنة لا يشوبها شيء من التحقيق نحو قول الهذلي:

وإذا المنية أنشبت أظفارها ألفت كل تيمة لا تنفع (المراغي، 273/1)

المطلب الثاني: الاستعارة المكنية والتخييلية

قد يضم التشبيه في النفس، فلا يصرح بشيء من أركانه سوى لفظ المشبه، ويُدل عليه بأن يثبت للمشبه أمر مختص بالمشبه به، من غير أن يكون هناك أمر ثابت حسا أو عقلا أجري عليه اسم ذلك الأمر، فيسمى التشبيه استعارة بالكناية، أو مكنيا منها، وإثبات ذلك الأمر للمشبه استعارة تخيلية.

والعلم في ذلك قول لبيد: وغداة ربح قد كشفت وقرّة إذ أصبحت بيد الشمال زمامها (الصعدي، 492/3-502).

المبحث السادس: الكناية

الكناية في اللغة: الكِنَايَةُ: "أن تتكلم بشيء وتريد به غيره. وقد كَنَيْتُ بكذا عن كذا وكَنَوْتُ." وأنشد الجوهري:

وإني لأكنو عن قَدورَ بغيرها وأعربُ أحياناَ بما فأصاريحُ (نديم مرعشلي، 4540)

ومعناها اصطلاحاً: لفظ أطلق، وأريد به لازم معناه الحقيقي، مع قرينة غير مانعة من إرادة هذا المعنى، كما تقول: محمد طويل النجاد، فالمعنى الحقيقي لهذا اللفظ: هو أن نجاد محمد طويلة وليس هذا مراداً، إنما المراد لازم هذا المعنى وهو أن محمداً طويل القامة؛ إذ يلزم عادة من طول النجاد أن تكون القامة طويلة، ويصح مع هذا إرادة المعنى الحقيقي أيضاً بأن يراد المعنيان معاً -طول النجاد، وطول القامة (التفتنازي، 496/3).

الخاتمة

كان هذا البحث اختصاراً وتعريفاً لأهم مصطلحات علم البلاغة وعلمي المعاني والبيان، وفيه تفريق بين تلك المصطلحات بإيجاز، وتركت علم البديع؛ لاتساعه وعدم الخوض فيه، ودوّنت تلك المصطلحات في حلقة بحث جمعها من كتب البلاغة.

في هذا البحث جمع وتقسيم لأهم المصطلحات البلاغية من تشبيه ومجاز واستعارة وكناية.

وفيه لفت الانتباه إلى أهمية تعلم ودراسة وفهم علم البلاغة بقسميه المعاني والبيان؛ لتسهيل فهم نصوص القرآن والسنة النبوية والشعر العربي القديم والحديث.

اللهم ربّ لك الحمدُ على ما وهبْتَ. وزدنا علماً وعملاً وفهماً وأتمّ لنا بالخير.

فهرس المصادر والمراجع

- أبو العباس، عبد الله بن المتوكل ابن المعتصم ابن الرشيد، (1990). *النبيع في النبيع*. دم: دار الجبل.
- أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران. *الصناعتين*. بيروت: المكتبة العصرية.
- بهاء الدين، محمد بن عبد الصمد، (1998). *الكشكول*. بيروت - لبنان: دار الكتب العلمية.
- التفتازاني، سعد الدين. [ومختصر السعد هو شرح تلخيص مفتاح العلوم لجلال الدين القزويني] محمد بن عرفة الدسوقي. *حاشية الدسوقي على مختصر المعاني*. بيروت: المكتبة العصرية.
- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب، أبو عثمان. (1423). *البيان والتبيين*. بيروت: دار ومكتبة الهلال.
- حينكة، عبد الرحمن بن حسن، (1996). *البلاغة العربية*. دمشق: دار القلم.
- الرافعي، مصطفى صادق، *تاريخ آداب العرب*. دار الكتاب العربي.
- الزاهدي، حافظ ثناء الله، (1994). *تلخيص الأصول*. الكويت: مركز المخطوطات والتراث والوثائق.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد بن علي أبو يعقوب، (1987). *مفتاح العلوم*. ط2 بيروت- لبنان: دار الكتب العلمية.
- شهاب الدين النويري، أحمد بن عبد الوهاب بن محمد بن عبد الدائم، (1423) *نهاية الأرب في فنون الأدب*. ط1 القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
- الصعيد، عبد المتعال، (2005). *بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة* ط 17. دم: مكتبة آداب.
- عباس، إحسان، (1983). *تاريخ النقد الأدبي عند العرب*. ط4 بيروت: دار الثقافة.
- عتيق، عبد العزيز، (1982). *علم البيان*. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- عوني، حامد. *المنهاج الواضح للبلاغة*. دم. المكتبة الأزهرية للتراث، دت.
- القرطبي، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي، (1900). *التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية*. بيروت: دار مكتبة الحياة.
- القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن بن عمر أبو المعالي. *الإيضاح في علوم البلاغة*. ط3 بيروت: دار الجبل.
- الكوراني، شهاب الدين أحمد بن إسماعيل، (2008). *الدرر اللوامع في شرح جمع الجوامع*. أصل التحقيق: رسالة دكتوراة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.
- المراغي، أحمد بن مصطفى. *علوم البلاغة «البيان، المعاني، النبيع»*. دم، دت.
- مرعشلي، نديم. مرعشلي، أسامة. *الصاحح في اللغة والعلوم (تجديد صحاح العلامة الجوهري (و) المصطلحات العلمية والفنية للمجامع والجامعات العربية)*. تقديم. عبد الله العلابلي، دم. دن، دت. الملقب بالمؤيد بالله، حبي بن حمزة بن علي بن إبراهيم، (1423) *الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق مناهج جامعة المدينة العالمية. البلاغة المعاني*، كود المادة: LARB4103، المرحلة: بكالوريوس، جامعة المدينة العالمية، دت، دت.
- الهاشمي، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى، *جواهر البلاغة في المعاني والبيان والنبيع*. ضبط وتدقيق. يوسف الصميلي، بيروت: دار المكتبة العصرية. الإجاز. بيروت: المكتبة العصرية.

Kaynakça

- İbn'ül-Mu'tez, Eb'ül-Abbâs Abdullah b. Muhammed el-Mu'tez Billah b. el-Mütevekkil b. el-Mu'tasım b. er-Reşid el-Abbâsî, (1990). *el-Bedi' fi'l-bedi'*. By.: Dâru'l-Ciyl.
- el-Askerî, Ebû Hilâl el-Hasen b. Abdillâh b. Sehl. *Kitâbü's-sınâ'ateyn*. thk. Ali Muhammed el-Bicâvî. Muhammed Eb'ül-Fadl İbrahim. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, ts.
- el-Âmilî, Bahâüddîn Muhammed b. Hüseyin b. Abdissamed. *el-Keşkül*. thk. Muhammed Abdulkerim en-Nümerî. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1998.
- ed-Desûkî, Muhammed b. Ahmed. *Hâşiyetü'd-Desûkî alâ muhtasari'l-me'ânî*. thk. Abdulhamîd Hindâvî. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye, ts.
- el-Câhız, ebû Osman Amr b. Bahr b. Mahbûb el-Kinânî, (2002). *el-Beyân ve't-tebyîn*. Beyrut: Dâru ve'l-Mektebetü'l-Hilâl.

- el-Meydânî, Abdrrahman Hasan Habenneke(1996). *el-Belâgatü'l-Arabiyye*. Dimaşk: Dâru'l-Kalem.
- er-Râfîi, Mustafa Sâdık b. Abdurrezzâk b. Said b. Ahmed b. Abdulkadir. *Târîhu Edebi'l-Arab*. B.y: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî, ts.
- ez-Zâhidî, Hâfız Senâullah, (1994). *Telhîsü'l-usûl*. Kuveyt: Merkezü'l-Mahtûtât ve't-Türâs ve'l-Vesâik.
- es-Sekkâkî, Ebû Ya'kûb SirâcüddînYûsuf b. Ebî Bekr, (1987). *Miftâhu'l-Ulûm*. 2. Basım Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- es-Sâid, Abdülmüteâl, (2005). *Buğyetü'l-îzâh li-telhîsi'l-Miftâh fi ulûmi'l-belâga*. By: Mektebetü'l-Âdâb, 17. Basım.
- Abbâs, İhsân, (1983). *Târîhu'n-nakdi'l-Arabî inde'l-Arab*. Beyrut: Dâru's-Sekâfe, 4. Basım.
- Atik, Abdulaziz, (1982). *İlmu'l-beyân*. Beyrut: Dâru'n-Nahdati'l-Arabiyye.
- Avnî, Hâmid. *el-Menhâcü'l-vâdh li'l-belâga*. By: el-Mektebetü'l-Ezheriyye li't-Türâs, ts.
- el-Kurtubî, Ebû Muhammed Ali b. Ahmed b. Saïd b. Hazm el-Endelüsî, (1900). *Et-Takrîb li-haddi'l-mantık ve'l-medhali ileyhi bi-elfâzi'l-âmiye ve'l-emsileti'l-Fıkhiyye*. thk. İhsân Abbâs. Beyrut: Dâru Mektebeti'l-Hayât.
- el-Kazvîni, Ebü'l-Meâlî Celâlüddîn. *el-Hatîb. el-Îzâh fi ulûmi'l-belâga*. Beyrut: Dâru'l-Ciyl, ts.
- el-Kûrânî, Şihâbuddîn Ahmed b. İsmail, (2008). *ed-Dürerü'l-levâmî' fi şerhi Cem'î'l-Cevâmî*. Basılmamış Doktora Tezi. Medinetü'l-Münevver: Câmiatü'l-İslâmiyye.
- el-Merâgî, Ahmed b. Mustafa. *Ulûmü'l-belâga el-Beyân el-Meânî ve'l-Bedi'*. By: ts.
- Maraşlı, Nedîm. Maraşlı, Üsâme. *Tecdîdü Şihâhi'l-Allâme el-Cevherî ve'l-mustalahâti'l-ilmiiyye ve'l-fenniyye li'l-mecâmi'i ve'l-câmiâti'l-Arabiyye*. By: ts.
- Menâhicü Câmi'ati'l-Medîneti'l-Âlemiyye. *el-Belâgatü'l-Meânî*. By: Câmiatü'l-Medîneti'l-Âlemiyye. ts.
- El-Hâşimî, Ahmed b. İbrahim b. Mustafa. *Cevâhirü'l-Belâga fi'l-Meânî ve'l-Beyân ve'l-Bedi'*. thk. Yusuf es-Samîlî. Beyrut: Dâru'l-Mektebeti'l-Asriyye, ts.
- Müeyyed-Billâh, Yahyâ b. Hamza, (2002). *et-Tırâz li-esrârî'l-belâga ve ulûmi hakâiki'l-icâz*. Beyrut: Mektebetü'l-Asriyye.
- en-Nüveyrî, Ebü'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Abdilvehhâb, (2002). *Nihâyetü'l-ereb fi fûnûni'l-edeb*. Kahire: Dâru'l-Kütüb ve'l-Vesâiki'l-Kavmiyye, 1. Basım.

79. Alımlama Estetiği Bağlamında İbn Tabâtabâ el-Alevî'de Metnin Hazzı¹

Sultan DURAN GÜRBÜZ²

APA: Duran Gürbüz, S. (2024). Alımlama Estetiği Bağlamında İbn Tabâtabâ el-Alevî'de Metnin Hazzı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1283-1299. DOI: 10.29000/rumelide.1411280.

Öz

Alımlama Estetiği, edebiyat metinlerine okur merkezli yaklaşım sunan bir teoridir. Bu kuram, metinlerin okur tarafından nasıl algılandığını ve yorumlandığını inceleyerek edebiyat eserlerinin anlamını ve etkisini daha iyi anlamayı amaçlar. Alımlama Estetiği, Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, Stanley Fish gibi önemli edebiyat teorisyenleri tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmada, İbn Tabâtabâ'nın I' yârû-ş-Şi' r adlı eserindeki metne yaklaşımın alımlama estetiği ile ne kadar örtüştüğü ve bu yaklaşımın temel savlarından biri olan "metnin hazzı" ilkesinin İbn Tabâtabâ'da nasıl ele alındığı araştırma konusu edilmiştir. Alımlama estetiğinin içerisinde yer alan "metnin hazzı", metnin estetik niteliklerine vurgu yapar. Metin ile okur arasındaki etkileşimin bir sonucu olan "metnin hazzı", metinde bulunan boşluklardan, yoruma açık ifadelerden ve okurun aktif olmasını gerektiren dil oyunlarından kaynaklanır. Okur bu tarz metinden estetik deneyim elde eder ve beklentiler çevreniyle birlikte sanatsal hazzı içerimler. Alımlama estetiği bağlamında İbn Tabâtabâ'nın okuruna metinde verdiği sanatsal hazzın metin üreticisi ve okuru olmak üzere iki ucu bulunmaktadır. Şair üretici tarafta metnini, okuruna daha fazla etkide bulunmak için dil ve kültür unsurlarına dikkat ederek oluşturur. Okur ise önceki okumalarından veya yaşantı olarak edindiği tecrübelerinden hareketle metni daha iyi anlamlandırır. Böylece İbn Tabâtabâ'nın istediği estetik tepki gün yüzüne çıkar. Bu makalenin amacı yirminci yüzyılın sonlarına doğru kuram halini alan "alımlama estetiğinin" dile getirdiği "edebî hazzın" İbn Tabâtabâ'daki görünürlüğünü, kuramla örtüşen veya özgün yanlarını ele almaktır. Araştırmaya İbn Tabâtabâ'nın konu edilmesinin sebebi ise hicri dördüncü asır gibi Arap edebî eleştirisinin erken bir döneminde, onun metinden hareketle dinleyiciye, kuramsal bir ifade olarak ise okura değer atfetmesi ve özellikle edebî hazzı sıkça vurgu yapmasıdır.

Anahtar Kelimeler: İbn Tabâtabâ, Metnin Hazzı, Alımlama Estetiği, Okur, Estetik Metin

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1411280

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğrencisi, Adıyaman Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belagati / PhD Student, Adıyaman University, Faculty of Islamic Sciences, Philosophy and Religious Sciences, Arabic Language and Rhetoric (Adıyaman, Türkiye), sltn.drn1299@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9895-3296, **ROR ID:** https://ror.org/02s4gkg68, ISNI: 0000 0004 0369 5557, Crossreff Funder ID: 501100007814

Enjoyment of the Text in the Context of Reception Aesthetics: Ibn Tabâtabâ el-Alevî³

Abstract

Aesthetic Reception, reader-centric theory, delves into how texts are perceived and interpreted, aiming for a profound understanding of literary works' meaning and impact. Pioneered by theorists like Iser, Jauss, and Fish, it examines how readers receive and interpret literary works. This study explores how Ibn Tabâtabâ's approach in "*I'yâru's-Şi'r*" aligns with Aesthetic Reception and addresses the "*pleasure of the text*" principle, a core tenet of this theory. "*The pleasure of the text*" within Aesthetic Reception emphasizes the aesthetic qualities of the text, derived from gaps in the text, open-to-interpretation expressions, and language plays that require active reader engagement. Readers derive aesthetic experiences from such texts, encapsulating artistic pleasure along with their expectations and surroundings. Within the context of Aesthetic Reception, Ibn Tabâtabâ provides artistic pleasure to the reader through the text, involving both the text producer and the reader. The poet, as the producer, carefully constructs the text by paying attention to language and cultural elements to have a greater impact on the reader. The reader, drawing from previous readings or life experiences, interprets the text more effectively, bringing forth the aesthetic response Ibn Tabâtabâ desires. This article examines "literary pleasure" in Aesthetic Reception within Ibn Tabâtabâ's work. It analyzes how the theory aligns or diverges from his perspective, emphasizing his early value attribution to the listener as a theoretical expression for readers. The focus is on literary pleasure in early Arab literary criticism, like the fourth century AH.

Keywords: Ibn Tabâtabâ, Pleasure of the Text, Reception Aesthetics, Reader, Aesthetic Text.

Giriş

"Her mânanın bir yakışanı, her durumun da bir uyanı vardır. Böylece bu, sözün dokusunun güzelliği ve nazmunun harikuladeliğinden daha faydalı olmuştur."

Ibn Tabâtabâ el-Alevî

İbn Tabâtabâ el-Alevî (ö. 322), hicri dördüncü yüzyılın önemli eleştirel görüşler formüle eden tenkitçilerinden biridir. İbn Tabâtabâ el-Alevî'yi edebî eleştiri konusunda teorisyen kılan *I'yâru's-Şi'r* adlı çalışmasıdır. Bu eseriyle o, Arap şiir sanatının inceliklerini tesis etmeye çalışmıştır. Çalışmasının içeriği şiirin özellikleri, hakikati ve kapsamı, şiirsel söz dizimi ve ilkeleri, kültürlü bir şairde bulunması gereken özellikler şeklindedir. (Ebû Ali, 2018, s. 109) Onun burada temel aldığı şiir de geleneksel şiirin

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 1

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 28.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1411280

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

çerçevesiyle sınırlıdır. (el-Kurdî, 2015, s. 104) Bu çalışmada İbn Tabâtabâ'nın İyâru's-Şi`r adlı çalışmasına "alımlama estetiği" perspektifinden bakılarak bir süreç ve sonuç olarak metinde bulunan sanatsal haz her yönüyle araştırma konusu edilecektir.

Çalışmanın öncelikli hedefi, son dönem edebî çalışmalarda müstakil olarak ele alınan "metnin hazzı" ilkesi hakkında İbn Tabâtabâ gibi bir eleştirinin neler söylemiş olduğunu tespit etmektir. Böylece okur merkezli bir kuram olan alımlama estetiğiyle bu teorinin muhtevalarından biri olan sanatsal hazzı dair İbn Tabâtabâ'nın ele aldıkları, kurama bir alternatif veya ufuk açıcı niteliğe sahip bir görüş niteliğinde olacaktır. Çalışmada öncelikle 1960'lı yıllarda batı menşeli olarak gelişim gösteren "alımlama estetiği" hakkında konuyla ilgili genel bir bilgi verilecek, sonrasında bu teorinin içeriği dahilinde "metnin hazzına" dair alımlama estetisyenlerinin görüş ve tespitlerine yer verilecektir. Çalışmanın konu edildiği kısım ise İbn Tabâtabâ'da alımlama estetiği ve metnin hazzına dair bilgilerin yer aldığı bölümdür. Bu bölümde, çalışmanın sınırları el verdiği ölçüde İbn Tabâtabâ'nın hem adı geçen kurama hem de konuya dair görüşleri sistemli, karşılaştırmalı ve analize tabi tutularak ele alınacaktır. Son olarak bu çalışmaya "alımlama estetiği" ilkelerince bakılması, araştırmayı hem bir teori hem de pratik bir deneyim nesnesi haline getirecektir. Başka bir deyişle araştırmanın konu edildiği İbn Tabâtabâ'da ilgili kurama dair görüşler tespit edilirken alımlamanın kendisine müracat edilmiş, İyâru's-Şi`r, araştırmacı eliyle yeniden, başka açıdan alımlanmıştır.

1. Alımlama Estetiği

Alımlama ve estetik kavramlarından oluşan alımlama estetiği/kuramı, metnin anlaşılmasında okuru ön plana çıkaran bir yaklaşım tarzıdır. Türkiye'de modern edebiyat eleştirisi alanının öncülerinden olan Berna Moran (ö. 1993), alımlama kuramını şu şekilde tarif etmektedir:

"Alımlama estetiği ya da kuramı (Rezeptionsästhetik) 1960'ların sonundan bu yana edebiyat eserlerinin anlamı ve yorumu ile ilgili olarak okurun işlevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel addır." (Moran, 2009, s. 240)

Alımlama estetiğine yeni yeni teorilerle katkıda bulunan isimler Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Stanley Fish, Rainer Warning, Norman Holland (ö. 2017) David Bleich, Michael Riffateire (ö. 2006), Roland Barthes, Umberto Eco, Jacques Derrida (ö. 2004), Paul Ricoeur (ö. 2005) gibi isimlerdir. Kuramın Türkiye'de öne çıkan isimleri başta Wolfgang Iser'in öğrencisi Akşit Göktürk (ö. 1988) olmak üzere Şara Sayın (ö. 2017), Yılmaz Özbek, Zehra İpşiroğlu şeklinde sıralanabilir. (Tanç, 2013, ss. 26-28)

Alımlama estetiğinin en fazla ön plana çıkan isimleri ise Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss ve Stanley Fish'tir. Kurama farklı yaklaşımlarıyla yeni boyutlar kazandıran bu üç teorisyen, metin ve okur arasındaki devinimsel ilişkiden hareketle okuru merkeze alan bir edebiyat eleştirisi tesis etmişlerdir. Alımlama estetiği, edebî metin ve edebiyat tarihi alanlarında kullanılmaktadır. Kuramın edebî metinler bağlamında kullanım alanı öznel değerlendirmelere sahip olan metinlerin estetik kurgusuyken edebiyat tarihi alanındaki kullanım alanı edebiyatın tarihsel süreçlerde anlaşılması, etki göstermesi, yayılması şeklindedir. (Sakallı, 2016, s. 22) Alımlama estetiği, kurmaca metinlerin dünyasına nüfuz eder, yazar ve metnin hakimiyetini altüst ederek otoriteyi okuyucuya yönlendirir.

Edebî literatürde metne yaklaşım biçimleri yazar-metin-okur şeklindeyken (Sayın, 1999, s. 43) alımlama estetiğinde hiyerarşi okur-metin-yazar şeklindedir. Metnin tek, genel geçer bir anlamı yoktur. Anlam okurun ufku, zihinsel ve kültürel yapısıyla değişkenlik göstermektedir. Metin çok anlamlı olduğundan doğru anlamın metnin tamamı için geçerli olması söylenemez. (Solak, 2014, s. 36) Alımlama kuramında

metin ve okur baş başadır. Yazar, aradan çekilmiştir. Metinle yazar arasındaki ilişkinin niteliği veya derinliği okurun birikimine, yaşam deneyimine ve okuma edimindeki sürece bağlıdır. Böylece ortaya çıkan anlam da okurun duygu ve düşüncelerinin birer yansımasından başkası olmayacaktır. (Özbek, 2004, s. 14) Okurla metin arasında okurun dinamik olması koşuluyla devingen bir ilişkinin olduğu alımlama teorisinde metne anlamın yüklenmesi sürecinde okurun özgürlüğü ise gelişigüzel değildir.

Alımlama teorisinde metnin edebî olmasının ölçütü okurdur. Söz gelimi klasik döneme ait bir şiiri alımlayan okurun, okuduğu metni edebî bulmasının öncelikli şartı bu döneme dair alt yapı veya kültürel birikime sahip olmasıdır. (Türkyılmaz vd., 2010, s. 159) Okur, yazınsal bir yapıya hem edebîlik hem de ölümsüzlük yükler. Zira alımlama kuramında yazınsal metinler, belirli bir tarih ve dönemde ortaya çıkmasına rağmen kendi dönem ve koşullarının da ötesini aşmaktadır. Yazınsal yapıtların zaman ötesinde yaşama fırsatı bulabilmesinin arka planında ise şüphesiz okur faktörü, okurun metni kendi dönem ve yaşantı birikimine göre yorumlama potansiyel gücü bulunmaktadır. Alımlama estetiğine göre edebî metnin anlamı, okura hazır bir şekilde verilmez. Okur metinde örüntüsel, gizil olan anlamları, verilen ipuçlarıyla yavaş yavaş kendisi oluşturur ve metnin soyut anlamlarını okuma edimi boyunca somutlaştırır. Okurun metinde oluşturduğu somut anlamlar, edebî metnin iki ucundan biridir. Edebî eserin diğer ucunu ise yazarın yarattığı metin oluşturmaktadır. (Macit & Soldan, t.y., s. 32) Bu anlamda alımlama estetiğinde okuma sürecinde oluşan diyalog okur ve metin arasında gerçekleşmektedir.

Alımlama teorisyenlerinden Hans Robert Jauss'a (ö. 1997) göre edebiyat metni üretildiği andan itibaren okurunu birtakım ip uçları, açık veya kapalı işaretler ve sezdirmelerle yönlendirir. Bu durum, yani metnin yönergelerle okura rehberlik etmesi, okurun tamamıyla öznel alımlama yapmasının önüne geçecektir. (Kuran, 1996, s. 34) Ayrıca okurun yazarın yönlendirmesi ve sezdirmesiyle okuma sürecinde birtakım deneyimler elde etmesi, onun önceki okumalarından edinmiş olduğu tecrübelerle yeni okumalarını daha anlamlı hale getirecektir. Okurun deneyim ve etkileşimi baz alındığında sanatsal metnin estetiksel deneyim ve tarihsel olmak üzere iki yönü vardır. Okurun önceki okumalarından elde ettiği sanatsal haz, estetik deneyimi oluşturur. (Karaca, 2007, s. 48) Jauss'a göre

“Alımlama sırasında yaşanan ruhsal süreç içinde okurda oluşan estetik deneyim ufku da öznel izlenimlerin gelişi güzel bir sonucu değildir, belirli işaretlerin yönlendirdiği bir farkedişin gerçekleşmesidir ve bu süreç, metinbilimsel ya da göstergebilimsel açıdan betimlenebilir.” (Kuran, 1996, s. 34)

Okurun bir diğer deneyiminde yer alan tarihsel yön ise farklı dönemlerdeki okurun metin okumalarında birbirini takip eden alımlamalar zinciriyle metne yaklaşımını ifade etmektedir. (Karaca, 2007, s. 48)

Jauss'a göre okurun deneyim ve beklenti ufku olmak üzere iki tür alımlama ölçütü vardır. Deneyim ufku, okurun metinle karşılaşmadan önce ve karşılaştıktan sonra edindiği tecrübelerdir. Alımlamanın diğer bir boyutunu ifade eden beklenti ufku ise okurun metinden almak istediği beklentilere denk gelmektedir. Bu beklentiler bilgi öğrenme, zevk duyma, eğlenme gibi unsurlardır. (Türkyılmaz vd., 2010, s. 159) Okur, yazın metnini, metnin iç ve dış yapısının belirlediği çizgiler dahilinde anlamlandırır. Metne sorular sorar, metnin verdiği cevaplardan seçme yapar. Bu seçme, okurun kültür düzeyi ve beklenti ufkuna göre değişiklik göstermektedir. Söz gelimi metnin öğrenci, akademisyen, eleştirmen veya hoş vakit geçirmek isteyen birileri tarafından okunması farklı anlamları ortaya çıkaracaktır. Başka bir ifadeyle okurun toplum içerisindeki konumu, beklenti ufkunu belirlemektedir. (Sayın, 1999, s. 32)

Alımlamanın bir diğer kurucu teorisyenlerinden Wolfgang Iser'e göre metin, okuma sürecinde varlık kazanmaktadır. Iser, bu süreci “*okuma edimi*” olarak tarif etmektedir. Okuma ediminde süreç, metin ve

okur olmak üzere iki kutup üzerinde aynı anda gerçekleşir. Bu süreçte sadece yazarın tekniğine odaklanılmadığı gibi sadece okurun kendisine de odaklanılmaz. Okuma ameliyesi bir süreçtir ve iletişimin unsurlarında olduğu gibi kaynak, metin; alıcı da okurdur. (Iser, 1995, s. 12) Okur, metni bir yandan özgürce okurken bir yandan da metnin yönlendirmelerine uymaktadır. Okurla metin arasında gerçekleşen bu diyalektik ilişki estetik etkinin merkezini oluşturmaktadır. Okuma ediminde kendi gerçeklik dünyasıyla kurmaca dünya arasında bir sürece dahil olan okur, bu süreci ne kadar güzel yönetirse alımlama faaliyeti de o derece estetik hale gelecektir. Okurun kendi gerçek dünyasından hareketle gerçekleşen yorumlama “içerimlenen /zımnî okur” eliyle olmaktadır. (Sakallı, 2016, s. 19) Iser'in estetik anlayışında okurun aktif olduğu metinlerin kapsamı edebiyat metinleri şeklindedir. Iser'de okurun üretici olduğu bu metinler, yorumlamaya açık, içerisinde “boşluklar” bulunan kurmaca anlatılardır. (Elbir, 2006, s. 214) Kurmaca anlatılar, yapısal olarak hem yazarın vizyonunu çizer hem de okurun tasavvur etmesi gerekene ulaşmasını kolaylaştıran çeşitli bakış açılarını yansıtır. Bu anlamda okurun tasavvurunda canlanan kurgusal metinlerin en güzel örneği de romandır. Roman, yazarın bireysel özelliklerinin iletilmesi için tasarlanmış bir görüşler sistemidir. (Iser, 1995, s. 31)

Iser'in anlatmaya çalıştığı metnin boş alanları, okurun metni yorumlayabilmesinin en önemli şartıdır. Metnin bünyesinde bulunan “boş alanlar” veya “belirsizlikler”, okurun sahip olduğu dünya bilgisi, tasarım gücü ve değer yargılarına göre biçimlenecektir. Böylece okur, edebî metni yorumlayarak metnin tasarımlama aşamasına katılacaktır. Tüm bunlar, kurgusal metnin özellikleri dahilinde yer bulacaktır. (Sakallı, 2016, s. 21) Zira kurgusal yapıda anlam, açık ve net bir şekilde yer almaz. Metinde kodlanmış olarak verilen anlam, okur tarafından alımlandığında somut veriye dökülür. Alımlanacak metin çok anlamlı olmaya müsait olmakla birlikte girift bir tarzda olursa okur ve metin ilişkisi kopar. (Elbir, 2006, s. 214) Yani metin, okuruna her ne kadar yorumlama veya doldurma payı bıraksa da boşluklar, okurun üstesinden gelemeyeceği derecede bir zorluk içermemelidir. Söz gelimi hikâye veya roman anlatılarında geçen günlük yaşama dair boşlukların alımlayıcı tarafından doldurulması basit bir okuma edimidir. Modern şiirlerde geçen soyut boşlukların alımlanması ise zorlu bir okuma sürecini gerektirir. Okurun tamamlamaya çalıştığı zor boşluklar Umberto Eco'ya göre açık; kolay boşluklar ise kapalı metinlerdir. Yazarın okuyucuya yeterli düzeyde ip ucu vermediği, alışılmadık biçim ve içeriklerdeki metinlerle okurunun yazarın yaşadığı tarihsel zaman, mekân ve sosyo kültürel yapıdan farklı bir dönemde olduğu metinler açık metinlerdir ve bu metinlerde okuyucuya çok büyük işler düşmektedir. (Akerson, 2010, s. 191)

2. Metinden Okura Haz İlkesi

Okurun edebiyat metninden haz duyabilmesinin birinci şartı, metnin estetik niteliklere sahip olmasıdır. Edebiyat eserinin estetik boyutu ise yazar, metin ve okur unsurlarının tamamını kapsamaktadır. Başka bir deyişle temelde metnin estetik beğeniye konu olması, yazar ve okuyucunun bilgi, kültür ve haz duygularının devreye girmesiyledir. Bu, metnin estetik unsurlara göre alımlanmasını ifade etmektedir. Gürsel Aytaç sanat eserinin estetik boyutuyla alımlama ilişkisini şu şekilde ele almaktadır:

“Edebiyat biliminde temelde birbirinden ayrı iki estetik anlayış vardır. Bunlardan biri üretim, öteki etki estetiğidir. Üretim estetiğinde sanat eserlerinin planlanması ve üretim süreci ilgi odağıdır. Buna karşılık etki estetiğinde sanat eserleri, yaratıcılarının okuyucuda, seyircide amaçladığı ve ulaştığı etki esas alınarak incelenip değerlendirilir. Aristoteles'ten Lessing'e kadarki tiyatro eserleri, etki estetiğinin klasik örnekleri olarak kabul edilir. Etki estetiği, dar anlamda, W. Iser'in yerleştirdiği alımlama estetiği ve H.R. Jauss'un alımlama tarihi anlayışlarıyla örtüşür. Iser ve Jauss'un edebiyat kuramlarında “örtük okuyucu” ve boşluklar etki estetiğine getirilen yeni terimlerdir” (Aytaç, 2016, s. 71)

Alımlama teorisyenleri edebî metnin alımlanması sırasında hem bir süreç hem de sonuç olarak edebî haz ilkesine sıkça atıfta bulunmuşlardır. Esasında edebî metnin alımlamaya konu olmasının sebebi de okurun metinden etkilenerek ondan keyif, lezzet, haz almasıdır. Okurun yaşadığı bu hissî tecrübe, alımlamanın hem sürecinde hem de sonucunda yer almaktadır. Nitekim alımlama estetiğinde okur, beklentileri yönüyle üç kısımdır: Bilgi odaklı okur, yaşantı yani deneyim odaklı okur, estetik zevk odaklı okur. Alımlama teorisinin ortaya çıktığı Konstaz Okulunda üzerinde en fazla durulan okur tipi estetik zevk peşinde olan okurdur. Bundan dolayı adı geçen teori çoğu kez kuram olarak değil de *“alımlama estetiği”* olarak geçmektedir. (Akerson, 2010, ss. 189-190) Aytaç bahse konu olan okur tiplerini şu şekilde betimlemektedir:

“Bilgilenme peşinde olan okuyucu edebî metinde doyurucu bilgiler arar, okurken arar ve eleştirel bir şekilde kurcalar, metinde gerçekliğin hayalini görür. Beklediği şeyler tasvirler ve mânâ katmanlardır. Yaşantılara meraklı olan okuyucu, metinde kendi duygularını derinleştirecek yaşantılar arar. Okurken arayıcıdır, duygusaldır. Metinde kurmaca gerçekliği görür. Beklentisi hikâye ve hakikattir. Biçimleme eylemine ilgi duyan okuyucu, metinde hayatını zenginleştirecek sanat deneyimleri arar. Okurken arayıcıdır, hem yoğun bir şekilde kendini verir hem de mesafe kazanmayı bilir. Metinde kurgusal ilişkiler görür, beklentisi sanat hakikati, yani biçimlemelerdir” (Aytaç, 2016, s. 141)

Alımlama estetiğinin önemli teorisyenlerinden Jauss da edebî metnin okurunu sınıflandırırken haz ilkesini temele koyar. Ancak bir farkla ki bu okur tipinin özelliğine bir de araştıran inceleyen, sorgulayan eleştiren okur vasıflarını ilave eder. Onun yaptığı okur sınıflandırması şu şekildedir:

“Üç tür okur vardır; ilki yargılamadan keyfini çıkarır, üçüncüsü keyfine varmadan yargılar, ikisinin arasındaki ikincisi ise yargılayarak keyif alır, keyif alarak yargılar; sanat yapıtını yeniden yaratan da odur” (Fusillo, 2012, s. 84)

Jauss’un yaptığı bu sınıflandırmadan da anlaşılacağı üzere Jauss’a göre sanatsal metni çift yönlü bir şekilde keyif alarak eleştiren okurun yeri çok farklı ve özeldir. Jauss’un alımlamasında okur, metin karşısında elde ettiği sanatsal haz, metne karşı oluşturduğu eleştirel yaklaşım ve sanatsal yapıtın canlı kalmasındaki rolüyle ön sıralardadır.

Alımlama estetiğine göre okurun metin karşısında sanatsal haz duygusunu yaşamasının sebebi, metnin içerisinde bulunan estetiksel anlatılardır. Bu kullanımlar çok farklı şekillerde kendini göstermektedir. Metnin soyut, ucu açık, okurunun farklı şekillerde yorumlayabileceği alanlar, bu tarz kullanımlardır. Özellikle yazarının okurun tamamlaması için metinde bilerek veya bilmeyerek söylemediği bazı alanlar, alımlama estetiğinde çok fazla ön plana çıkmaktadır. Burada okur devreye girmekte ve yazarın söylemek istemediği şeyleri zihninde tamamlamaktadır. Bunun sonucunda da metni okuyan kişi adedince farklı yorumlar ortaya çıkacaktır. (Kolcu, 2008, s. 344) Metinde söylenmeyip boş bırakılan bu alanlara *“boş alan”* ya da *“belirsizlikler”* denir. Bu alanlar basit, karmaşık, somut, soyut gibi farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Bu boşluklardan özellikle basit olanları, okur farkında olmadan tamamlamaktadır. Okurun kendi çabasıyla, bilerek, düşünerek keşfettiği anlam ise ona bir çeşit edebî zevk vermektedir. Okurun metin karşısında tecrübe ettiği haz duygusu, onun pasif halden aktif hale geçmesinin neticesidir. Yani metinle okur arasında oluşan bu hareketlilik hali, okuru kıskırtarak onda haz duygusu oluşturmaktadır. (Köseoğlu & toprak, 2017, s. 54) Boşlukların veya belirsizliklerin fazlasıyla güç olması ise okuru edebî zevkten uzaklaştırarak metni sıkıcı hale getirecektir. Özellikle son dönem kurgusal metinlerde belirsiz alanlarının çözülmemeyecek derecede çok zor olması, metnin anlaşılıp yorumlanmasını güç hale getirmektedir. (Kolcu, 2008, s. 345)

Umberto Eco, “Açık Yapıt” ında okurun sanatsal haz deneyimini, içerisinde boşluk barındıran yapının okurda bıraktığı etkiye göre ele alır. Eco'ya göre organik bir bütün olan sanat yapıtı, sanatçının alımlayıcısına çizdiği imgelem doğrultusunda oluşan bir objedir. (Tunalı, 2002, s. 183) Sanatçı bu sanatsal objede okuruna/izleyicisine, tamamlanmaya müsait bir yapı sunar, okur yapıtı yazarının tahayyülünden uzak ama bir o kadar da onun çizdiği sınırlar doğrultusunda anlamlandırır. (Eco, 2021, s. 91) Bu anlamda sanatçı, yapıtının kendisinin istediği şekilde anlaşılmasını, ondan haz duyulmasını ister. Yapıtın içerisine giren süje/alımlayıcı, sanatçının okura çizdiği sınırlar doğrultusunda sanatçıyla aynı duygu ve hazzı hisseder. (Tunalı, 2002, s. 183,186) Eco'da metnin hazza konu olabilmesi için belirsizlikler gündeme gelmektedir. Eco, *Açık Yapıt'ta* bu belirsizliklerin simge diliyle sembolleştirildiğini söyler. Ona göre

“...pek çok çağdaş edebiyat yapıtı belirsizliği anlatmak için simgelerin her zaman yeni tepkilere ve yorumlara açık kullanımını temel alır” (Eco, 2021, s. 74)

Açık yapıtın göstergesi olan simge dili, yapıtın modern edebiyat metni olduğunu gösterir. (Tunalı, 2002, s. 186) Modern sanatsal metinler, içerisinde boş alanların en fazla olduğu metinler olduğundan okuyucusuna estetik haz vermede en fazla paya sahip olan metinlerdir. Zira bir yapıtın açık olmasıyla estetik olması arasında doğru orantı vardır. Yani yapıt açık olduğu oranda okuruna verdiği estetik zevk artmaktadır. (Eco, 2021, s. 120)

Alımlayıcısına sanatsal haz veren edebî metnin bir diğer yönü, okurunda estetik deneyim şartını gerekli görmesidir. Bu konu, Jauss, Iser ve Fish gibi alımlamanın üç önemli teorisyeni tarafından da önemsenmiştir. Jauss'a göre okurun önceki okumalarından elde ettiği sanatsal haz, estetik deneyimi oluşturmaktadır. (Karaca, 2007, s. 48) Jauss'a göre

“Alımlama sırasında yaşanan ruhsal süreç içinde okurda oluşan estetik deneyim ufku da özel izlenimlerin gelişigüzel bir sonucu değildir, belirli işaretlerin yönlendirdiği bir farkedişin gerçekleşmesidir ve bu süreç, metnibilimsel ya da göstergebilimsel açıdan betimlenebilir” (Kuran, 1996, s. 34)

Bu şu demektir: Estetik deneyim ufku başıboş değildir, okuru belirli noktalarda kısıtlayabilir ve metinden çıkarılacak anlamın sınırları dilbilimin ve anlambiliminin engellerine takılır. Iser, estetik deneyime metnin yazarını da dahil eder. Yani metnin alımlanmasında yazarla okurun ortak kültürel ve dilsel kodlara sahip olması gerektiğinin altını çizer. Okur, metinde bulunan gizil alanlara inebilmek için önceki deneyim ve birikimlerine başvurmalıdır. Benzer şekilde metnin üretilmesi sürecinde de yazar, inşa ettiği metni kendi deneyim ve bilgisi dahilinde var edecektir. Böylece yaşantı merkezli bir üretim ve tüketim nesnesi durumunda olan metin, estetiğe konu olacaktır. Söz konusu estetik nesnenin asıl varlık alanı ise onu şema boyutundan çıkararak düzelti aşamasına getiren okur eliyledir. En nihayetinde ise yazarın şahsi tercih ve kurgusuna göre şekillenen metin, okurda estetik haz uyandırarak anlamı kıskırtıcı bir role bürünecektir. (Baydar, 2015, s. 173) Son olarak alımlama estetisyenlerinden Fish'e göre de okurun metinden aldığı hazzın kaynağı, metnin okurda uyandırdığı yaşantıdadır. (Akbulut, 2017, s. 78)

Edebiyat metninden duyulan sanatsal haz, kadim Arap edebî eleştiri kültüründe de yer almıştır. Bilindiği üzere alımlama estetiğinin kaynak metni genel olarak kurgusal edebiyat metni, özel anlamda ise romandır. Arap edebî eleştirisinde buna karşılık gelen sanatsal metin ise şiirdir. Kadim Arap edebiyat eleştiri tarihinin en özgün ve parlak dönemini yansıtan hicrî dördüncü yüzyılda metinden hissedilen lezzet, tat veya hazza en fazla yer veren edebiyat eleştirmeni İbn Tabâtabâ'dır. Metin karşısında duyumsanan edebî hazzı en açık, alımlama estetiğine en yakın şekilde ele alan dil ve edebiyat eleştirmeni ise şüphesiz İbn Tabâtabâ'dan yaklaşık bir asır sonra gelen Abdülkâhir el-Cürçânî'dir. (ö. 471/1078-79)

Cürcânî'nin şiir tanımında da fark edileceği üzere şiirsel metin, hem alımlama estetiğinin hem de sanatsal hazın kaynağıdır. Nitekim ona göre

“Şiir teori ve delillerle ruhları sevindirmez, tartışma ve kıyas ile kalpleri tatlandırmaz. Aksine şiiri sevdiren şey şiirin hoş, tatlı ve kabul edilebilir olmasıdır.” (K. Cürcânî, t.y., s. 100)

Cürcânî'nin şiir tanımından anlaşıldığı üzere şiir, okurun keyifli vakit geçirmesini ve onu psikolojik olarak rahatlatmayı hedefler. Şiirin felsefe veya bilim gibi gerçekleri betimleme gibi bir hedefi yoktur; alımlayıcı tarafından kabul edilmesi gibi bir hedefi vardır. (K. Cürcânî, t.y., s. 415) Burada Cürcânî şiirin teori, varsayım ve delillerden farklı, haz ve zevk veren yönüne işaret etmiştir. Şiiri dilin ana malzemesi olarak gören Cürcânî, şiire çok yönlü bir şekilde yaklaşır. Şiiri kimi zaman bir iletişim ve bildirişim metni, kimi zaman bilgi içerikli bir ifadenin aktarım biçimi, kimi zaman da sanatsal haz alınan bir malzeme olarak kabul eder. (A. Cürcânî, 2004, s. 24)

Cürcânî, estetik niteliklere sahip bir metnin okurunu, bilgi, eleştiri ve haz ekseninde üç kısma ayırmaktadır:

“Bilesin ki belîğ söz, ancak şu muhataplar üzerinde etki bırakır ve kabul görür.1. Tadararak bilenler, 2) Nefsi, şiirdeki güzel ve incelikli yeri kendisine fısıldayanlar, 3) Söz üzerine düşündüğünde durumunda değişiklik olanlar ki bazen keyiflenir, bazen de herhangi bir etkilenme olmaz, ama şiirdeki ilginç bir noktaya dikkatleri çekildiğinde hoşlarına gider, üstünlük noktası gösterildiğinde farkına varırlar.” (A. Cürcânî, 2004, s. 201, 2016, s. 257)

Cürcânî'nin ifadelerine bakıldığında bu üç tür okur şu şekilde anlaşılabilir:1) Haz ve bilgi sahibi (eleştirmen) okur, 2) Haz odaklı eleştirme yetisi olmayan okur, 3) Eleştiri yeteneği olan okur. Cürcânî'ye göre bu üç tür okur, metindeki estetik nitelikleri görmede söz sahibi olabilecek, istenililir veya kabul edilebilir okurdur. Cürcânî'nin bu üç tür okurdan hangisinin kendisinin ideal okuru olduğu, hemen sonrasında belirttiği istemediği okurun özelliklerinden anlaşılacaktır: Bu anlamda ona göre estetik niteliklere sahip bir metnin istenmeyen okuru iki kısımdır: 1) Metne sadece gramer yönüyle yaklaşan okur, 2) Metinden alınan hazın sebebini merak etmeyen okur. (A. Cürcânî, 2004, s. 215,292) Bunlardan ilki beğenilen bir metindeki estetik unsurları sadece gramere ve hatasız bir kullanıma dayandırır. Cürcânî'ye göre bu okurun metne yaklaşımı eksiktir. Çünkü metnin tadılarak hissedilen, anlamsal ve görsel bazı güzellikleri vardır. (Bânakîb, 2002, s. 213) Metnin bu yönünü görmeyen veya görmek istemeyen okur, istenmeyen okurdur. (A. Cürcânî, 2004, s. 201) Barthes de *The Pleasure of the Text*, Yazı üzerine Çeşitlemeler Metnin Hazı (1975) adlı çalışmasında Cürcânî'yle aynı görüşü paylaşmaktadır:

“Metnin verdiği haz, dilbisi kurallarına (feno-metin kurallarına) indirgenemez, tıpkı bedeninin aldığı hazın, fizyolojik gereksinime indirgenemeyeceği gibi.” (Barthes, 2007, s. 106)

Bu grubun diğer türü ise eleştirmeden haz alan gruptur. Cürcânî bu okur grubundan da hoşlanmaz. Dikkat edilirse Cürcânî'nin hicrî beşinci asırda tespit ettiği istenilir okurunun özelliği, Jauss'un taksimiyle birebir örtüşmektedir. Başka bir deyişle Cürcânî'yle Jauss, haz ve eleştiri yetisine sahip okur üzerinde hemfikirdirler.

3. İbn Tabâtabâ'da Alımlama Estetiği Yaklaşımı

İbn Tabâtabâ'nın *Iyâru's-Şi'r*'inde metnin teori olarak karşılığı genel anlamda şiirdir. Ancak yine de onun çalışmasında alımlayıcıya dair tespit ve deyişler, kimi zaman resâil türünü de içerisine almaktadır. (el-Alevî, 2005, s. 12) İbn Tabâtabâ'nın metne dair eleştirel yaklaşımında alımlama kuramına dair

tespitlerde bulunulmak istenildiğinde fark edilen ilk Şey, ondaki alımlama mekanizmasının tıpkı alımlama estetisyenlerinde olduğu gibi metinden okura doğru çizgisel bir okuma takip ettiğidir. Diğer bir deyişle onun okuma yönteminin hareket noktasında metin, sonrasında ise okur yer almaktadır. İbn Tabâtabâ, bu okuma stratajisinde metinden veya metnin nasıl bir üretim sürecini takip etmesi gerektiğinin ilkelerinden bahseder. Bunun okura yansıyan yönü ise metnin öncelikle estetik nitelikler içermesidir. Metnin bu özelliği, alımlama estetiğinin üzerinde çok fazla durduğu bir konudur. Zira edebî kurgusal metin, estetik bir kurgunun neticesinde ortaya çıkmaktadır. (Sakallı, 2016, s. 22) Nitekim Jauss da en temelde edebiyat metnini ele alırken okurun deneyimini estetiksel ve tarihsel olmak üzere iki farklı açıdan ele almaktadır. (Karaca, 2007, s. 48)

İbn Tabâtabâ'da estetik bir metnin, okura bakan iki yönü bulunmaktadır: Metin üreticisi konumunda bulunan Şairin metne somut bir varlık vermeden önce zihninde tasarladığı hayalî okur ve Şairin dile dökülmüş şekliyle hazır olarak okura sunduğu bu metinden okurun haz alma ilkesi. Bu anlamda okur, hem metnin üretilmesinde hem de tüketilmesinde aktif bir şekilde yer almaktadır. İbn Tabâtabâ, okuma eleştirisini, okurun veya en genel anlamıyla alımlayıcının metinden haz alması ilkesinden hareketle ele alır. Bu okuma sürecinde öncelikle metin, doğası gereği insanın nefis (ruh) ve aklına hitab eder. (Fatûm, 2013, s. 54) İyâru'ş-Şi`r'de nefis kavramıyla kastedilen çoğunlukla metnin alımlayıcısıdır. Bu dinleyici, izleyici, okuyucu hatta Şairin kendisi de olabilir.

İbn tabâtabâ'ya göre günlük iletişim dilinde alıcıyla verici arasındaki bağı oluşturan söz, bir beden ve ruha sahiptir. Beden sözdeki konuşmaya, ruh da sözün anlamına denk gelmektedir. Şair, kuramsal bir ifade olarak da yazar, bunu ince bir işçilikle alımlayıcının, yani dinleyicinin veya okurun hoşlantısına sunar. Burada okur, metnin kelime ve sesleriyle anlamı arasındaki uyumu beden olarak hisseder ve ruhsal olarak da içerimler. (el-Alevî, 2005, s. 126) Burada okurun metinle girdiği iletişim, sanatsal haz ilkesine doğru evrilir.

3.1. İbn Tabâtabâ'da Metnin Hazzı

İbn Tabâtabâ'da alımlayıcının sanatsal hazzı deneyimlediği edebî metin türü olan Şiir, diğer günlük iletişime dayalı metinlerden farklılık göstermektedir. Şiiri diğer metinlerden farklı ve ayrıcalıklı kılan ise nazmdır. Ona göre Şiirde nazm terk edilirse Şiir metni kulağa hoş gelmez, Şiirin dinleyicisine vereceği zevk de kaybolur. (el-Alevî, 2005, s. 9) İbn Tabâtabâ, Şiirin alımlayıcısına verdiği estetik haz ve zevk unsurlarına ilaveten psikolojik etkisine de değinir. Zira ona göre Şiir, insanda bir tesir bırakması yönüyle sihir ve Őaraba benzemektedir. Şiirin büyüleme, kendinden geçirme özelliğinden hareketle metinde okuruna bıraktığı kendinden geçme hali, Aristo ve Farabî gibi filozoflarca da kullanılmıştır. Bu görüş, Şiirin veya metnin alımlayıcısı üzerinde psikolojik etkiler meydana getirerek onda yaşantı merkezli deneyime dönüştüğünü göstermektedir. İbn Tabâtabâ, Şiirin okur üzerinde meydana getirdiği bu davranışsal etkiyi olumlu yönleriyle ele alır: Şiir Őerleri def, anlaşmaları fesh eder, korkaklara cesaret verip cimriliği giderir. Şiirin Őaraba benzetilmesi, okurunu sarsması, onu derinden etkilemesi, kendinden geçirmesi yönüyledir. (Fatûm, 2013, s. 56) İbn Tabâtabâ'da olduğu gibi edebiyat metninin okurda yaşantıya dayalı deneyime dönüşmesi fikrini alımlama estetisyenlerinden Fish de önemsemektedir. (Akbulut, 2017, s. 78)

İbn Tabâtabâ'nın okuma projesi, metinden okuyucuya doğru ilerlemektedir. O, metin merkezli okuma yönteminde metnin estetik, psikolojik ve davranışsal olarak dinleyici üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Metin ve okur birlikteliğini önceleyen bir yaklaşım ortaya koyan İbn Tabâtabâ, bu ilişkiyi metnin hazzına dayandırmaktadır. Bu haz, edebî eserin okuru üzerinde bıraktığı salt estetik zevki ifade

etmektedir. Metinle okur arasındaki bağlayıcı noktayı haz olarak gören İbn Tabâtabâ, metnin üreticisinden çok, kendisine odaklanır ve metin aracılığıyla okurun metin karşısındaki duygu ve düşüncesine değinir. Burada haz ilkesinden hareket eder ve ulaşılmaması gereken nihai hedefi metnin hazı olarak görür. Onun yaklaşımı Fransız felsefeci ve edebiyat eleştirmeni Roland Barthes'in (ö. 1980) "metnin hazı" na dair tespitleriyle kimi zaman örtüşmektedir. Barthes'e göre metin

"...her türlü 'sahnedin', (bu sözcüğü eve, aileye ilişkin anlamıyla kullanıyorum), sözcükler üzerine yapılacak her türlü tartışmadan arınmış, az bulunur bir dil uzamıdır" (Barthes, 2007, s. 105)

Barthes'e göre metin; yazar ve okura aynı anda farklı dozlarda haz vermektedir. Onun haz düşüncesi metindeki dilin kullanımı ve sözcüklerin uyumlu olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Onun metni her türlü ideolojiden uzakta, haz odaklıdır. Bu haz kimi zaman da fetiş hazza yakın bir yerdedir. (Barthes, 2007, s. 114,117,121) İbn Tabâtabâ'nın metne yaklaşımı Barthes'in düşüncesi kadar edebî zevk algısını merkeze koymaz ve salt bu ilkeyle de hareket etmez. Onun metin anlayışı yazar, metin ve okur üçleminde her birinin farklı oranlarda söz sahibi olduğu organik bir bütündür. Ancak burada metin, okuruna haz verebildiği ölçüde etkili ve baş döndürücü olabilecektir.

3.1.1. Üretim Estetiğinden Haz İlkesine

İbn Tabâtabâ'da metnin üreticisi konumunda bulunan şair; estetik, ideal bir metni üretebilmek veya gün yüzüne çıkarabilmek için belli başlı niteliklere sahip olmalıdır. Dil bilimlerinde derinlemesine bilgi sahibi olma, kelime ve dil bilgisinde ustalık, önceki edebî çalışmalardan rivayette bulunma, eski milletlerin tarih, neseb, savaş, medih, hiciv gibi şiirsel anlatı şekillerinden haberdar olma, şiirin gerektirdiği edebî sanatlara hâkim olma, anlamın doğru yer ve zamanda tam oluşmasına özen gösterme, mânayı eksik ve fazla unsurlardan hali tutma, bu özelliklerdendir. (el-Alevî, 2005, s. 10) Görüldüğü üzere metin üreticisi konumunda bulunan şairin sahip olması gereken özelliklerde okur baz alınmıştır. Şairin metnin; dil, üslûp, muhtevâ ve anlamının iyi olmasına dikkat etmesi veya tüm bunlara özen göstermesi, okurunda istenilir sanatsal tepkiler vermesi amacına yöneliktir. Ayrıca şair olmanın vasıflarından "Eski milletlerin tarih, neseb, savaş, medih, hiciv gibi şiirsel anlatı şekillerinden haberdar olma" özelliği dikkate alındığında İbn Tabâtabâ'nın metin inşasında dönemin okurunun sahip olduğu özelliklere dikkat ettiği de gözlerden kaçmayacaktır. İbn Tabâtabâ'nın metnin üretimi esnasında şairinden böyle bir beklentiye girmesi, Jauss'un deneyim ufkunu hatırlatmaktadır. Jauss'un deneyim ufkunu, okurun önceki okumalarıyla hayata dair tecrübelerinin karşılaştığı metinde yankı bulmasını ifade etmektedir. Okurun edebî, kültürel birikimiyle bilgi, inanç, duygu, düşünüş gibi farklılıkları deneyim ufkunu oluşturan esas unsurlardır. Okurdaki deneyim ufkusuyla metnin kendisi arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim bulunmaktadır. Bu diyalogun tarihsel ve estetik olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Okurun deneyim ufkunda "estetik kapsam" çoğunlukla okurun önceki okumalarına dayanan eserin estetik değerine ilişkin değerlendirmelerden oluşur. "Tarihsel kapsam" ise edebiyat yapıtını okuyan ilk okurların sonraki okurların ufuklarını etkilemesidir. Böylece yapıt bir nevi hem okurun kendi edebî deneyimi hem de kendinden önceki okurların deneyimiyle alınılanarak anlamlandırılır. Dolayısıyla okur hem kendisi hem de başkaları tarafından şekillendirilen deneyim ufkuna sahiptir. Bu durumun bir sonucu olarak da edebî yapıtlar, her dönemde farklı okurlar tarafından alınılanarak birer klasik yapıt haline dönüşür. (Tüzel & Kurudayıoğlu, t.y., s. 105) İbn Tabâtabâ, Jauss'un deneyim ufkunu tespit veya teori olarak dillendirmese de onun hedefinin tıpkı böyle olduğu ileri bir okumayla anlaşılacaktır.

İbn Tabâtabâ'ya göre şair, metnini oluştururken öncelikle şiirini nesrin izdüşümünde temellendirir. Kelimeleri anlamlara uygun hale getirir. Zira ona göre lafızlara uygun olan elbiseler giydirilmeli ki lafız

en güzel şeklini alsın. Böylece anlamlar lafızlarla yarışarak alımlayıcısına haz versin. (el-Alevî, 2005, s. 10) Yine ona göre şair anlamlara giydirdiği elbiselere lütufta bulunarak sevecen olursa uzaklar yakın, yakınlar uzak olur, en nihayetinde de letafet yücelir. (el-Alevî, 2005, s. 125) Şair şiirini sanatsal bir bağlamda sunarak metni okuru için daha estetik ve anlamlı hale getirir. Söz konusu bağlamsal makamlar, belâğatta kullanılan söyleyiş şekilleridir: Medh, övgü, yergi, şikâyet, hoşgörü. (el-Alevî, 2005, s. 12) Yine de İbn Tabâtabâ'ya göre şiir gibi estetik algısı yüksek bir metni ortaya çıkarmak için tüm sanatsal söyleyişleri geride bırakan bir meziyete sahip olmak elzem görünmektedir. Oda aruz bilgisini dahi önceleyen edebî zevktir. (el-Alevî, 2005, s. 9)

İbn Tabâtabâ, ideal estetik metnin alımlayıcısına haz verebilmesi için şiirsel metnin üretiminde dikkat edilmesi gereken vasıfları şu şekilde sıralar:

“Şair şiirinin kompozisyonunu, beyitlerinin uyumunu iyi düşünmeli, beyitlerinin yan yana gelmesinin güzelliği veya çirkinliği üzerinde durmalıdır. Böylece aralarındaki anlam ilişkisi düzenlenir, sözler bu beyitlerle anlam kazanır, sözlerin başlangıcıyla devamı arasında içerisinde aynı türden olmayan tekrar anlatıdan başkası bulunmaz. Tüm bunların neticesinde ise dinleyiciye metnin kendisini sevk ettirdiği anlam unutturulur. Şair bunu yapmaktan her beyitte sakınmıştır...Şair her bir mısra üzerinde iyice düşünür ve kendi içerisinde öncesine benziyor mu diye sorular sorar. Şayet bir benzerlik varsa bu benzerlik ya şair tarafından hatayla yapılmıştır ya da raviler şiirini rivayet ederken yanlış rivayet etmiştir”(el-Alevî, 2005, s. 129)

Görüldüğü üzere İbn Tabâtabâ'nın hazza dayalı metninde öncesi ve sonrası itibariyle tekrar anlatılara yer yoktur. Zira dinleyici tekrar eden anlam ve sıkça geçen sıfatlarla karşılaşır sıkılacak ve metni devam ettirmek ona ağır gelecektir. (el-Alevî, 2005, s. 125) Ayrıca onun burada metnin dizeleri arasındaki ahenge yaptığı vurgu, anlamı geri plana itmektedir. Böylece okurdan metnin akışında daha çok estetik zevke odaklanarak anlam dokusundan uzaklaşması beklenir. Onun metni bu yönüyle bir edebiyat metnidir ve okurunun metne yaklaşırken birincil hedefi de haz peşinde koşmaktır.

İbn Tabâtabâ'da dinleyici yani alımlayıcı, sadece lafzın veya sadece mânanın etkisinde kalmaz, aynı anda her iki unsura odaklanır ve estetik tepki verir. (Fatûm, 2013, s. 52) Öyle ki anlam unsuru, metnin kulakta güzel bir yankı yapmasıyla başlar, lafızların okura tatlı gelmesiyle devam eder. Okur, lafız ve anlamın metne kazandırdığı etkiyle sevinç, heyecan gibi hissi tecrübeler yaşar. (Fatûm, 2013, s. 55) İbn Tabâtabâ, metnin okura haz vermesi için şiirin başlangıcına çok fazla önem vermektedir. Ona göre şair, şiir metnine başlarken okurun durumunu gözeterek hareket etmelidir. Amaç okurda iyi, hoş hislerin kıpırdamaya başlamasıdır. Bu anlamda özellikle ister okur ister dinleyici olsun alımlayıcıyı pesimist kılan başlangıçlardan kaçınılmalıdır. Bu tarz kullanımlar sadece ağıt, diyardan veya sevgiliden ayrılış, gençliği ayıplama, zamana küfretme gibi söyleyişlerde kullanılabilir. Medih ve tebrik içeren şiirlerde bu içeriklerden uzak durulmalıdır. (el-Alevî, 2005, s. 126)

İbn Tabâtabâ'ya göre metnin biçim ve üslup özelliğine dikkat edilerek okurun durumunun gözetilmesi, şiirde başarılı olmanın yegane ölçütüdür. Muhatap fasih bedevî ise kelimelerle hadarilerin kelamıyla karıştırılmamalıdır. Ayrıca söz oluşturulurken muhatapın kavrayışı da dikkate alınmalıdır. Söz gelimi saygın ve dikkatli bir üslubu gerektiren krallara hitap, halkın hitabıyla, halka hitap da krallara hitapla karıştırılmamalıdır. (el-Alevî, 2005, s. 12) İbn Tabâtabâ'nın alımlayıcısı, hem şiir metninin dinleyicisi hem de iletişim dilinin muhatabı olan alıcıdır. Her iki söylem tarzında da alımlayıcının durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Zira ona göre

“Her mânanın bir yakışanı, her durumun da bir uyanı vardır. Böylece bu, sözün dokusunun güzelliği ve nazımın harikuladeliğinden daha faydalı olmuş olur”(el-Alevî, 2005, s. 12)

İbn Tabâtabâ'da metnin gün yüzüne çıkmadan önceki bu hali, Iser'in ideal okurunu ifade eden zımnî (örtük) okurunu anımsatmaktadır. Bu okur, yazar tarafından yaratılır. (Rifat, 2008, ss. 171-172) Iser bu okuru şöyle anlatmaktadır:

"Zımnî okur, bir edebî eserin etkisini göstermesi için gerekli tüm ön yetileri bünyesinde barındırır. Bu ön yeti dışsal ve ampirik bir gerçeklik tarafından değil, metnin kendisi tarafından çizilen eğilimlerdir. Çünkü zımnî okur, metnin yapısında bulunan bir kavramdır. Zımnî okur, hiçbir zaman gerçek bir okurla özdeşleştirilemeyecek bir yapıdadır. Zımnî okur bir alımlayıcının varlığını gerekli kılan metinsel bir yapıdır. Bu kavram, ayrı ayrı her bir alımlayıcının benimsemesi gereken rol için bir ön koşul belirler. Bu, metinlerin potansiyel izleyicilerini kasıtlı olarak görmezden geldiği ve onları dışladığı zamanlarda bile doğrudur"(Iser, 1995, s. 30)

Görüldüğü üzere Iser'in örnek okurunu ifade eden zımnî okur, yazar tarafından okurun niteliğine göre oluşturulur. Buradaki amaç ise şüphesiz alımlayıcısı için daha etkili bir metin üretmektir.

İbn Tabâtabâ'da metnin okuruna ulaşmasının amacı, estetiksel bağlamın okurda iz bırakmasını sağlamaktır. Bu sanatsal şölene bir de "anlam" faktörü ilave edilirse okurun metne karşı olan albenisi artacaktır. İbn Tabâtabâ'nın metne genel yaklaşımını ifade eden bu düşünce, alımlayıcının metni kabul etmesini gerekli kılar. Ona göre şiirdeki vezin; anlamın doğruluğu ve lafzın tatlılığıyla birleşirse okurun tereddütte bulunamayacağı bir metin ortaya çıkacaktır. (el-Alevî, 2005, s. 21) Alımlayıcının metni kabul etmesinin bir diğer etkeni de metnin onun zihinsel durumuna karşılık vermesidir. (Fatûm, 2013, s. 54) İbn Tabâtabâ'ya göre okurca anlamın kabul edilme süreci, metinle okur arasındaki diyalogu gerekli kılmaktadır. Bu diyalog, metinden okura doğru ilerlemektedir. Başka bir deyişle İbn Tabâtabâ, metin okur diyalogunda metne daha fazla bir sorumluluk verir. Alımlama teorisyenlerinden Jauss da yazın tarihinde aktif görev üstlenen okurun yazınsal yapıyla sürekli bir diyalog içerisinde olduğuna dikkat çekmektedir. Jauss'a göre bu, yazın tarihini yenilemenin ön koşuludur. Okur, etkileşim halinde olduğu metni seslendirir, onunla devamlı bir şekilde yüzleşir ve ona yeniden güncel bir varlık kazandırır. Yapıyla okur arasındaki bu dinamizm, onda metni var eden temel unsurdur. (Akbulut, 2017, s. 77) İbn Tabâtabâ'nın diyalogunda ise metin, sadece metin olma yönüyle değil de hazza odaklanma yönüyle okura hitab etmektedir. Ne var ki burada metnin yönetim hakkı, alımlayıcının hâl ve hevâsına uygun olmak koşulunu gerekli kılmaktadır. Tam bu noktada alımlayıcının görevi ise metnin tadına varmak, anlam ve lafız birlikteliğinin keyfini sürmek, kendini metnin doğasına bırakmaktır. (Fatûm, 2013, s. 53)

3.1.2. Estetik Yapıdan Hazza

İbn Tabâtabâ'ya göre okuru etki altında bırakan metin, her yönüyle estetik özelliklere sahip olmalıdır. Okur böyle bir metinle karşılıklı bir etkileşime girecek ve böylece estetik algı daha da pekişecektir. Ona göre metnin estetik öğeleri içermesiyle okuru etki altında bırakması doğru orantılıdır. Estetik metin, okuru üzerinde hakimiyet kurar ve okurun metinden uzaklaşmasına engel olur. (Fatûm, 2013, s. 51,52,53) İbn Tabâtabâ'ya göre içerisinde estetik unsurları dengeli bir şekilde barındıran her metin, alımlayıcısına lütufta bulunarak onun zevk almasını sağlar. (el-Alevî, 2005, s. 54) Burada estetik unsurların dengeli olması, onun metnini oluşturan temel ilkelerden biridir. Zira ona göre ideal bir metnin ilkeleri الاعتدال (denge, uyum ve birlik) olmak üzere üç kısıma ayrılmaktadır. Bu üç unsur, metnin iç ve dış bileşenlerine gerektiği ölçü ve oranda uygulanır. (Fatûm, 2013, s. 56) Onun الاعتدال (denge) prensibi edebî sanatların aşırıya kaçmadan metinde yerli yerinde kullanılmasını ifade etmektedir. Ancak metinde bu ifade şekillerinin kullanımı bazen mübalağa gerektirebilir. Bu durumlarda bu kaide ibn Tabâtabâ'ya göre görmezden gelinir. (el-Alevî, 2005, s. 17) الانسجام (uyum) estetik metnin en temel bileşenlerinden biridir. İç düzenleme ve tutarlılıktan kaynaklanır. Lafız ve mâna

arasındaki uyumu ifade etmektedir. (el-Alevî, 2005, s. 126) Lafzın güzel, mânanın çirkin olması veya lafzın çirkin mânanın güzel olması, metnin uyumuna engel olacaktır. (Fatûm, 2013, s. 59)

İbn Tabâtabâ'nın metnin estetik unsurlarına yaptığı vurgu, okurun birtakım beklentiler çevreninde olduğunu da göstermektedir. Sanatsal metnin başı ve sonu itibarıyla uyumlu, bütünsel olması, okurun böyle bir metne önceden aşına olduğunu ve ancak böyle bir metni kabul edebileceğini de göstermektedir. Jauss, bunu okurun beklenti ufku olarak adlandırır. Jauss'a göre okurun, metinden “*düşünsel beklenti*” ve “*estetik beklenti*” olmak üzere iki tür beklentisi vardır. *Düşünsel beklenti*; okurun metinde geçen olay ve tema ile kendi yaşantısı arasında benzerlik kurması, metnin ulaştığı sonuçtan mutlu olma, hayal kırıklığı hissetme, üzülmeye, sevinme şeklinde bir duygusal salınım sürecine girmesi şeklinde görülmektedir. “*Estetik beklenti*” ise esere ilişkin estetik beklentileri içerir ve *düşünsel beklentinin* bir ileri safhasını oluşturmaktadır. Yazarın konuyu ele alış biçimi, karakterlerin yansıtılma şekli, kurgu ve konunun sunulduğu, estetik aşamanın beklenti ufkunu oluşturan etmenlerdir. Kısaca söylemek gerekirse esere dair empatik bir yaklaşım sergileme “*düşünsel beklentileri*”, eserin sanatsal değerine yönelik beklentiler ise “*estetik beklentileri*” meydana getirmektedir. (Tüzel & Kurudayıoğlu, t.y., s. 105) İbn Tabâtabâ'da ön plana çıkan ise “*estetik beklenti*”dir ve metin bu özelliğe ne kadar önem verirse hedefine o derece yaklaşmış, yani alımlayıcısının metni kabul etmesine o derecede önem vermiş olur.

İbn Tabâtabâ tasrihe dayalı anlatı biçimlerini kapalı anlatı biçimlerine tercih etmektedir. Ona göre anlatı açık ve net olmalıdır. Ancak tariz, kinâye, mecâz, istiâre gibi edebî sanatlar, kapalı ifade ediş biçimleri olmasına rağmen yerinde kullanıldığında metnin verdiği haz bakımından daha etkileyicidir. Böyle bir metnin kıymetini ise en iyi ideal okuru bilecektir. İdeal okur, kapalı anlatı ve estetik unsurlarla bütünleşen metni, sanatsal bir şölen izler gibi seyredecektir. (Abdi'l-Al, 1978, s. 389,392) Metinde kapalı olarak verilen anlatı, bir nevi gizil anlamların okur tarafından deşifre edilmesine teşviktir. Metinde verili anlam, belirli ima ve işaretlerle sınırlı olduğundan ideal okur, bu imalardan yola çıkarak anlamı tamamlayacaktır. (Fatûm, 2013, s. 58) İser'e göre de metin, bünyesinde gizil, örtülü anlamları içermektedir. Metinde “*boş alanlar*” veya “*belirsizlikler*” olarak geçen örtülü anlamlar, okurun bilgi, deneyim ve hayal gücüyle birleşerek anlamlı hale gelecektir. İser'e göre gizil alanların okurun tahayyül gücünü harekete geçirmesinin belirleyicisi ise metnin kendisidir. (Sakallı, 2016, s. 21) İbn Tabâtabâ ve İser'de gizil alanların varlığı, Jauss'ta ip uçları, açık veya kapalı işaretler ve sezdirmeler şeklinde belirmektedir. Jauss'a göre metin bu özelliğiyle okurunu yönlendirir ve böylece okurun tamamıyla öznel değerlendirme yapmasının önüne geçilmiş olur. (Kuran, 1996, s. 34) Alımlama teorisyenlerinin sanatsal bir metinde, kurgu içerisinde verilen kapalı, boşluklu yapılar öneme vermeleri, öncelikle alımlama kuramındaki “*estetik*” unsuru ön plana çıkarmak, sonrasında ise alımlamanın süreç ve sonucundaki hazzı vurgu yapmak içindir. Bu, edebiyat tarihine alımlama estetiği yaklaşımıyla bakıldığında her dönem için geçerli bir çıkarımdır.

İbn Tabâtabâ'nın açık ve net anlatıları yeğlemesine rağmen kapalı anlatılara vurgu yapması, metindeki boşlukların okur eliyle tamamlandığında okura sanatsal haz verdiği ilkesini teyit etmektedir. Nitekim o, bu durumu daha net ve açık bir şekilde de ifade etmiştir. Öyle ki İbn Tabâtabâ'ya göre dinleyici, şiirsel metinde bulunan örtülü anlamları kendi doğasına uygun bir şekilde tahrik ederek çözümler. Bu zorlu sürecin ardından alımlayıcı, aşına olduğu bir şeye ulaşmanın huzuruyla rahata erer, metnin hazzına ulaşır ve en nihayetinde onda bir okuma deneyimi oluşur. Doğru sıfat ve uygun teşbihlerle, gerçeklere uygun mesellerle karşılaşan okura uzaklar yakın; vahşi-itici olan tanıdık; alışılmış-tanıdık olan da vahşi-garip hale gelir. (Fatûm, 2013, s. 54) Edebiyat metnine haz odaklı yaklaşan Roland Barthes de “*Metnin Hazzı*” adlı çalışmasında okurun metnin hazzını, metinle girdiği zorlayıcı etkileşimin ardından elde ettiğine vurgu yapmıştır. Barthes metnin sonunda okurun duygu ve düşüncesini şu şekilde ifade eder:

“Metnin vereceği haz, hovardanın oynadığı gözüpek bir oyunun sonunda doyuma ulaşmasıyla birlikte, ucunda sallandığı ipi kestirdiği, dizginlenemez, gerçek dışı, salt romansı âna benzer.”
(Barthes, 2007, s. 99)

Alımlama teorisyenlerinden Iser ve Fish de metin karşısında duyulan estetik beğeniye kuramsal ifadeyle metnin hazzı ilkesini, zaman zaman okurun geçirdiği duygu salınımlarında dile getirmektedirler. Iser’e göre yazarının elinde kurgusal bir temaya dönüşen metin, okurda estetik haz uyandırarak anlamı kışkırtıcı bir role büründürecektir. (Baydar, 2015, s. 173) Fish ‘e göre de okurun anlamı yaratma süreci yoğun düşünsel ve sezgisel çabada değil, metnin okurda uyandırdığı yaşantı ve hazda aranmalıdır. (Akbulut, 2017, s. 78) Kuramın temel dinamiklerinin ortaya çıkmasında etkili olan Umberto Eco da “Açık Yapıt” ında sanat eseri karşısında bir tür ilgi içerisine giren sanatçı ve alımlayıcının aynı duygu ve hazzı hissettiğini söylemektedir. (Tunalı, 2002, s. 183,186) Alımlama kuramının temel sayılılarından biri olarak estetik metin karşısında beğeniye ifade eden metnin hazzı ilkesine, kuramın her bir teorisyeni benzer ifadelerle karşılık vermiştir. Sanatçı ve eser haz ilgisinde tespit edilen bu çıkarım, Aristoteles’in mimesis⁴’ine kadar dayandırılabilir. Filozofun bu görüşüne göre sanat eserini ortaya çıkaran; insanda bulunan taklit yeteneği ile hazdır. (Calp, 2017, ss. 273-275) Görüldüğü üzere metin ve anlam birlikteliğinde estetik unsurlar, haz temelli ilerlemektedir. İbn Tabâtabâ’da estetik haz unsuru ise kuramsal bir ifade olarak değil de estetik metnin olgunlaşma göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu da onun adı geçen kuramcılar gibi bir estetisyen olarak değerlendirilemeyeceği görüşüne götürmektedir. Zira ondaki okuma anlayışı ne sadece okura ne metne ne de yazarına atfedilebilir. Ondaki okuma ameliyesi, okuruna güzel deneyimler yaşatmak gayesiyle merkez kuvveti farklı oranlarda olmak üzere bir bütünsellik içerisindedir.

Alımlama estetiğinde metinde verili halde bulunan boş alanların edebî hazzı ortaya çıkardığı konusu netleştiğine göre bu boş alanların okurca nasıl, neye göre ve hangi ölçütlerle doldurulacağı konusu gündeme gelmelidir. Bu konu alımlama estetiğinin her bir teorisyeni tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Nitekim Iser’e göre metindeki boşluklu yapının farkında olan duyarlı bir okur;

“Okuma edimi sırasında bu boşlukları kendince doldurarak metne dahil olacaktır. Fakat burada her okurun aynı dolgu malzemesini kullanması söz konusu olamaz. Okurun düşünsel zenginliğine göre bu okumanın niteliği değişecektir.” (Kolcu, 2008, s. 139)

Bu da demek oluyor ki Iser’de boş alanların ikmale erdirilmesi, okurdan belirli bir donanım istemektedir. Bu donanım; bilgi, kültür ve yetenek değişkenleriyle yakından ilgilidir. Nitekim Jauss ve Abdülkâhir el-Cürcânî’nin de üzerinde hem fikir olduğu sanatsal hazzın peşinde olan eleştirmen okur, tam da bu profili karşılamaktadır. Okurun adı geçen donanımlara sahip olması, “boş alanların” nasıl doldurulması gerektiğinin okura bakan yönüdür. Metne veya yazarına bakan yönü ise okura bazı kısıtlamalar getirir. (Aytaç, 2016, s. 145; Sakallı, 2016, s. 20) Jauss’a göre edebiyat metninin bünyesinde bulunan bu eksilteli kısımlarda okuru için muhakkak bazı ip uçları, açık veya kapalı işaretler ve sezdirmeler bulunmaktadır. Bu durum, yani metnin yönergelerle okura rehberlik etmesi, okurun tamamıyla öznel alımlama yapmasının önüne geçecektir. (Kuran, 1996, s. 34) Iser’e göre ise

⁴ Antik Yunan’da M.Ö V. yüzyıldan beri Yunan şair ve filozoflarınca taklit anlamında kullanılan “mimesis” kavramı, Sokrates, Platon ve Aristoteles le birlikte sanat ve estetik kavramı olarak kullanılır olmuştur. Bu üç filozofa göre sanat taklit “mimesis” ya da başka bir deyişle yansıtmadır ve bu yansıtmının merkezinde sanatçı bulunmaktadır. Sokrates’e göre sanatçı kişilerin fiziki, ruhi ve ahlaki yanlarını; Platon’a göre duyulur dünyanın bizzat kendisini, Aristoteles’e göre de kanı, idealar veya duyulur dünyanın birebir kendisini yansıtır veya taklit eder. Duyulur dünyanın yansıtılması Platon’dan, evrensel veya ideal olanın yansıtılması Aristoteles’ten kaynaklanmaktadır. Platon ve Aristoteles’in “mimesis” inden mülhemle klasiizm, romantizm ve realizm gibi temel sanat akımları ortaya çıkmıştır. Klasiizm ve romantizm Aristoteles’in “mimesis” inden, realizm de Platon’un “mimesis” inden etkilendirilmiştir. (Görgün, 2021, ss. 361-362; Hafız, 2015, s. 45)

"Okur, yazarın bıraktığı boşlukları doldurmada bütünüyle özgür bırakılmış değildir. O yazarın eserine koyduğu temel anlamdan sapamaz." (Kolcu, 2008, s. 139)

Yani anlatıdaki eksilti, tamamıyla yazarının amacı doğrultusunda ilerlemeli, yazarın hedefinden sapmamalı, yazar bunu metninde temin etmeli, okur da bu ilkeleri estetiksek deneyim ufkuyla önceden tecrübe etmelidir. Bu konuda yazarına düşen bir diğer görev de boşlukların veya belirsizliklerin fazlasıyla güç olmamasına özen göstermesidir. Zira bu durum okuru edebî zevkten uzaklaştırarak metni sıkıcı hale getirecektir. (Kolcu, 2008, s. 345) İbn Tabâtabâ'nın metnin eksiltili yapısına yönelik tutumu da benzer bir şekilde ilerlemektedir. O, öncelikle metnin üretim aşamasında estetiksel beğeniği dikkate alarak okurun boşluklara cevap vermesi için okurun durumunu gözeter. Sonrasında ise okuruna sınırlı bir özgürlük alanı tanır. Zira onun metninde mecaz, istiâre, kinaye gibi boşluk içeren kapalı ifadeler, okura belirli ihtimalî anlamlar verir; onun tahayyül sınırlarını fazlaca zorlamaz. Görüldüğü üzere onun metin karşısındaki bu tavrı, hem alımlama estetiğinin genel tavrına hem de metnin haz unsuruna konu olmasının ilkelerine birebir uymakta, hatta bu kavramlara daha farklı bir ufuk getirmektedir.

Sonuç

Alımlama estetiği, yirminci yüzyılın sonlarına doğru batıda ortaya çıkarak gelişim gösteren bir edebiyat eleştiri ve yaklaşım metodudur. Edebiyat metnine okur merkezli yaklaşan bu teoride metin ve okur arasında bir dialog vardır. Okurun görevi ise metinde bulunan anlamı ortaya çıkarmak, yorumlamak veya anlamın ne derece kıymetli veya eşsiz olduğunu belirlemektir. Bu çalışmada hicrî dördüncü asır gibi Arap edebiyatı eleştirisinin, erken ve en özgün haliyle sistemleşmeye başladığı bir döneminde, alımlama estetiği yaklaşımına temel olabilecek, yeni ve farklı bir bakış açısı kazandıracak çıkarımlar tespit edilmiştir. Çalışmanın temel tezini ifade eden bu çıkarım, İbn Tabâtabâ özelinde alımlama estetiğinin sadece bir boyutunu ifade eden "metnin hazzı" ilkesi etrafında ele alınmıştır. Alımlama estetiğinin kendisi ve İbn Tabâtabâ'nın alımlama yaklaşımı temelde örtüşmektedir. Her iki yaklaşımda da metnin estetik yönünden hareket edilir. Jauss, Iser ve Fish başta olmak üzere alımlama estetisyenleri, sanatsal metnin estetik unsurlarından hareketle metnin okunması esnasında veya sonucunda okuruna haz, keyif verdiğini saptamışlardır. İbn Tabâtabâ da metnin okurunu ele alırken sanatsal hazzı ön plana koyar. Okur, sanatsal metne karşılık olan şiirle karşılaştığında rahatlama, huzura erme, keyif alma gibi edebî psikolojik deneyimler elde eder. Ondaki haz olgusu, metnin üretim aşamasında şairinin dil içi ve dil dışı unsurları okurunun metinden zevk almasına göre üretmesiyle başlar ve yapısal olarak estetik unsurların kemâle erdirilmesiyle devam eder. Böylece metnin hedefi veya amaçlılığı olan metinden okurun haz alması ilkesi gerçekleşir. Bu çalışmada araştırmaya konu olan söz konusu dönemde okuru merkeze alan alımlama estetiğinin ne derece, nasıl görünür olduğu sorularına analiz, karşılaştırma metodu kullanılarak cevap bulunmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sınırları olabildiğince daraltıdığından "Alımlama Estetiği Bağlamında İbn Tabâtabâ el-Alevî'de Metnin Hazzı" adlı araştırmanın sonraki çalışmalara dayanak veya ufuk olması ikincil amaçlılıktır.

Kaynakça

- Abdi'l-Al, A.-S. A.-H. (1978). *Nakdu's-Şi'r beyne İbn Kuteybe ve İbn Tabâtabâ*. Dâru'l-Fikri'l-Arabî.
- Akbulut, S. (2017). *Alımlama Estetiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akerson, F. E. (2010). *Edebiyat ve Kuramlar* (2.). İthaki Yayınları.
- Aytaç, G. (2016). *Genel Edebiyat Bilimi*. Doğu Batı Yayınları.

- Bânakîb, A. A. (2002). *El-Belâğatu ve'l-Eseru'n-Nefsî-Dirâsetun fî Tirâsi Abdi'l-Kâhir el-Cürcânî* [Yüksek Lisans Tezi]. el-Memleketu'l-Arabiyyetu's-Suûdiyyetu Vizâratu't-Ta'limi'l-Ulyâ Câmîatu Ummu'l-Kurâ Kulîyyetu'l-Luğati'l-Arabiyye.
- Barthes, R. (2007). *Yazı üzerine Çeşitlemeler Metnin Hazrı* (Ş. Demirkol, Çev.; 2. bs). Yapı Kredi Yayınları.
- Baydar, M. (2015). *Edebiyatçılarımız Ne Diyorlar*. İletişim Yayıncılık.
- Calp, M. (2017). *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*. Nobel Yayıncılık.
- Cürcânî, A. (2004). *Delâilu'l-İ'câz* (5.). Mektebetu'l-Hâncî.
- Cürcânî, A. (2016). *Delâilu'l-İ'câz Sözdizimi ve Anlambilim* (O. Güman, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Cürcânî, K. (t.y.). *El-Visâta beyne'l-Mütenebbî ve Husûmihî* (3. bs). Mekkiu'l-Verâk.
- Ebû Ali, N. H. (2018). *En-Nakdu'l-Edebi fî Tûrâsi'l-Arabi'n-Nakdî* (6. bs).
- Eco, U. (2021). *Açık Yapıt* (T. Esmer, Çev.; 5. bs). Can Sanat Yayınları.
- el-Alevî, İ. T. (2005). *Iyâru's-Şi'r. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye*.
- el-Kurdî, A. (2015). *El-Fikru'n-Nakdî I'nde'l-Arab*. Mektebetu'l-Arab.
- Elbir, B. (2006). *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*. Pegem Yayıncılık.
- Fatûm, M. H. (2013). *Et-Telakkî fî'n-Nakdî'l-Arabî fî'l-Karnî'r-rabi'l-Hicrî*. Vizâratu's-Sekâfe.
- Fusillo, M. (2012). *Edebiyatta Estetik* (F. Demir, Çev.). Dost Kitabevi.
- Görgün, H. (2021). Mimesis Kavramı, Üç Yansıma Kuramı ve bu Kavramın Temel Sanat Akımları Üzerine Etkisi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 51, 349-366.
- Hafız, M. (2015). Platon Aristoteles ve Plotinus'ta Mimesis Teorisi. *Journal of Islamic Research*, 26(1), 45-52.
- Iser, W. (1995). *Fi'lu'l-Kırâati-Nazariyyetu Cemâliyyeti't-Tecâvib Fi'l-Edebi-* (H. Lehemedânî & el-K. el-Celâlî, Çev.). Mektebetu'l-Menâhil.
- Karaca, E. Z. (2007). *Alımlama Estetiği İlkelerinin Ernasto Sâbato'nun El-Tûnel Adh Yapıtında Kavramsal Uygulanması* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolcu, A. İ. (2008). *Edebiyat Kuramları*. Salkım Söğüt Yayınları.
- Köseoğlu, B., & toprak, M. (2017). Modern Kuramların Postmodern Yansımaları: Okur Odaklı Edebiyat Kuramlarında Okurun Konumlandırılışı. *Diialog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 5(1), 49-70.
- Kuran, N. (1996). Alımlama Estetiği ve Hans Robert Jauss. İçinde M. Rifat (Ed.), *Eleştiri ve Eleştiri Kuramı Üstüne Söylemler* (ss. 29-42). Düzlem Yayınları.
- Macit, M., & Soldan, U. (t.y.). *Edebiyat Bilgi ve Teorileri* (9. bs). Grafiker Yayınları.
- Moran, B. (2009). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* (19. bs). İletişim Yayınları.
- Özbek, Y. (2004). *Post-modernizm ve Alımlama Estetiği* (2. bs). Çizgi Kitabevi.
- Rifat, M. (2008). *Yaklaşımlarıyla Eleştiri Kuramcıları* (2. bs). Sel Yayıncılık.
- Sakallı, C. (2016). *Günümüz Edebiyat ve Eleştiri Kuramları*. Anı Yayıncılık.
- Sayın, Ş. (1999). *Metinlerle Söyleşi*. Multilingual.
- Solak, Ö. (2014). *Edebiyat Biliminde Kuram ve Yöntem*. Nobel Yayıncılık.
- Tanç, N. (2013). *Alımlama Estetiği Işığında Hüsn ü aşk'ın Tahlil ve Tenkidi* [Doktora Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Tunalı, İ. (2002). *Estetik* (20. bs). Remzi Kitabevi.

- Türkyılmaz, M., Can, R., & Karadeniz, A. (2010). Alımlama Estetiği ve Okur Merkezli Yaklaşımın Eski Edebiyat EĞitimine Uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 153-172.
- Tüzel, S., & Kurudayoğlu, M. (t.y.). Alımlama Estetiği Kuramı Doğrultusunda Okurun Beklenti Ufkunun Tespit Edilmesi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 101-123.

80. Çin şiir tarihinin bilinen en eski şiiri: Dan Ge (弹歌)¹

Ertuğrul CEYLAN²

APA: Ceylan, E. (2024). Çin şiir tarihinin bilinen en eski şiiri: Dan Ge (弹歌). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1300-1315. DOI: 10.29000/rumelide.1440053.

Öz

Edebiyat, insanların duygularını, düşüncelerini, yaşamlarını ve hayallerini dil aracılığıyla ifade etmek için kullanılan sanatsal bir ifade biçimidir. Edebiyat, yazılı veya sözlü olarak birçok farklı türde eserler üretebilir. Yazılı ve sözlü edebiyat olarak bakıldığında yazı daha net veriler sunarken, sözlü edebiyatın doğası gereği böyle bir işlevi yoktur. İlk insanlar, yaşadıkları deneyimlerini, hikâyelerini, şiirlerini, mitlerini, efsanelerini ve günlük yaşamlarını sözlü olarak aktarmışlardır. Nesilden nesle sözlü olarak aktarılan edebiyat türlerinin içeriği ve yapısında zamanla değişimler olmuştur. Yazının bulunmasıyla birlikte, sözlü olarak aktarılan edebiyat türleri yazılı forma dökülerek adeta ölümsüzleşmiştir. Çin edebiyat tarihinin bilinen en eski şiiri Dan Ge (弹歌), sözlü edebiyat sınıfına girmekte olup hem edebiyat açısından hem de tarih açısından önemli şiirlerden biridir. Dan Ge üzerine yapılan edebiyat araştırmaları, dil, üslup ve biçimsel özelliklere odaklanırken, tarih araştırmaları dönemin yaşam koşulları, av araçları, ritüelleri ve tarihsel bağlamı üzerine olmuştur. Dolayısıyla bu çalışma, günümüze kadar yapılan çalışmaların bir devamı niteliğindedir. Çalışmada Çince kaynaklar baz alınarak araştırmalarda Dan Ge şiirinin içeriği hakkında ileri sürülen teoriler incelenecektir. Bu çalışmanın amacı, araştırmacılara Çin şiir tarihinin bilinen en eski şiiri Dan Ge'nın tarihçesi ile ilgili bilgi vermek ve şiirin teması hakkında genel bir fikir ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Dan Ge, Çin edebiyatı, Çin şiiri, avcılık, ağıt

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440053

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Çin Dili ve Edebiyatı ABD / Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Chinese Language and Literature (Nevşehir, Türkiye), ceylanertugrulcn@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6646-0382, **ROR ID:** https://ror.org/019jds967, **ISNI:** 0000 0004 0386 1930, **Crossreff Funder ID:** 100019891

The earliest poem known in the history of Chinese poetry: Dan Ge (弹歌)³

Abstract

Literature is a form of artistic expression used to express people's feelings, thoughts, lives, and dreams through language. Literature can yield many written or oral compositions in various forms. Comparing written and oral literature, writing offers more precise information, but oral literature is not meant to serve this purpose. Early humans conveyed their experiences, stories, poems, myths, legends, and daily lives orally. There have been changes over time in the content and structure of literary genres that are transmitted orally from generation to generation. Literary styles that were passed down orally became immortal with the invention of writing. The earliest poem in Chinese literature history, Dan Ge (弹歌), is a significant piece of oral literature and one of the most far-reaching poems in terms of both literature and history. While literary research on Dan Ge focuses on language, style, and formal features, historical research has focused on the living conditions, hunting tools, rituals, and historical context of the period. Thus, this study is a continuation of the earlier research. In the study, the theories put forward about the content of Dan Ge poetry will be examined based on Chinese sources. The purpose of this study is to provide researchers with information related to the history of Dan Ge, the oldest known poem in the history of Chinese poetry, and to provide insight into the theme of the poem.

Keywords: Dan Ge, Chinese literature, Chinese poetry, hunting, elegy

Giriş

Yazıyı erken dönemlerden itibaren kullanan Çin medeniyeti, geleneksel Çin yazısı ile geleneksel yazı formunun sadeleştirilmesiyle günümüze kadar ulaşan modern Çin yazısı arasındaki organik bağı daima korumayı başarmıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak da Çin edebiyat tarihi, birçok medeniyetin edebiyat tarihine kıyasla daha köklü bir geçmişe sahip olmuştur. Bu köklü edebiyat tarihinin dönemsel çizelgesi ise oldukça geniş bir zaman dilimini kapsamaktadır. Çin edebiyat tarihi araştırmalarına göre; dönemsel çizelge ana hatlarıyla Qin öncesi (先秦) ve Qin sonrası (后秦) olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Bu noktada, Qin Hanedanlığı'nın kuruluşu olan M.Ö. 221 yılı Çin edebiyat tarihi açısından oldukça önemlidir. Qin öncesi dönem ise kendi arasında Xia (夏), Shang (商), Dongzhou (东周), İlkbahar-Sonbahar (春秋) ve Savaşan Beylikler dönemi (战国时期) olarak ayrılmaktadır (Liu, 2016, s. 1). Bu dönemi, edebiyatçılar uzak kadim dönem edebiyatının birinci aşaması olarak adlandırmışlardır. Qin öncesi edebiyatın öne çıkan özelliği de edebiyatın halen kültür ana yapısı içerisinde yer alıyor olması ve tarih ile felsefeden ayrılmamış olmasıdır (Li, 2020, s. 15). Sözlü edebiyatın ağırlıklı olduğu bu dönem,

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 27.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440053

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Çin edebiyat tarihinin adeta nüvesi niteliğinde olmuş ve sonraki dönemlerde var olan edebiyat türlerini de derinden etkilemiştir. Hiç şüphesiz uzak kadim Çin edebiyatı denildiğinde akla ilk gelen Çin'in ilk şiir antolojisi olan “Şarkılar/Şiirler Kitabı” adlı eserdir. Çin şiir tarihini ve tarzını öğrenmek isteyen araştırmacılar için birincil kaynaklar arasında olan “Şiirler Kitabı”, Çin'in en eski şiir derlemesi olup Çin'in şiir geleneklerinin başlangıcıdır. Eser, Qin öncesi dönemde “Şiir (诗)” veya “300 Şiir (诗三百)” isimleriyle de bilinmektedir (Li, 2020, s. 47). Batı Zhou döneminin ilk yıllarından İlkbahar- Sonbahar döneminin ortalarına kadar (M.Ö. 11-6. yüzyıl) olan bir süreci kapsayan eserde, esasen 311 şiir olmakla beraber bu şiirlerden yalnızca 305'i günümüze ulaşabilmiştir (Li, 2020, s. 47, Yao, 2016, s. 21). Şarkılar Kitabı içerisindeki şiirler, türlerine göre 3 kategoriye ayrılmıştır: 1) Halk Şarkıları (国风), 2) Methiyeler (雅), 2) Tören Şarkıları/İlahiler (颂). Çincece guó fēng (国风) olarak adlandırılan halk şarkılarının sözcük anlamının karşılığı “halk müziği: havalar”dır (Kirilen, 2018: 24). Dilimize halk şarkıları veya türkü⁴ olarak da çevrilebilmektedir. Şarkılar Kitabı'nda halk şarkılarına 15 bölüm ayrılmakla birlikte eserin içerisinde toplamda 160 tane halk şarkısı bulunmaktadır (Shijing, t.y.). Yá (雅) olarak adlandırılan şarkı türü, sarayda söylenen övgü dolu şarkıları yani methiyeleri ifade etmektedir. Kendi içerisinde büyük methiyeler (大雅) ve küçük methiyeler (小雅) olarak ikiye ayrılmaktadır. Büyük methiyeler bölümünün içerisinde yer alan 31 şiir, genel olarak Batı Zhou dönemine ait olmakla birlikte Küçük methiyeler bölümünün içerisinde bulunan 74 şiir Batı Zhou dönemi sonrasına aittir. Büyük ve küçük methiye bölümleri toplamda 105 şarkıdan oluşmaktadır. Eserin içerisinde yer alan son tür ise kurban törenlerinde kullanılan tören şarkıları veya ilahilerdir. Çincece “sòng (颂)” olarak adlandırılmaktadır. Zhou (周), Lu (鲁) ve Shang (商) ilahileri olmak üzere eser içerisinde toplamda 40 tane ilahi bulunmaktadır (Shijing, t.y., Zhonghua Wenming Shihua, 2009, s. 6-7).

Şiir, antik dönemlerden itibaren daima Çin edebiyat tarihinin en önemli konu başlıklarından biri olmuştur. Şiirler ülkesi olan Çin'de şiirler ölçülerine göre sınıflandırılmakta ve dönemseller olarak kategorilere ayrılmaktadır. Görece az sayıda ölçü kuralı olan ve serbest uyaklarla yazılan şiirler, genellikle Tang Hanedanlığı (唐朝) öncesine aittir. (Li, 2020:45) Klasik Çin şiiri biçimsel olarak iki heceliden on bir heceli şiirlere kadar geniş bir yelpazede gelişimini sürdürmüştür (Zhang, 2016, s. 118).

Genel olarak şiir alanında yapılan araştırmalar, Çin'in erken dönem şiirlerini iki heceli şiirlerden başlatmaktadır. Bu tarzda yazılan şiirler Çin şiirlerinin birincil aşaması olarak, daha sonra ortaya çıkan üç heceli ve dört heceli şiirler ise Çin şiirinin geliştiği dönemler olarak kabul edilmektedir. Tabii ki bu yaklaşımın doğal bir sonucu olarak şiirlerde azdan çoğa, basitten zora doğru bir gelişimin mevcut olduğu gözlemlenmektedir (Zhang, 2016, s. 117).

Çalışmanın konusu olan Çin şiir tarihinin bilinen en eski şiiri olan Dan Ge, Çin edebiyatında özel bir yere sahiptir. İki heceli tarzda yazılan şiir, hem biçimsel olarak Çin şiirinin başladığı nokta olarak kabul edilmekte, hem de Çin kültür ve medeniyetinin sözlü biçimde ifade edilmiş arkeolojik buluntusu olarak nitelendirilmektedir. Bundan dolayı hem biçimsel hem de içerik yönüyle bu eser, Çin şiir tarihinin

4 Halk müziğinin, güftesi halk şiiri olan ve halk ezgileriyle bestelenmiş yaygın formu (Türkü maddesi, 2023).

başyapıtları arasındadır. Dan Ge adlı eser ilk kez Doğu Han Hanedanlığı zamanında Zhao Ye'nin (赵晔)⁵ “*Wu Ye'nin İlkbahar ve Sonbahar Yıllıkları* (吴越春秋)”⁶ adlı eserinde görülmüştür.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak Dan Ge üzerine yazılan birincil kaynaklar incelenecek ve analiz edilecektir. Yapılan analiz sonucunda, Dan Ge şiirinin temasının ağırlıklı olarak hangi türe girdiği tespit edilecektir. Bununla birlikte çalışma, Çin edebiyatının en eski şiiri olarak nitelendirilen Dan Ge'nin ve antik dönemlerde Çin şiirinde kullanılan iki heceli şiir sisteminin ülkemizde tanıtılmasına katkı sağlayacaktır.

1. İki Heceli Şiirler

Çin erken dönem şiiri denildiğinde, araştırmaların temelinde “iki heceli şiirler” kavramına rastlanmaktadır. Sonraki dönemlerde gelişen şiirler ise üç heceli, dört heceli, beş heceli şiirler şeklinde gelişmeye devam etmiştir.⁷ Şiirlerin gelişim sürecinde ilk bakışta, hece sayısı bazında azdan çoğa doğru ilerleyen bir yol izlendiği görülebilir. Antik Çin şiirlerinde işlenen temaların uzak tarihli olması ve bu konudaki bilgi eksikliği, zaman zaman bu şiirler hakkında yeterli bilgilere ulaşılmasını zorlaştırmaktadır. Buna rağmen araştırmacılar şiirler uzak tarihli olsa da, bu konuda yeterli bilgiye sahip olmasalar da şiirleri standartlar kalıplarla incelemeyi tercih etmişlerdir. Ancak edebiyat insanın özgün bir zihinsel faaliyeti olduğu için gelişimini ve evrimini son derece karmaşık bir tarzda devam ettirmiştir. Dolayısıyla edebiyatı tek bir doğrusal süreçle sınırlamak oldukça zordur (Zhang, 2016, s. 117).

Şiirin her dizesinde iki im kullanılarak az sayıda dizeyle ve oldukça kısa şekilde yazılan şiirlere iki heceli şiirler denilmektedir. Bilim insanı Liang Qingcai, bu basit tanımı “*Er Yan Shi Yanjiu Zongshu*” adlı çalışmasında daha geniş bir şekilde ele almıştır:

“İki heceli şiirler, Çin'in en eski şiir biçimi olarak kabul edilir. Bu biçimde her satır sadece iki imden oluşur, (şiirdeki) satır sayısı azdır ve çok kısadır. İki imli şiirler, hızlı anlatım ihtiyacını karşılamak amacıyla ortaya çıkmış ve temelde şarkı söyleme ritmi üzerine kurulmuştur. İki imli şiirler, uzun hikayeleri hızlı bir şekilde anlatmak için geliştirilmiştir. Bu nedenle çok kısa bir biçime sahip oldukları için detaylı bir anlatım için uygun değildir. İki imli şiirler, sonraki dönemlerde neredeyse hiç yazılmadılar, ancak Çin edebiyatındaki diğer şiir türlerinin kaynağı olarak önemli bir rol oynamışlardır. Çin şiir tarihinde önemli bir konuma sahiptirler (Liang, 2023, s. 63).”

İki heceli şiir için her ne kadar Çin şiirinin temeli denilse de sonraki dönemlerde dört heceli, beş heceli, altı heceli ve yedi heceli şiirlerin yazımın yaygınlaşması sonucunda iki heceli şiirler üzerine yapılan araştırmalar bir nevi gölgede kalmıştır. Bundan dolayı günümüzde iki heceli şiirler üzerine yapılan çalışmalar hem tarihsel zaman aralığının uzunluğu hem de yeterli kaynakların olmamasından kaynaklı

⁵ Doğu Han (25-220) döneminde yaşamış olan Zhao Ye, dönemin büyük tarihçilerindendir. *Wu Ye'nin İlkbahar ve Sonbahar Yıllıkları* (吴越春秋) adlı eser, tarihinin başyapıtıdır. Edebiyatçı kimliği ile de tanınan Zhao Ye'nin Şiir (诗细), Mitolojinin Kökeni (历神渊) adlı eserleri de bulunmaktadır.

⁶ Zhao Ye (赵晔) tarafından yazılan eser, İlkbahar ve Sonbahar döneminde var olan Wu ve Yue devletlerinin tarihini anlatmaktadır. Wu ve Yue, Çin'de bulunan iki güçlü devlettir. Eser, bu iki devletin tarihini ve aralarındaki mücadeleleri detaylı bir şekilde ele almaktadır. Ayrıca dönemin sosyal ve kültürel yapısını da yansıtmaktadır. Eserin özgün bir üslubu vardır ve bazı bölümlerinde şiirsel ifadeler kullanılmıştır. Çin tarihçiliğinde önemli bir yere sahip olmakla beraber birçok akademisyen ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Eserde resmî belgeler ve yazışmalar da yer almaktadır. Edebi açıdan güçlü bir yapıya sahip olan eser, Çin tarihi boyunca büyük ilgi gören eserler arasındadır (Bo, 2016, s. 141)

⁷ Çin şiiri hakkında Türkiye'de yapılan araştırmalara Nuray Pamuk Öztürk'ün (2016, 2020) “Tang Dönemi Şiiri ve Bai Juyi (白居易)”, “Tang Hanedanlığı Dönemi Çin Şiiri, Wang Wei ve Meng Haoran'ın “Beş İmli Dört Mısıralı Şiir (五言绝句)” Özelliğine Göre Yazılmış Şiirleri Üzerine Bir İnceleme” ve Gürhan Kırilen'in (2010) “Tang Dönemi Şiiri: Üç Şiir, Üç Şair; Li Bai, Lu Zhaolin Ve Shi Juanwu” adlı çalışmaları örnek gösterilebilir. Her iki çalışmada da beş ve yedi heceli şiirlere yer verilmiştir (Pamuk Öztürk, 2016,2020; Kırilen, 2010).

olarak genel anlamda daha yüzeysel kalmıştır denilebilir. Bu konu hakkında çalışma yapan bilim insanı Liang Qingcai, iki heceli şiirler üzerine yapılan ve yapılacak olan araştırmaların zorluğuna dikkat çekerek aşağıdaki noktalara değinmiştir:

“Geçmişten günümüze, şiir antolojilerini ve belgeleri incelediğimizde, iki heceli şiir hakkında çok az bilgiye ulaşabilmekteyiz. Günümüze ulaşan iki heceli şiirler çoğunlukla Zhou döneminde alıntılanan eserlerden gelmektedir ve sayıları oldukça azdır. Bazı bilim insanları, “Shijing” ve “Zhouyi” gibi eserlerde benzer iki heceli dize yapıları arayarak bu türün oluşumları hakkında olası açıklamalarda bulunmaya çalışmışlardır. Fakat zamanın uzaklığı nedeniyle, iki heceli şiirin doğuşuyla ilgili kesin bilgiler detaylı bir şekilde incelenememekte ve bu konuda kapsamlı analizler yapılamamaktadır. (Bu hususta) Sınırlı verilerin olması nedeniyle hala iki heceli şiirlerle ilgili bir monografinin ortaya çıkmaması, bu şiirlerin bazı antik metinlerde veya eski edebiyat teorilerinde hızlıca beliren ve günümüzdeki bazı büyük çalışmaların alt başlıkları arasında yer alan bir konu olmasına yol açmıştır (Liang, 2023, ss. 63-64).”

Dili sade ve basit olan iki heceli şiirler, Çin şiirinin doğmasında ve gelişmesinde mühim bir yere sahip olmakla birlikte aynı zamanda Çin dilinin oluşmasına da büyük katkı sağlamıştır. Ancak sonraki dönemlerde insan aktivitelerinin genişlemesi ve gelişmesi sayesinde dil daha önemli bir hal almış ve bunun sonucunda daha fazla kelime ile durumu, olayı, düşünceyi anlatma ihtiyacı doğmuştur. Böylelikle Çin şiiri hızlı bir şekilde üç heceden on bir heceli şiirlere doğru bir gelişim göstermiştir.

Dan Ge

Dan Ge (彈歌) şiiri Türkçeye “Atış Şiiri/Atış Şarkısı” olarak çevirebilir. Ancak çalışmada eserin adının Çince pinyin⁸ sisteminde yazıldığı gibi kullanılmasının daha doğru olacağı düşünüldüğünden çalışmanın tamamında eser, “Dan Ge” olarak adlandırılacaktır.⁹ Dan Ge, Çin’in en eski halk şiiri olarak bilinmektedir. Bu sebeple de hem Çin edebiyatının hem de Çin tarihinin en ilgi çekici başlıklarından biri olmuştur. “Zhu Dan (竹彈)”, “Huang Ge (黃歌): Duan Zhu (斷竹)” isimleriyle de tanınan eser, Çin şiirinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Wang, 2017, s. 97). Çin tarihi açısından ise eski dönemlerde yaşayan insanlara ait bilgiler içermesi nedeniyle tarihçilerin üzerinde durduğu ve bir arkeolojik mağara resmi kadar değer verdiği bir eserdir. Günümüz insanı için oldukça basit ve sade olan şiir, belki de birçoğumuz tarafından şiir olarak görülmebilir. Çünkü modern insan her geçen gün daha kompleks daha karışık duygu ve düşünceler üzerine yeni şiir formları oluşturmaktadır. Ancak yüzyıllar önce daha ilkel sayılabilecek bir hayatın ortasına gidildiğinde, Dan Ge adlı şiirde dönemin hayatının şartları ve ruhu bulunmaktadır. Bundan dolayı Dan Ge şiirini sadece sekiz imden oluşan basit bir şiirden ziyade anlamı ve içeriği yönüyle birden fazla bağlamda ele almak daha doğru olacaktır. Dan Ge üzerine yapılan çalışmalar çok farklı yönlerden ele alındığından akademik çerçevede bu şiir basit ve sade olarak görülmekte, tam aksine içinde barındırdığı ince ayrıntılarla dikkat çekmektedir. Dan Ge üzerine yapılan akademik çalışmaların bu denli detaylı olmasının sebebi ise şiirin farklı dönemlerdeki çeşitli edebi eserlere kaydedilmiş ve alıntılanmış olmasından kaynaklıdır. Dolayısıyla akademide eser üzerine yapılan tartışmalar genellikle üç nokta üzerinde şekillenmiştir: 1) Dan Ge’nin kökeni, 2) Şiirde kullanılan imlerin orijinal hali, 3) Şiirin içeriği.

⁸ Pinyin, Çince yazı çevirimi sistemi her biri ayrı ideogram olan Çince imlerin Latin harfleriyle yazılıp okunmasını sağlayan bir araçtır. (Akgür, 2016, s. 68)

⁹ “彈” iminin hem “dàn” hem de “tán” şeklinde iki farklı okunuşu vardır. Bundan dolayı eserin ismi bazen “tán” okunuşu ile de karşımıza çıkmaktadır. Ancak eserin adının doğru okunuşu “Dàn Gē” olarak bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada “Dan Ge” tercih edilecektir.

a) Dan Ge'nın Kökeni

Dan Ge şiirinin kökeni hakkında çok sayıda tartışma vardır. Bu durumun en önemli sebebi eserin hangi döneme ait olduğunun sayısal bir değer ile ifade edilememesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü bazı yayınlarda eserin tarihi için altı bin yıllık zaman dilimi kullanılırken, bazı çalışmalarda elli bin yıllık zaman dilimi kullanılmaktadır. Yine bazı eserlerde şiirin kökeni için Çin ulus tarihinin başladığı Efsanevi Sarı İmparator (黄帝) dönemi işaret edilmektedir (Xiong, 2005, s. 14, Yang, 2015, s. 17, Zhang, 2016, s. 118). Bu yaşanan durumun doğal bir neticesi olarak, yapılan çalışmalar şiirin ne zaman ortaya çıktığına ulaşmak yerine, deliller ve tezlerle şiirin kökeni hakkında bir fikir yürütme niteliğinde olmuştur.

Dan Ge'nın ortaya çıkış tarihi hakkında ilk değerlendirmeyi Güney- Kuzey Hanedanlığı döneminde M.S. 502-557 yılları arasında hüküm süren Liang Beyliği'nde (南朝梁) yaşayan dönemin ünlü edebiyat teorisyeni Liu Xie (刘勰) yapmıştır. Liu Xie "*Wenxin Diaolong (文心雕龙)*" adlı eserinde şiirin kökeni için şu ifadeleri kullanmıştır: "*Huang Ge: Duan Zhu adlı eser, en saf özelliğe sahiptir. İki heceliler Huang döneminde başlar (Wenxin Diaolong, t.y.)*." Bu ifade ile Liu, şiirin iki heceli şiirlerden biri olduğunu ve Efsanevi Sarı İmparator dönemine ait olduğunu belirtmektedir. Ancak burada Liu Xue'nin bahsettiği İmparator Huang Di sadece efsanevi bir karakterdir ve onunla ilişkilendirilen insanlar ve olaylar gerçek tarihle ilgili değildir. Bu nedenle Liu Xie'nin Dan Ge eserinin ortaya çıkış tarihi hakkındaki yargısı güvenilir değildir (Xiong, 2005, s. 14).

Dan Ge'nın Huang Di dönemi öncesine ait bir şiir olduğunu destekleyen diğer bir tez ise Bai Qiming tarafından ortaya atılmıştır. Ba Qiming'e göre "*Yi. Xi ci xia (易·系辞下)*" adlı bölümde geçen Huang Di dönemine ait medeniyet seviyesinin geldiği noktayı gösteren bölümdür (Yi, t.y.). Ba Qiming, çalışmasında şiirin içerik ve yapısı itibarıyla daha önceki dönemlere, diğer bir deyişle ilkel döneme ait olduğunu vurgulamıştır (Xiong, 2005, s. 14).

Dan Ge şiirinin kökeni hakkındaki diğer bir tez ise şiirde geçen savaş aletlerinin dönem ile bağlantısından yola çıkarak ileri sürülmüştür. Bu bağlamda savaş aletlerinin ortaya çıkış sürecinde kullanılan malzemeler ön plandadır. Örneğin; ağacın işlenmesi ile ok-yayın, demirin işlenmesi ile kılıcın ve barutun bulunmasıyla ateşli silahların icat edilmesi gibi. Çünkü savaş aletleri yıkım yönü ile kendinden önceki devri ortadan kaldırmış ve aynı zamanda insanlık tarihinde yeni medeniyetlerin inşasında rol oynamıştır. Bu noktayı çıkış noktası alan bilim insanları, ağacın işlenmesi sonucunda sapan ve yay-ok yapılmasıyla birlikte ilkel döneme ait olan karanlık dönemin bittiği ve insanın doğa ile mücadelesini vahşi bir şekilde sürdürdüğü görüşünü benimsemişlerdir (Xiong, 2005, s. 14).

Dan Ge'nın kökeni hakkında yapılan çalışmalarda genel bir çıkarım olduğu gözlenmektedir. Bu genel gözlem ise şiirin kuvvetle muhtemel İmparator Huang Di dönemine ait olmadığı kanaatidir. Ancak hemen hemen hiçbir çalışmada Huang Di öncesi dönem hakkında kesin bir ifade kullanılmamıştır. Çünkü şiirin kökeninin oldukça eski bir döneme ait olması ve bu dönemlere ait somut delillerin çok az olması nedeniyle belirli bir tarih verilmesinin mümkün olmadığı açıkça ortadadır.

b) Dan Ge Şiirinde Kullanılan İmler

弹歌 / Dàn Gē

斷竹，續竹；飛土，逐穴。¹⁰

Resim 1 Dàn Gē'nin Geleneksel İmlerle Yazımı

断竹，续竹，飞土，逐穴。

Duàn zhú, xù zhú, fēi tǔ, zhú ròu.

Şiir, öncelikle kelime anlamı bağlamında incelenecek olunursa;

断竹 (duàn zhú): "Bambu kesmek" veya "bambu kırmak",

续竹 (xù zhú): "Bambuyu (bambunun iki ucunu) birleştirmek",

飞土 (fēi tǔ): "Toprağı savurmak", "tozu savurmak",

逐穴 (zhú zhù): "Avı takip etmek" veya "avın izini sürmek" anlamlarına gelmektedir.

Dan Ge şiirinin günümüz Türkçesine çevirisi ise şu şekildedir:

Sapan Şiiri

"Bambuları kes ve birleştir"¹¹.

Tozu toprağa kat¹², avın izini sür."

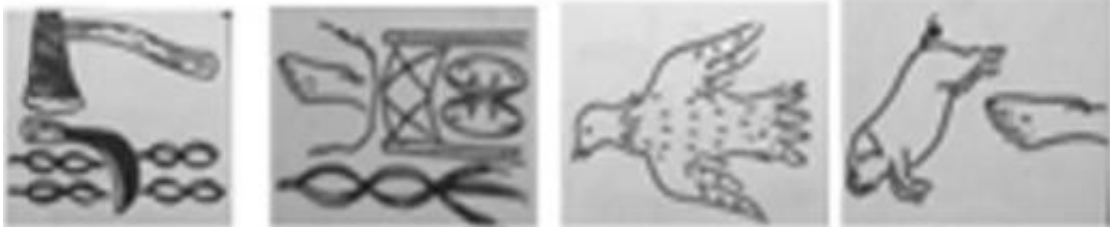
Şiirde av aletinin yapılması ve avlanma süreci anlatılmaktadır. Burada bahsi geçen av aleti, ilkel avlanma silahlarından biri olan sapanıdır. Şiirde sapan, elastik bir malzeme olarak kullanılan bambunun kesilerek birleştirilmesi sonucunda yapılan alet olarak betimlenmektedir. Sonraki süreçte anlatılan tozu toprağa

¹⁰ Bu resim, Gao Ziyang'ın (2020) "Yuedu Jiushi Chuangzuo-Yi "Dan Ge" Wei Li Tan" adlı çalışmasından alıntılanmıştır.

¹¹ Şiirde bambuları birleştirmeden kasıt dönemin av aletlerinin yapılmasıdır. Şiire ait zaman dilimi göz alındığında av aletlerinin sapan ve yay olma olasılığı daha fazladır. Dan Ge şiirinin ortaya çıktığı dönem göz önüne alındığında bambudan yapılan av aletinin sapan olma olasılığı da göz önüne alınarak çeviride hem sapan hem de yay kullanılmasının daha doğru olduğu düşünülmektedir. Özellikle bambunun kesilip bir av aleti yapımı sonrası taş veya çamurda yapılmış yuvarlak cisimlerin sapanla atılması olasılığı da göz önüne alınmıştır. Şiirde av aleti yerine hem sapan hem de yay denilmesi sonraki dönemleri de kapsayan geniş bir bakış açısından kaynaklanmaktadır.

¹² Dan Ge şiiri, ilk dönem şiirlerinden olduğu için genelde az söz ile çok iş anlatma tarzında söylenen/yazılan şiir türüne örneklerdendir. Bazı kaynaklarda fēi tǔ (飞土), çamurdan yapılan yuvarlak sapan taşlarının hedef alınarak ava atılması anlamına karşılık geldiği de yer almaktadır. Dan Ge, esasen avcılığa ait tüm sahneleri değil, avcılığın sadece ana noktalarını anlatan bir şiirdir. Tozu toprağa katmak veya çamurdan yapılmış sapan taşlarını ava atmak av esnasında birbirini takip eden süreçler olduğundan dolayı Dan Ge üzerine yapılan araştırmalarda fēi tǔ (飞土) kelimesinin bir süreci anlattığının altı çizilmiştir (Xiong, 2005, s.15-16).

katmak deyimi ile sapanın atış pozisyonu getirilerek avın avlanması veya avın izinin sürülerek yakalanma süreci tasvir edilmektedir.



Resim 2 Şiirde Geçen Avlanma Sürecinin Tasviri¹³

Dan Ge şiiri, toplam sekiz imden oluşmasına rağmen şiirdeki imlerin doğru olup olmadığı hakkındaki tartışmalar halen sürmektedir. Bu tartışmaların nedeni ise eski dönemlere ait yazılı metinlerin aktarımının el yazısıyla yapılmasının sonucunda basım ve çoğaltma gibi süreçlerden geçerken imlerde oluşan yazım hatalarının ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle antik metinlerde bu hataların sayısı oldukça fazla olmakla birlikte söz konusu hatalar metinlerin sonraki dönemlerde doğru anlaşılmasını zorlaştırabilmektedir. Dan Ge şiiri ile ilgili de çok sayıda tarihi ve edebi kaynaklar bulunmakta ve yer yer metinler arasında farklılıklar gözlemlenmektedir (Wang, 2017, s. 99). Bu farklılıklar genel olarak şu şekildedir:

Şiirin “断竹属木，飞土逐肉。 / Duàn zhú shǔ mù, fēi tǔ zhú ròu” dizelerinin günümüzde daha yaygın kullanılan “断竹续竹，飞土逐穴。 / Duàn zhú, xù zhú, fēi tǔ, zhú ròu.” versiyonuna göre “属, shǔ” imi yerine “续, xù” imi, “木, mù” imi yerine ise “竹, zhú” imi kullanılmıştır. “属, shǔ” kelime anlamı olarak bir şeyi devam ettirmek, tamamlamak anlamındadır. Bu yönüyle “续, xù” iminin anlamıyla yakın anlamlıdır. “木, mù” imi ise ağaç anlamında olup bambu imi “竹, zhú” yerine kullanılmıştır. Bunun sonucunda şiirin ilk bölümü “断竹属木 / Duàn zhú shǔ mù” şeklinde aktarılmıştır. Burada ikinci bambu imi yerine ağaç anlamında olan “木, mù” iminin kullanımının çok doğru olmadığı, bu değişikliğin tekrara düşmeme adına sonradan yapıldığı düşünülmektedir (Yang, 2016, s. 89). Şiirin bu versiyonunda değişen diğer bir im ise “肉, ròu” imidir. Aslında hem “肉, ròu” hem de “穴, ròu” iminin okunuşları ve tonları aynıdır. Aynı zamanda her iki im de “et” anlamına gelmektedir. Bu noktada kelimenin seçiminde anlam ve ses olarak bir farklılık olmamakla birlikte imin yazılışında bir farklılık söz konusudur. Ancak şiirin “断竹续竹, Duàn zhú, xù zhú” versiyonunda bahis konusu olan savaş aletinin “yay (gong弓)” olduğuna, “断竹属木, Duàn zhú shǔ mù” versiyonunda ise savaş aletinin “arbalet” olduğuna dikkat çekilmektedir (Wang, 2017, s. 101).

Şiirin başka bir versiyonunda ise imlerin dizilişi şu şekildedir: “断竹续竹，飞土逐害 / Duàn zhú xù zhú, fēi tǔ zhú hài”. Burada geçen “害, hài” imi aslında “穴, ròu” iminden oldukça farklıdır. “穴” imi et anlamına gelirken, “害” imi zarar, zararlı, kötülük gibi anlamlara gelmektedir. Bundan dolayı şiirde hem anlam hem de ses bakımından değişiklik kaçınılmazdır. Ancak Dan Ge üzerine yapılan çalışmalarda genellikle “害” iminin yanlış olarak kullanıldığı fikri oldukça yaygındır (Bknz: Zhou, 2011, s. 110, Liu, 2010, s. 128). Bununla beraber bu tezin tam zıddı olarak Dan Ge şiirinde kullanılan “穴” iminin yanlış

¹³ Bu resim, Gao Ziyang'ın (2020) “Yuedu Jiushi Chuangzuo-Yi “Dan Ge” Wei Li Tan” adlı çalışmasından alıntılanmıştır.

olduğu, doğrusunun ise “害” imi olduğunu ileri süren görüşlerde mevcuttur. Bu görüşlerden birine yer veren çalışma ise Zhou Yuanbin’in “*Dan Ge Yi Wen Kao Bian*” adlı eseridir. Bu çalışmada im, anlam ve dönemin şartları düşünülerek şu şekilde bir sonuca ulaşılmıştır:

“断竹，续竹，飞土，逐宍” şiirinde geçen “宍” ve “肉” imlerinin yer değiştirmesinde teknik açıdan büyük bir fark yoktur. Ancak bazı yerlerde “宍” imi yerine “害” imi kullanılmıştır. Bu iki im arasında fark vardır. Bu noktadan baktığımızda, Dan Ge şiirinin ilk halinde “宍” imi yoksa bile “害” imi geçmektedir. Dan Ge üzerine yapılan çalışmalar da şiirin orijinalinde “宍” imi yerine “害” imi olması gerektiği yönündedir. Bunun en büyük kanıtlarından biri ise Qing Hanedanlığı döneminde yazılan Sī kù quǎnshū běn (四库全书本) adlı eserdir. Bu eserde Dan Ge şiirinde “害” imi kullanılmıştır. Bundan dolayı net bir şekilde şiirin orijinalinde “逐宍” ifadesi “逐害” geçmektedir diyebiliriz (Zhou, 2011, s. 109).”

Konu üzerine yapılan araştırmalardan anlaşılacağı üzere Dan Ge şiirinde kullanılan imler hakkında farklı tezler dayanak gösterilerek birbirinden farklı görüşler ileri sürülmüştür. Ancak bu araştırmalardan “Hangi görüş kesin doğrudur?” şeklinde bir soruya verilebilecek net bir cevap bulunmamaktadır.

c) *Dan Ge Şiirinin İçeriği*

“断竹续竹，飞土逐宍/ Duàn zhú, xù zhú, fēi tǔ, zhú ròu” dizesinde görüldüğü gibi şiirde geçen sekiz imden ikisi bambu (竹, zhú) imidir. Şiirde bambu üzerine betimleme, tasvir veya imgelem yoktur. Sadece bambunun fiziksel özelliklerine dayalı nesnel bir anlatım söz konusudur. Dönemin şartları göz önüne alındığında, bol miktarda bulunması ve işlenmesi yönüyle ilkel insanların en sık kullandığı malzemeler arasında bambu vardır.¹⁴ Şiirde bambunun kesilme ve işlenme süreci anlatılmaktadır. Burada işlenmesinden kasıt, dönemin teknik imkânlarına göre yapılan avlama aracı olan sapandır.¹⁵ Daha sonra ise yapılan av aleti ile birlikte etkisiz hale getirilen hayvanın izinin takip edilme ve avın ele geçirilme süreci anlatılmaktadır. Öncelikle av aleti için bambunun kesilmesi, bambuların birleştirilerek sapan yapılması, daha sonra ise uçan veya koşan avın takip edilip avlanma ve ele geçirilme süreci ele alınmıştır. İkel dönemlerde dil sade ve basit olarak kullanıldığından şiirde detaylardan çok genel ifadeler söz konusudur. Hatta eserin günümüze ulaşan versiyonu hakkında Yang Dechun, “*Dan Ge San Kao*” adlı eserinde şiirin dil ve yazı biçimi için şu sözleri söylemiştir:

“Eserin dil ve yazı biçimi dört düzenli özne-yüklem yapısından oluşmuştur. Bu, dil ve yazının gelişiminin ileri düzeydeki bir biçimidir. Genellikle dil ve yazının başlangıç aşamasında kelime sınıflandırmasının olmadığı ve bu nedenle düzenli bir yapıya ulaşmanın mümkün olmadığı kabul edilmektedir. Bundan dolayı eserin dil ve yazı biçimi ile olası eski taş devri sonrası döneme dair yapılan tahminler uyusmamaktadır. Ayrıca eserin dört düzenli özne-yüklem yapısı, iki düzenli dört mısralı yapıyı oluşturabilir, ancak eserdeki iki mısralı yapıyla arasında temel bir fark vardır:

Şarkılar Kitabı’ndaki iki mısralı yapı, dört düzenli mısralı bir yapı oluşturamaz. Bu da eserin dil biçiminin Şarkılar Kitabı’nın (诗经) dil biçiminden ödünç alındığını göstermektedir. Şiir, Şarkılar Kitabı’ndan ödünç alınıp sonraki dönemde ortaya çıkmıştır.

Bu noktadan çıkış yaparak, Dan Ge adlı eser için döneminden daha sonraki yıllarda şiir formatına getirildiği düşünülmektedir. Mevcut bilgilerimize göre, bunun en bariz kanıtı ise dünya üzerinde hiçbir milletin, sınıf toplumuna geçmeden önce tamamlanmış bir yazı sistemini yaratmamış olmamasıdır. Tarihçilere göre, Çin’in büyük olasılıkla Xia Hanedanlığı döneminde sınıf toplumuna

¹⁴ Şiirde bambu oldukça önemli bir nesnedir. Dönemin yaşam şartları ve avlanma sürecine katkısı oldukça büyüktür. Bambu doğası gereği esnek ve sağlam olmasından dolayı ilkel dönemden modern döneme kadar Çin kültür ve medeniyetinin bir parçası olmuştur. Çin kültüründe bambunun yeri için bkz. Ceylan, 2023.

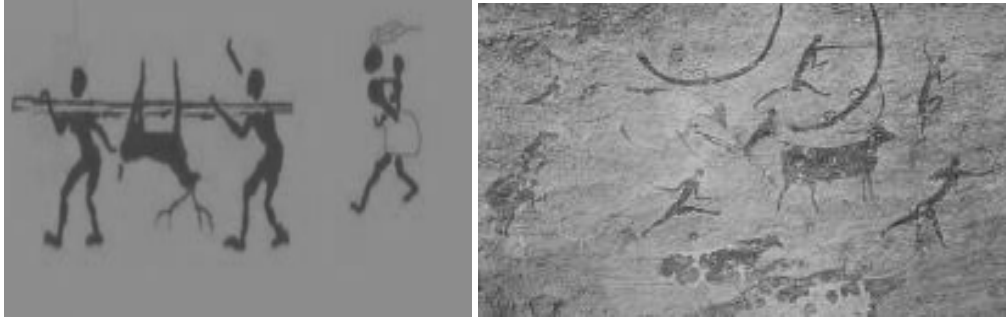
¹⁵ Şiirin bahsi geçen av aleti ile sapan kastedilmektedir. Sonraki dönemlerde ise tekniğin gelişmesiyle birlikte yay ve arbalet tarzı av ve savaş aletleri de yapılmıştır.

geçtiği düşünülmektedir. Bu nedenle (araştırmalarda) Çin karakterlerinin oluşumunun daha önceki dönemlerde gerçekleşmediği kanaati mevcuttur (Yang, 2016, s. 91).”

Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere, Dan Ge şiirinin günümüze ulaşan versiyonunda tercih edilen dil biçimi Şarkılar Kitabı'ndan ödünç alınmış ve eser, daha sonraki dönemlerde şiir formatına getirilmiştir.

Dan Ge şiirinin içeriği hakkında araştırmalarda iki farklı görüş mevcuttur. Birinci görüş; Dan Ge şiirinin av ve avcılık üzerine yazıldığı, ikinci görüş ise eski dönemlerdeki bazı cenaze ritüellerinin incelenmesi sonucunda eserin antik dönem halkının “ağıt şarkısı” olduğu üzerinedir. Bu iki yaygın görüşün dışında ileri sürülen diğer bir görüş ise Dan Ge şiirinin işçi şiiri olduğu yönündendir.

1) Avcılık Şiiri



Resim 3 İkel Dönemlerde Avlanma¹⁶

Tarih öncesi dönemlerden başlayarak uzun bir tarihi geçmişe sahip olan avcılık, tarihte yer edinmiş önemli bir olgudur. İlk başlarda beslenme probleminin çözümü için yapılan avcılık, sonraki dönemlerde hobi ve spor olarak da yapılmıştır. Dan Ge şiirinin ilk ortaya çıkışında eserin temasının avcılık ile ilgili olduğuna dair düşünceler yaygındır. Bundan dolayı Dan Ge şiiri üzerine yapılan ilk değerlendirmeler de genellikle avcılık üzerine olmuştur. Burada geçen “弹, dàn” imi sapanı temsil etmektedir. Sapan, Çin geleneksel kültüründe önemli bir yere sahip olmakla birlikte zaman içerisinde yay ve arbalet tekniğine evrilmiştir. Bunun yanı sıra Çin geleneksel spor alanında da önemli bir yer tutan sapan, atıcılık kültürünün önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Shen ve Men, 2011, s. 115).

Avcılığın en verimli şekilde yapılabilmesi içinse av silahlarına ihtiyaç vardır. İnsanlık tarihinin bilinen en eski silahlarından biri olan sapan ise Çin av aletlerinin başında gelmektedir. Doğal malzemeler göz önüne alındığında, Çin’de bol bulunmasından ve kolay işlenmesinden dolayı bambu, Çin’de tercih edilen hammaddeler arasında yer almaktadır. Bambunun esnekliği ve kolay işlenebilirliği bilgisi açık ve net bir şekilde şiirinin ilk dizesinde ortaya konmaktadır. Dizenin ikinci dizesinde av sürecinin başlaması ve bitmesi ile ilgilidir. Avcılık üzerine yazılmış şiirler, genellikle avlanmanın doğal döngüsünü ve insanın doğayla olan ilişkisini konu edinmesi yanında toplumun yaşam tarzı, inanç, gelenek ve göreneklerini de tasvir etmektedir. Bu açıdan bakıldığında; avcılığın yiyecek ihtiyacını giderme veya eğlence amaçlarının yanı sıra kültürel bir miras olduğu da unutulmamalıdır.

¹⁶ Bu resim, Gao Ziyang’ın (2020) “Yuedu Jiushi Chuangzuo-Yi “Dan Ge” Wei Li Tan” adlı çalışmasından alıntılanmıştır.

2) Ağıt Şiiri

İlk bakışta, Dan Ge şiirinin her ne kadar avcılık üzerine olduğu düşünülse de araştırmalarda şiirin cenaze ritüellerinde söylenen bir şiir olduğu kanaati hâkimdir. Özellikle Çin’de ilkel dönemlerde cenazelerin defin tarzının günümüzden oldukça farklı olması bu tezi güçlendirmektedir. Antropoloji ve arkeolojiye dair bazı verilere göre, ilkel dönemlerde cenazeler gömülmez, bunun yerine cesetler otlarla sarılıp doğaya bırakılırdı (Wang, 2017:101). Bu verinin en önemli kanıtlarından biri ise günümüzde defnetmek/gömmek anlamında kullanılan “葬, zàng” imidir. İmin hem günümüzdeki hem de eski dönemlerdeki formu bizlere eski dönemlerdeki cenaze ritüelleri hakkında bilgi vermektedir. “葬, zàng” imine bakıldığında, imin üst kısmı ot (+) parçasından oluşmakta olup bu parçanın hemen altına ise ölüm (死, sǐ) imi yerleştirilmiştir. Bu imden anlaşılacağı üzere, eski dönemlerde cenazenin üzerine otlar konularak defin işlemi yapılmıştır (Wang, 2017, s. 101).



Resim 4 İkel Dönemlerde Defin¹⁷

Dan Ge şiiri üzerine yapılan ilk yorum, şiirin temasının av ve avcılık ile ilgili olduğudur. İkinci yorum ise defin işlemi sonrası cesedin yırtıcı hayvanlar tarafından parçalanmasının önüne geçmek için söylenen bir şiir olduğu yönündedir. Sonraki dönemlerde ise Dan Ge, törenlerde okunan bir şiir olarak tarihe geçmiştir (Gu, 2012, s. 94). Özellikle Çin Konfüçyüs düşüncesinde önemli bir yer tutan törenler geleneksel Çin düşüncesi ve kültürünün en önemli bileşenleri arasındadır. Bunun sonucunda Dan Ge basit bir avcılık şiirinin ötesinde ağıt ve yas şiiri olarak da kabul edilmiştir. Bilim insanı Gu Zheqin “Cong Dan Ge Dao She Li Liyi Shengcheng Yanjiu Duanxiang Zhi Yi” adlı çalışmasında Dan Ge şiirinin basit bir avcılık şiiri olmadığı üzerine şu sözleri aktarmıştır:

“Antik dönemde anneleri ölen iki kardeş, geleneklere uygun şekilde annelerin cesedini doğaya bıraktılar. Bu durum karşısında üzülen kardeşler, ellerine aldıkları taşlarla annelerinin cesedini korudular. Bu, ilkel toplumlarda cenaze adetlerinin ve ritüellerinin var olduğunu, insanların cesedin korunması için çaba harcadığını gösteren örneklerden biridir. Cenaze ritüelleri ve dansları da ilkel dönemlerde var olup insanların köklerini bulma çabalarının bir parçası olarak kabul edilmektedir (Gu, 2012, s. 94).”

Yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı üzere, ritüellerin kökeni insanlık tarihi kadar eskidir ve bu ritüeller nesilden nesle farklı formlarda aktarılmıştır. Dan Ge şiiri de ritüellerin bir parçası olarak toplumlarda geleneksel örf ve adetlerin bir sonraki nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynamıştır. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak Dan Ge şiirinin, Çin medeniyetinin sonraki dönemlerinde ağıt şiiri olarak da kabul edilmesi uzak bir yaklaşım değildir. Çünkü insanların atalarının ardından onun bedenini

¹⁷ Bu resim, Baidu’dan alınmıştır. Bkz. Defin, 2023.

ve ruhunu koruması Çin düşüncesinin ana kavramlarından biri olan atalara saygı ve örnek evlat kavramları ile örtüşmektedir.

3) Emek Şiiri

Bazı edebiyatçılar, Dan Ge şiirinin avcılık ve ağıt şiiri dışında emek şiiri olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu tezlerinin dayanak noktası ise ilk yazılı edebiyat ürünlerinin iş ihtiyacına binaen kolektif iş birliği ile ortaya çıkmasıdır. Esasen Çin edebiyat tarihi araştırmalarında sıklıkla vurgulanan bu tezi baz alıp tüm şiirlerin aynı mantıkla oluştuğunu kabul etmek çok doğru olmayacaktır (Xiong, 2015, s. 15). Çünkü emek şiiri tezini savunan bilim insanları da temelde iki farklı bakış açısına sahiptir. Bazı bilim insanları şiirin avcılık şiiri olduğunu ve av aleti yapma sürecinden itibaren avcılığın bir iş olduğunu, bundan dolayı da Dan Ge şiirinin emek şiiri olduğunu vurgulamaktadırlar (akt. Xiong, 2005, ss. 15-17). Bazı bilim insanları ise Dan Ge şiirini analiz ederken “斷竹續竹，飛土逐突/ Duàn zhú xù zhú, fēi tǔ zhú ròu” imlerini iki gruba ayırmışlardır. Bunlar, “斷, 續, 飛, 逐/ duàn, xù, fēi, zhú” fiil grubu ile müzik aletlerini temsil eden “竹, 竹, 土/ zhú, zhú, tǔ” isim grubudur. Bu iki grubun dışında kalan “突, ròu” iminin ise şarkı söylemek anlamında olduğunu belirten bu bilim insanları, Dan Ge şiirinin müzik enstrümanları eşliğinde icra edilen sahne performansını anlattığını savunmuşlardır (akt. Xiong, 2005, ss. 15-17). Böylelikle her iki gruptaki bilim insanlarının temel aldığı nokta, şiirde geçen aletlerin veya enstrümanların bambudan yapılması, avcılık ya da müzik sanatının da bir iş olmasıdır. Bundan dolayı Dan Ge şiiri avcılık ve yas şiiri dışında emek şiiri olarak da kabul edilmiştir.



Resim 5 İkel Dönemlerde İşçilik¹⁸

Görüldüğü üzere, Dan Ge şiirinin ortaya çıkışı ve içeriği hakkında birbirinden farklı tezler bulunmaktadır. Bunlar; Dan Ge şiirinin avcılık, ağıt veya emek şiiri olduğu yönündedir. Bu üç farklı tezden hangisinin kesin doğru veya doğru olma ihtimali olduğu net olarak bilinmemektedir. Ancak bugün günümüze kadar ulaşan gelenek ve göreneklerde geçmişe dair izler aramak mümkündür. Bu bağlamda araştırma yapan Lu Hongnian, Çin toplumunun gelenek ve görenekleri arasında iz sürmüş ve elde ettiği verileri “Shiqian Dan Ge Zhi Wo Jian” adlı çalışmasında yayınlamıştır. Bu çalışmada, eski dönemlerde yaşayan insanların cesetleri defnederken ağaç üzerine koyduklarını veya otlara sarılı şekilde yere bıraktıklarını belirtmiştir. Eski insanlar, cesedin kuşlar, yırtıcı hayvanlar ve böcekler tarafından rahatsız edilmemesi için de taş atma, şarkı söyleme veya böcekleri ayaklarıyla ezme gibi davranışlar

¹⁸ Bu resim, Baidu'dan alınmıştır. Bkz. İşçilik, 2023.

sergileyerek cesedi korumaya çalışmışlardır (Lu,1990, s. 51). Yine çalışmada, bu davranış biçimlerinin günümüzde Çin'in farklı bölgelerindeki cenaze uygulamalarında da yaygın bir şekilde görüldüğü iddia edilmiştir (Lu,1990, s. 51). Bu iddianın gerekçeleri ise şu şekilde verilmiştir:

“Örneğin, Orta Çin'deki köylerde cenaze törenleri düzenlenirken, (merhumun) akrabalarının nişan okları yapmaları için gökyüzüne bambu veya söğüt dalları sunması gerekmektedir. Ev sahibi, mezarı mühürlerken göğe ok atar ve (kalan) okları tabuta koyar. Çin'in orta bölgesindeki bazı eski toplum kalıntılarında, cenaze törenlerinde (halkın) ölümlerini gömmek için okçuları öncü olarak kullandığı, (bu şekilde) vahşi hayvanları ve kötü ruhları uzaklaştırarak ölünün yolunu açtığı bilinmektedir. Çin'in farklı bölgelerinde hala var olan cesedi koruma gelenekleri, şarkılar ve danslar ile birleştirilmiştir. Bu uygulamalar, Dan Ge şiirinin içeriği ile uzak geçmişteki cenaze uygulamaları arasında bir bağlantı olduğunu kanıtlar niteliktedir (Lu,1990, s. 51).”

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere, ilkel insanlardan günümüz insanlarına kadar ritüeller birçok defa değişikliğe uğramıştır. Ancak gelenekler ve görenekler bağlamında bakıldığında, bugün farklı versiyonları görülse de her bir kültür unsurunda geçmişe ait izler bulunmaktadır. Bu da ilkel dönemlerde cesedi koruma yönünde yapılan yöntem ve davranışların günümüzde farklı formlarda ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Sonuç

Çin ile ilgili yapılan çalışmalarda, Çin'in kadim bir medeniyet olduğu vurgusu yapılmakta olup üç bin yıllık, dört bin yıllık, hatta altı bin yıllık şeklinde zamansal ve dönemsel ifadeler kullanarak kadim medeniyet tanımının altı çizilmektedir. Tabii ki bu zamansal ve dönemsel ayrımın en önemli orijini yazının icadı ve kullanılmasıdır. Yazı, adeta bir iletişim hattı gibi, kişiler, olaylar, doğa, yaşam vb. durumların geçmişten günümüze kadar gerçeğe en yakın şekilde ulaşmasını sağlamıştır. Yazı denildiğinde ise akla ilk gelen edebiyat olmuştur. Yazının icadıyla edebiyat, adeta yazının hasadının yapıldığı eşsiz ve benzersiz bir sanat dalına evrilmiştir. Şiirler ise bu alanın en renkli ve en güzel çiçekleri niteliğindedir.

Yazı öncesi döneme ait şiirler yazılı döneme gelinceye kadar insanlığa ait değerlerin taşıyıcılığını yapmıştır. Ancak zamanın uzaklığı nedeniyle tarihte var olan birçok şiir maalesef günümüze kadar ulaşamamıştır. Günümüze ulaşabilen şiirlerin üzerinde ise adeta bir sır perdesi vardır. Günümüze kadar olan ve Çin tarihinin bilinen en eski şiirlerinden biri olan Dan Ge şiirinin içeriği ve amacı hakkında farklı görüşler mevcuttur. Bundan dolayı Dan Ge şiiri üzerine yapılan çok sayıda çalışma olmasına rağmen Dan Ge şiirinin içeriği ve amacı yönünden araştırmalarda kesin bir kanaat hâkim olmadığından dolayı içerik ve amaç bağlamında genel kabul görmüş üç farklı başlık bulunmaktadır.

Dan Ge şiirinin içeriği için ilk görüş avcılık üzerine olmuştur. Bu görüşe göre şiirde, bambunun kesilmesi ve işlenmesi sonucunda ilkel dönemin av aletlerinin yapılması ile av süreci anlatılmaktadır. Avcılık üzerine söylenen ve yazılan şiirlerin ana temasında insan ve doğa arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Dan Ge şiirinde de dönemin ekolojik şartları altında nispeten bol bulunan bambunun insan eli ile işlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen av aleti ile av eyleminin gerçekleşmesi insan-doğa arasında yaşanan keşfin bir nişanesidir. Bu keşfin bir sonucu olarak avcılık sadece sıradan bir eylemin dışında farklı mitler ve efsanelerle de ilişkilendirilmiştir.

Dan Ge şiiri hakkında ikinci görüş ise yas ve matemlerde okunan bir şiir olduğu görüşüdür. Çünkü ilkel dönemlerde defin işlemi cesedin otlara sarılarak doğaya bırakılması şeklindedir. Bundan dolayı doğaya bırakılan ceset her türlü vahşi hayvanın avı niteliğindedir. Atası ölen oğul, atalarının cesetlerinin vahşi hayvanların yememesi için sapan kullanarak vahşi hayvanları cesedin başından uzaklaştırmaya

çalışmıştır. İkel dönemdeki defin işlemlerinin nasıl gerçekleştiği hakkında var olan bilgi, bu görüşünde doğru olma ihtimalini güçlü kılmaktadır. Bu sebeple Dan Ge şiirinin cesedin vahşi hayvanlar tarafından parçalanmasının önüne geçmek için belli ritüeller eşliğinde sesli bir şekilde okunduğu tezi ortaya atılmıştır. Dan Ge şiirinin yas ve matemlerde okunan bir şiir olduğu görüşünü destekleyen diğer bir nokta ise sonraki dönemlerde de cenaze merasimlerinde ağıt olarak okunmasıdır. Bu şiir antik döneme atıfta bulunmanın yanı sıra antik dönemdeki cenaze törenleri ve inançları üzerine yapılan araştırmalar açısından da adeta hazine niteliğindedir.

Şiirin içeriği üzerine ileri sürülen yaygın iki görüşün yanında şiirin işçilik üzerine yazılan ilk şiir örneklerinden biri olduğu görüşü şiire farklı bir bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlamıştır. Bazı araştırmacılar tarafından ileri sürülen birbirinden farklı yorumlar, antik Çin halk şiirinin daha derin bir araştırmaya tutulmasına ve analiz edilmesine yardımcı olmuştur. Fakat Dan Ge şiirinin işçilik üzerine olduğu tezi oldukça iddialıdır. Çin işçilik şiirlerinde, şiirin içinde iş ile eylem varsa, görece olarak o şiire iş şiiri denilmiştir. Çünkü bu bakış açısına sahip araştırmacılar, Dan Ge şiirini dönemin sosyal ve ekonomik şartlarını göz ardı ederek işin üretilmesi üzerinden oldukça genelleyici bir zaviyeden ele almışlardır. Zira iş tanımı genel ve kapsayıcı bir şekilde ele alındığında, Çin edebiyatındaki birçok şiir iş şiiri olarak adlandırılabilir. Bundan dolayı Dan Ge şiirini, işçilik şiiri olarak eşleştirmek çok doğru olmayacaktır.

Dan Ge'nın antik dönemden günümüze kadar gelen süreci düşünülürken, şiirin ağırlıklı olarak avcılık veya cenaze ritüelleri ile eşleştirilmesi hem içeriği hem de içerisinde barındırdığı imlerin tarihçesi bakımından daha doğru olacaktır. Burada antik Çin kültüründeki değerler de büyük rol oynamaktadır ki şiir hem avcılık hem de cenaze ritüelleri bakımından dönemin kültürü ile örtüşmektedir. Diğer bir yandan da ilkel insanın alet yapma ve iş üretmesi açısından bakıldığında işçilik şiiri olarak da görülmesi doğal bir yaklaşımdır. Esasında sadece sekiz imden oluşan Dan Ge şiirinin içerisinde bu kadar zengin bir kültür barındırması, bu şiirin kadim Çin medeniyetinin en önemli tarihi verilerinden biri olduğunu nitelemektedir. Nitekim geçmişte ve günümüzde hayata dair birçok nokta şiirlere konu edilmiştir. Hayata ait canlılığı ve yaşamı sözler ile ölümsüzleştirmek şiir ile daima mümkün olmuştur.

Kaynakça

Akgür, T. (2016). Çincenin alfabe sorunu ve pinyin yazım kuralları. Ed. Gürhan Kırilen, *Çin Dili* içinde (ss. 151-192). Ankara: Gece Kitaplığı.

Bo, G. (2016), Wuyue chungju qi shi biaoju yanjiu, *Heilongjiang Shehui Kexue*, 156, 141-145.

Ceylan, E. (2023). Çin kültüründe bambu. *Şarkiyat Mecmuası*, (42), 95-107.

Dan Ge (t.y.), 20 Temmuz 2023 tarihinde https://so.gushiwen.cn/mingju/juv_5926a470f45a.aspx adresinden alındı.

Defin (2023). 17 Ekim 2023 tarihinde

[Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124](https://image.baidu.com/search/detail?ct=503316480&z=0&ipn=d&word=%E4%B8%AD%E5%9B%BD%E5%8E%9F%E5%A7%8B%E4%B8%A7%E8%91%AC%E6%8F%8F%E7%BB%98&step_word=&hs=0&pn=0&spn=0&di=7249025186345779201&pi=0&rn=1&tn=baiduimagedetail&is=0%2C0&istype=2&ie=utf-8&oe=utf-8&in=&cl=2&lm=-1&st=-1&cs=3542567342%2C2641863975&os=2431457899%2C2517586132&simid=4218891404%2C725654101&adpicid=0&lpn=0&ln=1514&fr=&fmq=1699647426222_R&fm=result&ic=&s=undefined&hd=&latest=©right=&se=&sme=&tab=0&width=&height=&face=undefined&ist=&jit=&cg=&bdtype=0&oriquery=&objurl=https%3A%2F%2Fpics5.baidu.com%2Ffeed%2F61190ef76c6a7efee7ba69854f82757f3de6633.jpeg%3Ftoken%3D171b018dc60a249bb7561f08a8dccc6e&fromurl=ippr_z2C%24qAzdH3FAzdH3Fkwt3twiw5_z%26e3Bkwt17_z%26e3Bv54AzdH3Ff%3Ft1%3D8mm9dlb9olbd9aobnmc%26ou6%3Dfirtj6%26u56%3Drv&gsm=1e&rpstart=0&rpnum=</p>
</div>
<div data-bbox=)

o&islist=&querylist=&nojc=undefined&dyTabStr=MCwzLDEsMiw1LDYsNCw3LDgsOQ%3D%3D&lid=9579918941202304072 adresinden alındı.

Gao, Z. (2020). Yuedu jiushi chuanguo-yi “Dan ge” wei li tan. *Xiaoxue Jiaoxue Cankao*, 22, 10-13.

Gu, Z. (2012). Cong Dan ge dao she li “liyi shengcheng yanjiu duanxiang zhi yi”. *Xizang Minzu Xueyuan Xuebao (Zhaxue Shehui Kexue Xuebao)*, 33(6), 93-98.

İşçilik (2023). 17 Ekim 2023 tarihinde

[Kırilen, G. \(2017\). Tang dönemi şiiri: üç şiir, üç şair; Li Bai, Lu Zhaolin ve Shi Juanwu. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 50\(2\), 221-229.](https://image.baidu.com/search/detail?ct=503316480&z=0&ipn=d&word=%E4%B8%AD%E5%9B%BD%E8%BF%9C%E5%8F%A4%E5%8A%B3%E5%8A%A8%E7%94%BB%E9%9D%A2%E6%8F%8F%E7%BB%98&step_word=&hs=0&pn=20&spn=0&di=7264239678495129601&pi=0&rn=1&tn=baiduimagedetail&is=0%2C0&istype=2&ie=utf-8&oe=utf-8&in=&cl=2&lm=-1&st=-1&cs=256959484%2C1348914957&os=3956620606%2C1325724749&simid=256959484%2C1348914957&adpicid=0&lpn=0&ln=1673&fr=&fmq=1699646974273_R&fm=result&ic=&s=undefined&hd=&latest=©right=&se=&sme=&tab=0&width=&height=&face=undefined&ist=&jit=&cg=&bdtype=0&oriquery=&objurl=https%3A%2F%2Fimg.docsou.com%2Fpic%2F87e47581f3f455f6d36a074670bd992db80c5d88%2F1-371-png_6_0_0_578_445_258_201_892.979_1262.879-477-0-26-477.jpg&fromurl=ippz2C%24qAzdH3FAzdH3F15v_z%26e3B15vf57_z%26e3Bv54AzdH3Fkb0j90cb8unu9ccum1nmwao9moak1lld1kbavc1bb_z%26e3Bip4s&gsm=1e&rpstart=0&rpnum=0&islist=&querylist=&nojc=undefined&dyTabStr=MCwzLDEsMiw1LDYsNCw3LDgsOQ%3D%3D&lid=12001587826213271327 adresinden alındı.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Kırilen, G. (2018). *Eski Çin’de yazın ve düşünce*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Li, C. (2020). *Eski çağlardan günümüze Çin edebiyatı*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Liang, Q. (2023). Er yan shi yanjiu zongshu. *Jining Shifan Xueyuan Xuebao*, 1, 63-70.

Liu, Y. (2010). Dan ge za kao. *Wenxue Yichan*, 6, 127-128.

Liu, Z. (2016), *Zhongguo wenxue: di yi ce*. İstanbul: Likya Yayınları.

Lu, H. (1990). Shiqian Dan ge zhi wo jian. *Zhejiang Shehui Kexue*, 2, 50-51.

Pamuk Öztürk, N. (2016). Tang dönemi şiiri ve Bai Juyi (白居易). *Current Research in Social Sciences*, 2(2), 79-85.

Pamuk Öztürk, N. (2020). Tang hanedanlığı dönemi Çin şiiri, Wang Wei ve Meng Haoran’ın “Beş imli dört mısıralı şiir (五言绝句)” özelliğine göre yazılmış şiirleri üzerine bir inceleme. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(2), 405-414.

Shen, Y., & Men, H. (2011). Dangong yanjiu. *Tiyu Wenhua Dao Kan*, 8, 115-117.

Shijing (t.y.). 30 Aralık 2023 tarihinde <https://ctext.org/book-of-poetry/zhs> adresinden alındı.

Wang, Z. (2017). Dan ge yiye kaoshi. *Wenzhou Daxue Xuebao*, 30 (1), 97-103.

Wenxin Diaolong (文心雕龙) (t.y.), 4 Ağustos 2023 tarihinde <https://ctext.org/wenxin-diaolong/zhs?searchu=%E9%BB%84%E6%AD%8C%E3%80%8A%E6%96%AD%E7%AB%B9%E3%80%8B> adresinden alındı.

Xiong, Z. (2005). Dan ge yanjiu zong lun. *Yinyue Tansuo*, 13-17.

Türkü Maddesi. *TDK Güncel Türkçe Sözlük*. 30 Aralık 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.

Yang, D. (2015). Dan ge kao. *Jiangxi Guangbo Dianshi Daxue Xuebao*, 3, 15-18.

Yang, D. (2016). Dan ge san kao. *Puyang Zhiye Jishu Xueyuan Xuebao*, 29 (1), 89-91.

Yi. Xi Ci Xia (易·系辞下) (t.y.), 7 Ağustos 2023 tarihinde <https://ctext.org/pre-qin-and-han/zh?searchu=%E9%BB%83%E5%B8%9D%E5%A0%AF%E8%88%9C%E5%9E%82%E8%A1%A3%E8%A3%B3%E8%80%8C%E5%A4%A9%E4%B8%8B%E6%B2%BB> adresinden alındı.

Zhang, X. (2016), Er yan shi bianxi. *Wenyi Pinglun*, 512, 117-123.

Zhonghua Wenming Shihua Bianweihui 中国文明史话编委会 (ed.). *Shige Shihua: Han-Ying Duizhao* 诗歌史话 : 汉英对照. Beijing: Zhongguo Da Baike Quanshu Chubanshe.

Zhou, Y.(2011). Dan ge yi wen kao bian. *Linyi Daxue Xuebao*, 33 (5), 109-110.

81. Tuhfe-i Şâhidî'nin Ermeni harfli Türkçe nüshasına dair bir inceleme¹

Fatma Jale Gül ÇORUK²

APA: Çoruk, F. J. G. (2024). Tuhfe-i Şâhidî'nin Ermeni harfli Türkçe nüshasına dair bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1316-1352. DOI: 10.29000/rumelide.1440057.

Öz

Manzum sözlükler içinde önemli bir yere sahip olan ve 1514 yılında Şâhidî İbrâhîm Dede tarafından Farsça-Türkçe sözlük olarak telif edilen Tuhfe-i Şâhidî'nin pek çok farklı nüshası bulunmakla birlikte Ermeni harfli Türkçe nüshası hakkında bugüne değin herhangi bir çalışma yapılmamış; herhangi bir kaynaktan künyesinden dahi bahsedilmemiştir. Fransız Millî Kütüphanesi'nde Arménien 317 numarasıyla kayıtlı bir yazmanın içinde yer alan metin, Kevork Tbir Baladatsi [Գևորգ Բալադատի Գալստանուցի] tarafından 1772'de İstanbul'da istinsah edilmiştir. Çalışmamızda nüshanın transkripsiyon metninin sunulmasının yanı sıra metnin biçim ve içerik nitelikleri üzerinde durulmuş; bu çıkarımlar yapılırken ikisi Latinize üç farklı Tuhfe-i Şâhidî nüshası üzerinde çalışılarak karşılaştırmalı metin analizi yapılmıştır. Ahmet Hilmi İmamoğlu'nun kendi kütüphanesinde yer alan ilk nüsha, H. 1040 tarihinde Osman b. Ali tarafından istinsah edilmiş, 1b-22b varakları arasında harekeli nesih ile yazılmış ve İmamoğlu tarafından kitaplaştırılmış çalışmadır. İkinci nüsha H. 921 tarihli, Konya Mevlânâ Müzesi Kütüphanesi'nde 4026 numarasıyla kayıtlı manzum sözlük mecmuasının 41b-72a varak aralığında bulunan ve Atabey Kılıç tarafından bilim dünyasına sunulan çalışmadır. Üçüncü nüsha ise Ankara Millî Kütüphane'de H. 920 tarihinde Mustafa b. Muhammed tarafından istinsah edilmiş, 1b-25b varak aralığında harekeli nesih ile yazılmış olan nüshadır. Ermeni harfli Türkçe nüshanın gün yüzüne çıkarılmasının yanı sıra metnin niteliklerinin incelenmesi de bu çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. İlerleyen zamanlarda Tuhfe-i Şâhidî üzerine yapılacak çalışmalarda ve/veya nüshaları üzerine yapılacak yorumlarda artık Ermeni harfli Türkçe metnin de dikkate alınmasının gerekeceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Tuhfe-i Şâhidî, Ermeni harfli Türkçe, manzum sözlük.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %25

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 24.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440057

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Kafkas Dilleri ve Kültürleri Bölümü, Ermeni Dili ve Kültürü ABD / Dr., Ankara University, Faculty of Language and History-Geography, Department of Caucasian Languages and Cultures, Department of Armenian Language and Culture (Ankara, Türkiye), coruk@ankara.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-3807-1501, **ROR ID:** https://ror.org/01wntqw50, **ISNI:** 0000 0001 0940 9118, **Crossref Funder ID:** 100007613

A review of the Turkish copy of Tuhfe-i Şâhidî in Armenian letters³

Abstract

Although there are many different copies of Tuhfe-i Şâhidî, which has an important place among verse dictionaries and was written as a Persian-Turkish dictionary by Şâhidî İbrâhîm Dede in 1514, no study has been done on the Turkish copy with Armenian letters until today; its identity is not even mentioned in any source. The text, which is in a manuscript registered in the French National Library with the number Arménien 317, was copied by Kevork Tbir Baladatsi in 1772 in Istanbul. In our study, in addition to presenting the transcribed version of the text, we focused on the form and content qualities of the text; while making these inferences, a comparative text analysis was made by studying three different copies of Tuhfe-i Şâhidî, two of which were Latinized. The first copy in Ahmet Hilmi İmamoğlu's own library was dated Hijri 1040, it is a work copied by Osman b. Ali, written in naskh with vowels between pages 1b-22b, and compiled into a book by İmamoğlu. The second copy is the work presented to the scientific world by Atabey Kılıç, dated Hijri 921, found in pages 41b-72a of the verse dictionary magazine registered with number 4026 in the Konya Mevlana Museum Library. The third copy is in Ankara National Library, dated Hijri 920, it is a copy copied by Mustafa b. Muhammad, written in naskh with vowels, between 1b-25b pages. In addition to unearthing the Turkish copy with Armenian letters, the examination of the qualities of the text constitutes the originality of this study. It is thought that in future studies on Tuhfe-i Şâhidî and/or comments on its copies, the Turkish text with Armenian letters will also need to be taken into consideration.

Keywords: Tuhfe-i Şâhidî, Turkish with Armenian script, verse dictionary.

Giriş

Dil öğretiminde, vezin ve kelime ezberinde, edebî bilgilerin öğretiminde kullanılagelen ve Türk edebiyatında pek çok farklı dile dayanan örnekleri bulunan manzum sözlüklerden en önemlilerinden biri, Tuhfe-i Şâhidî'dir. Tuhfe-i Şâhidî, Hüsâm b. Hasan el-Konevî'nin *Tuhfe-i Hüsâmî* adlı sözlüğüne nazire olarak Farsça-Türkçe olarak nazmedilmiş bir sözlüktür. Mevlevî şeyhlerinden Şâhidî İbrâhîm Dede tarafından 1514'te telif edilmiştir. Şâhidî, Mevlevî Dergâhı şeyhi Hüdâî Sâlih Dede'nin oğludur ve ilk eğitimini babasından almıştır. *Türkçe Divan*, *Gülşen-i Tevhîd*, *Gülşen-i Esrâr*, *Gülşen-i Vahdet*, *Sohbetnâme* vb. eserleri bulunan Şâhidî'nin asıl ünü, Tuhfe-i Şâhidî'den kaynaklanmaktadır (Öz, 2010: 138-139). Tuhfe-i Şâhidî, "mesnevi tarzında yazılmış altmış bir beyitlik bir manzume ile başlar. Yirmi altı bölüm halinde beş ile yirmi beyit arasında değişen nazımlarla düzenlenen sözlüğün her bölümünde

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 25

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 24.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440057

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

bir kıta başlığı bulunur. (...) Diğer Farsça-Türkçe sözlüklere göre daha hacimli olan eser iptidai seviyede Farsça öğretimini hedeflemektedir” (Çıpan, 2010: 274).

Medreselerde ve benzeri eğitim kurumlarında ders kitabı olarak okutulduğu bilinen Tuhfe-i Şâhidî'nin çok tanınan bir eser olduğu bilinmekte; yazma nüshalarının sayısı da bunu desteklemektedir. Hatta “XVIII. yüzyılın sonlarına doğru manzum sözlüklerle dil öğretimi geleneği terkedilmiş olmakla birlikte, Tuhfe-i Şâhidî ve şerhleri okunmuş ve okutulmuştur” (Öz, 1999: VIII). İmamoğlu'nun tespitlerine göre “genel ve özel kitaplıklardaki nüsha sayısı 148. Ancak 200'ün üzerinde olduğunu sanıyoruz. Sadece Süleymaniye Kütüphanesi'nde 81 yazma nüshası var. 48 yazması da Milli Kütüphane'de mevcut” (İmamoğlu, 1993: 57). Bu ve benzeri tespitlere göre eserin pek çok nüshasının olduğu bilinmekle birlikte bugüne değin Ermeni harfli Türkçe⁴ nüsha üzerinde çalışılmamış, tespit edebildiğimiz herhangi bir kaynaktan künyesinden dahi bahsedilmemiştir hatta Ermeni harfli Türkçe nüshanın müellifi hakkında yazılan biyografilerde de eserin adı anılmamaktadır.

Çalışmamıza konu olan Ermeni harfli Türkçe nüsha ise “*Arménien 317*” kayıt numarasıyla Fransız Millî Kütüphanesi Dijital Arşivi'nde yer alan 77 sayfalık bir yazmanın içinde, 2 ila 32'nci sayfaları arasında “*Haza Kitabı Tühfei Şahidi*” başlığıyla yer almaktadır. Yazmanın tamamının istinsah süresi için 1760-1801 tarih aralığı verilmiştir. 7 farklı bölümden oluşan yazmanın I ve IV. bölümleri İstanbul'da; II ve III. bölümleri Surp Nişan Manastırı'nda; V. bölüm ise San Lazarro/Venedik'te istinsah edilmiştir. Arşiv kaydında birkaç defa çoğaltıldığı da belirtilmektedir. Yazmada 2 ila 32. varaklar arası ile 66. varak Ermeni harfli Türkçedir. Geri kalan sayfaların tamamı Ermenice yazılmıştır. Tuhfe-i Şâhidî'yle ilgili olarak 33. varakta, “*14 Temmuz 1772'de Konstantinopolisli Kevork Baladatsi adlı çalışkan bir adam tarafından yorulmak bilmeyen çabalarla Ermeni yazısına çevrilmiştir.*” ifadeleriyle müstensihe dair bilgi verilmektedir.

Nüshanın müellifi Kevork Tbir Baladatsi [Գևորգ Դավիթ Գալստասյան] (1737-1812), Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşamış; tarihçi, çevirmen ve sözlükbilimci unvanlarına sahip bir Ermenidir. 10 kadar dil bilmektedir. Yunanca, İbranice, Farsça vd. farklı dillerden yaptığı pek çok önemli çevirisi bulunmaktadır. Öte yandan Sargsyan, Baladatsi için şu ifadeleri kullanmaktadır: “*Konstantinopolis'te doğan Batı Ermeni entelektüel uyanışının da kurucusuydu. (...) Hat sanatında da büyük bir yeteneğe sahipti. Elyazmalarını bulmak ve kopyalamak için elinden geleni yapan Ermeni aydınlardan biriydi. Onun çabaları sayesinde pek çok el yazması eserin kaybolmaktan kurtulduğunu biliyoruz*” (Uşurcuoğlu, 2014:205). Ayrıca Baladatsi, 1826 yılında Farsça-Ermenice kapsamlı bir sözlük de hazırlamıştır. Bu sözlükte kelime açıklamalarının yanı sıra İran mitolojisi, folkloru, edebiyatı hakkında da özet bilgiler sunulmaktadır. Baladatsi'nin bazı el yazması eserleri, Venedik ve Ermenistan'daki kütüphanelerde korunmaktadır (Uşurcuoğlu, 2005:273).

Bu çalışmanın odağında Ermeni harfli Türkçe nüsha olmakla birlikte 2'si Latinize edilmiş 3 farklı nüsha üzerinden inceleme ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Nüsha sayılarının çokluğu ve dahi henüz bilinmeyen nüshalarının da olma ihtimali nedeniyle Kılıç'ın ilgili makalesinde belirttiği üzere “*tenkitli bir neşrinin yapılması pek mümkün olmadığından*” (Kılıç, 2007: 517) birbirinden farklı olduğu tespit edilen nüshalarla çalışılarak Ermeni harfli Türkçe metne dair bir çıkarımda bulunulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda kullanılan ilk nüsha, Ahmet Hilmi İmamoğlu'nun kendi kütüphanesinde yer alan, H. 1040 tarihinde Osman b. Ali tarafından istinsah edilmiş, 1b-22b varakları arasında harekeli nesih ile yazılmış

⁴ Ermeni harflerinin Türkçe için kullanımı, üretilen edebî eserlerin çeşitleri ve Ermeni harfli Türkçe metinlerle ilgili detaylı bilgi için bk. Çoruk, F. J. G. (2022). Osmanlı Çeviri Geleneğinde Ermeni Çevirmenler ve Çeviri Sorunları. Konya: Çizgi Kitabevi.

ve İmamoğlu tarafından kitaplaştırılmış çalışmadır. İkinci nüsha H. 921 tarihli, Konya Mevlânâ Müzesi Kütüphanesi'nde 4026 numarasıyla kayıtlı manzum sözlük mecmuasının 41b-72a varak aralığında bulunan ve Atabey Kılıç tarafından bilim dünyasına sunulan çalışmadır. Üçüncü nüsha ise Ankara Millî Kütüphane'de H. 920 tarihinde Mustafa b. Muhammed tarafından istinsah edilmiş, 1b-25b varak aralığında hareketli nesih ile yazılmış olan nüshadır. İlgili yerlerde İmamoğlu'nun nüshası İ; Kılıç'ın nüshası K; Ankara Millî Kütüphane nüshası M olarak anılacaktır.

Çalışmamızda, hem ilerideki araştırmalarda edisyon kritiğe katkı sağlaması hem de incelenen metnin muhtevasının net bir şekilde ortaya konulabilmesi amacıyla Ermeni harfli Türkçe metnin tamamı Latinize edilerek sunulmuştur:

Haza Kitabı Tühfei Şahidi

Be nami ĥalik ü hayy ü tüvana

Kadim ü kadir ü bîna ü dana

Sena ü hamd ü şükri binihaye

Sipas ü minneti bihadd ü ĥaye

Ana kim var idüb bu kâinati

Yaratdı hem hayati hem memati

Yoğiken ol didi var oldi 'alem

Hem itdi kudretiyle ĥaki adem

Anın neslinden itdi enbiyayi

Ĥüsusa kim habibi mustafayi

Salat ile selam ol şahe dayim

Kianınle dini islam oldi kayim

Dağı eshab ü aline ki bunlar

Anın şer'ine oldiler müşçĥar

Pes anden sonra bil merhum ü mağfur

Ĥüdayi ol kemalatiyle meşhur

Ki validdür bu muhtac ü gedaye

Ola ruhine rahmet binihaye

Dağı ma'sum iken cehdile merhum

Okutmişdi lüĥetler bana manzum

Okidüm evvela tühfe Ĥüsami

Müattar oldi anınla can meşami

Dağı manzum okutdı çok lüĥati

İürdi tab'ime abi hayati

Şu resme oldum lüĥat 'ilminde mahir

Lüĥet kim bilmesem olaydı nadir

Geday dehsale oldukde ĥüdayi

İdüb rihlet kodi dari fenayi

Bana ki oldi lüğat 'ilmi müşehher
Ne 'ilme başladımse oldi müyesser
Hüsusa 'ilmi rebbani ki sultan
Celaleddin dimişdür mağzi kuran
Kitabi mesnevi kim kuti candür
Ziya ü nuri çeşmi 'aşikandür
Bana keşf oldi bi ta'limi üstad
Anımla iderem üşşake irşad
Yakin bildim ki bir nevreste ma'sum
Lüğetler okiye veznila manzum
Ana her 'ilm olur elbetde asan
Olur 'alemde bir merdi sühendan
Hüday şad iyleye ruhin Hüsamın
Vire cennetde 'alasıñ mekamin
Getürdi nazme bunce dürri meknun
Selis ü şuh ü reñge amîz ü mevzun
Cihande yakdi bir şemi' münevver
Söyünmez haşre dek nefi'n görürler
Hadisinde buyurdi fıri 'alem
Bu ma'nayı ki oldür hayri adem
Ki ola dayıma hayrate sa'i
İdeler halki anden intifa'i
Diledim kim yazam bir hoşçe name
Nazîre ola ol tühfe Hüsame
Ki bunden dañi ola çok fevaid
Niçe nef ideler anden zevaid
Şekerden gûne gûne pişse helva
Olur bir zevk her birinde تنها
Müzeyyen olsa bir mahubü zîba
Giyüb enva'i elvan ile dîba
Virür her renk ana bir dürlü ziyinet
Gelür üşşake dürlü dürlü halet
Ne denglü var ise ande cevahir
Getürdüm bunde illa ki ola nadir
Kodum anleri ki isti'mali yokdür
Veli olmayan ande bunde çokdür
Getürdüm mesneviden çok ğerayıp
Ki ola mevleviler buna rağib

Olan bahr ande vardr bunde emma
Dağı var bunde niçe bahri ra'na
Yoğ ande dağı kta' oldukce ağır
Getürdüm bahrini içinde birbir
Temam oldukce her bir kta' mevzun
Yazardım ande bir beyti hümayun
Ki ola farisi bir msra'i hem
Biri türki ola ne biş ü ne kem
Ki türki farsiyeye ola mükabil
Bilür ehli ki olur bu nazmi müşkil
Bu resme eyledim ol beyti tertib
Ki bile mübtedi ehvali terkib
Çü eltafi hûda gösterdi itmam
Didim ben dağı tühfe şahidi nam
Geday em şahidii mevlevi em
Diyari menteşede müğlevi em
Bihamdillah ki merdi ma'nevi em
Ki ğavvasi bihar mesnevi em
Müradım bu ki tühfem bule şühret
Gele evzan ile etfale kudret
İdeler fürs ile evzani hasil
Olaler 'ilmi mevlanaye kabil
Zehi 'izzet zehi devlet se'adet
Anım ke ande ola bu 'ilme liyaket
Velîkin korkarem bir caheli dun
Ki anın olmaya kej tab'i mevzun
İdemez vezn ile takti'i tefhim
İde cehl ile her ma'sume ta'lim
Rekik ögrede bu mevzun kitabı
Herab ide o tab'i müstetabi
Yakin bilgil ki bir oğlancık evvel
Okıye şî'ri namevzun ü mühmel
Olur tab'i rekik ü süst ü mağbun
Kalur mahrum olamaz dağı mevzun
Meger bir hazik i üstadi kâmil
Ani cehd ile ide vezne kabil
Gelür vezne veli bulmaz selaset
Kalur tab'inde elbet bir rekâket

Kosan egrile bir taze nihali
Böyürse doğrulurm anla misali
Ya yeni bardağ kim ola ol hak
Koyasın bevlî yumak ide mi pak
Huda kahr eylesin ol caheli kim
Okidür nazmi kej olup mü'allim
Ana kim olmadı manzumi makdur
Çü ta'lim itmek ister bari mensur
Herab itmişdürür tühfe hüsami
Niçe kej tab' ü namevzun ü 'ami
Benim bu tühfemi sen sakla yareb
Şulardan ke olmaye tab' i mühezzeb
Nasib itme buni zihni sakime
Nasib it zihni paki müstakime
Mefa'ilün mefa'ilün fe'ulün
Dürüş canı peder ilme dun ü gün
Kim itse şahidii hayrile yad
İki 'alemde ya rebb iyle dilşad
Elkta'tül üla
Müfte'ilün fa'ilün müfte'ilün fa'ilün
Tankrinün adidürür izid ü yezdan hüdây
Daği büzürg ulu yol gösterici rehnümay
Hem daği peygamber ol kim vire hakden haber
Bay tüvangerdürür yohsula dirler geday
Leb dudağ ü rüh yanak çeşmi göz ü ruy yüz
Kirpige müjgân müje dest el ayak oldı pay
Gûş kulağ ü duş omuz muş sıçan huş us
Dud tütün bud idi zud tiz ü rud çay
Kârd bıçak ard un demrene peykân dimiş
Nîze sünü zih kiriş tîr ü keman ok u yay
Hor güneş ü yer zemîn jale çi gök asüman
Yağmure baran digil ebr bulut mah ay
Gâv öküz ester katır har eşek üstür deve
Esb at ü madiyan ksrağ ü hem kürre tay
Faidesiz bir abes nesneye bihude di
Hem daği bihude söz söyleyici jajhay
Nakır ü tanburdürür çeng ile şeşta rebab
İklîğ ü berbut kopuz dümri düdük def ü nay

Bu sözümi ezber it gönünün aç pasini
În şehünem yad kün jengi dilet mizeday

Müfte'ilün fa'ilün müfte'ilün fa'ilün
Kim bu kitabı okur ilm olur ana kolay

Elkta'tüs saniyetü

Müfte'ilün Müfte'ilün Fa'ilün

Git birev ü söyle bögü gel biya
Ez çi neden çün nite niçün çera

İç tona şelvar di yen astın
Gönlege pîrahen ü kaftan kaba

Nağz digil gökcege beyniye mağz
Çağz ü vezağ ğukdürür kurbağa

Oldi derice terece der kapu
Kûşe bucak orta miyan ev sera

Hîş hısım kavm ü kabile tebar
Yade di bîgâne biliş aşna

Gürbe kedi nave senit kareveş
Oldi perestar dededür niya

Telle fak ü dam tuzak nam ad
Şam ile bam aşşam ü tan çan dera

Tuz nemek ü etmek ü et nan ğışt
Mast yoğurt bozçe aşi mastaba

Buğdaye kendüm di ü erzen taru
Arpa ü bögölce cev ü lubiya

Arğe di kârîz ü oluk navdan
Daği degirmen nedürür asiya

Hem çü tü kes mine nümayed mera
Sencilein kimse görünmez bana

Müfte'ilün müfte'ilün fa'ilün
Ey şehi hubani cihan merheba

Elkta'tüs salisetü

Mefa'ilün Fe'ilatün Mefa'ilün Fe'ilat

Açık küşade ü pîşani alın ebru kaş
Daği birader ü hemrah ü kardaş ü yoldaş

Samanlu balçığe kehgil kirec kec ü kum rîg
Sifal saksidürür hîşt ü seng ü kerpic ü taş

Su ab ü ğakdürür toprağ ateş od yel bad
Hem eşk göz yaşidür ğüşk ü ter kuru ile yaş

Hîrîden almağ ü satmak fûrûhten bihir al
Di sud assiye kâla nedür meta' ü kumaş
Ekinci berziger ü kişt ekin şiyar nadas
Bikâr ek bidrev biç biküb dök çec ü çaş
Barışmağ aştî amîhten karışmaktür
Yavaş ne ram ü savaş cenkdür daği perhaş
Oki dürüş gice gündüz sıgırlein olma
Bihan bikûş şeb ü ruz hemçu gâv mebaş
Mefa'ilün fe'ilatün mefa'ilün fe'ilat
Senünle olayidim keşki bat ü budem kâş
Elktatür rabetü
Fe'ulün Fe'ulün Fe'ulün Fe'ul
Zeğen çaylağ oldi ü kartal dal
Kebuter gögercin kanat per ü bal
Sitare ü ehter digil yıldız
Di pervîne ülker yeni ay hilal
Hilale mehnev dinür parisi
Saman oğrusi kehkeşan abe şal
Ariye di zenbur ü gendu kovan
Şükûfe çiçek engübîn oldi bal
Bölük saç örülü ü sarkuğ ü ben
Di gîsu ü merğul ü ferhal ü hal
Di oğlancığe küdek ü king gerz
Cüvandür yiğit pür oğul pîre zal
Bunamiş ne fertut ü kırğıl dümuy
Kari pîrezen ay ü yıl mah ü sal
Sühen darem ezdür bih ezmen sitan
Sözüm var eyü incüden benden al
Fe'ulün fe'ulün fe'ulün fe'ul
Gidiser cemal ü kaliser kemal
Elkta'tül hamisetü
Mefulü Fa'ilatü Mefa'ilü Fa'ilat
Dirler süciye bade ü mül hem piyale cam
Krnak keniyzek ü kula di bende hem gülam
Küncüşki serçe sırçe daği abgînedür
Sürçe tayane ya'ni bilağzed haber peyam
Berbenddür gümüldürük efsardür yular
Fitrak terki zîn eyer oldi uyan hem ligâm

Kefgîre kepçe tabe tığan çömlege di dik
Cuşîd ü bühîti kaydadi ü pişdi çig ham
Şimşîr ü tığ di kılce deşne hencere
Kimühîti sağri kine ğilaf eyd ü hem nîam
Tam bam ü borc vam i kûs amis müradi kâm
Hem kâmdürür adım daği dirler dimağe ğâm
İy destgîr damen et ez dest key hilem
Ey el tutuci etegin elden kaçan koyam
Mefulü fa'îlatü mefa'ilü fa'îlat
İlm öğrenen kişi buliserdür yüce mekam
Elkta'tüs sadisetü
Müstefilün Müstefilün Müstefilün Müstefilün
Karın şikem nafe göbek beldür miyan kuşak kemer
Daği zenehtandür enek sîne göğüsdür dđi ber
Mürğab ü çerğ ördek çakır tizi küned ya'ni kakır
Ahen demirdür mis bakır gümüş ne sîm altun ne zer
Erzîz kalaydür rüy tuc asan genez düşvar güc
İrkec nihaz ü kebş koç dişi ü erkek made ner
Kâri nühüfte gizlü iş ğândür cima ü bus öpüş
Hoy kerde ya'ni derlemiş avret zen ü şevherdür er
Hüm küpdürür desti sebu ansu öte însu berü
Ön ard aşâğe yokaru pîş ü pes ü zîr ü zeber
Borcun öde vamet ğuzar arkam kaşi püştem bihar
Bunda getür înce bîar anda ilet anca büber
Oturma bilmezlerle kaç kendüni kurtar ey oğul
Menişîn be nadanan ğirîz hodka reha kün iy püser
Müstefilün müstefilün müstefilün müstefilün
Hakka ki cahil sohbeti nari cehennemden beter
Elkta'tüs sabî'etü
Mefulü Mefa'ilün Fe'ulün
Çeşme binâr oldi küze bardak
İsteme mecuy cuy ırmak
Endahten ü fûru fikenden
Atmak daği aşâğe birakmak
Zerd oldi saru kebuddürür gök
Kare siyahe ü sipiddür ak
Hem sürh kızıl yeşildürür sebz
Nîl oldi çivid kûzîne tokmak

Laht oldi çomak katidürür saht
Hem iri dürüş ü nerm yumşak
Kef aye ü nahün oldi trnak
Engüşti sitürk ulu barmak
Káluç kiçisi müşt yumruk
Heşti gemidür arebce zevrak
Hem şib ü firaz eniş yokuşdür
Yüksek ho bülend ü pest alçak
Bühid an kes ki şüd hirasın
Kurtuldi o kimse ke oldi korkak
Mefulü mefa'ilün fe'ulün
İlm içredürür seadet ancak
Elktatüs saminetü
Failatün Failatün Fa'ilatün Fa'ilat
Miçeked yani tamar hem reg tamar di kane hun
Bezenilmiş çok sumat araste bisyâr hun
Bazgüne aksinedür daği gülgüne figer
Dürlü dürlü günegün başi aşâge sernigün
Gevde ten rude bağırsak bögreg üyken gürde şüş
Eyeg ü pehlu yana su küşt yan uce sürün
Reste kurtulmuş velikin beste bağlu deste sab
Muy kıl hame kalem name bitidür came ton
Suç günah ü saç biefşan sıç büri işe bişaş
Ur bizen kopar biken bihraş kus bitraş yon
Bir iki üç dört ü beş yek dü se çar ü penc ü şeş
Alti heft ü heşt ü nüh deh yedi sekiz dokuz on
Bîst ü sî igirmi otuz çil kırk pencah ellidür
Şest ü heftad altmış ü yetmişdürür kâliyve bön
Daği heştad ü neved sad seksen ü toksan ü yüz
Bin hezar ü say sına bişmar mikün azmun
İçerü gel anlar isen yoğa kalğil taşrade
Enderun ager şinasi verme miman der birun
Failatün fa'ilatün fa'ilatün fa'ilat
Hayf ana kim dami cehl içinde kalmışdür zebun
Elkta'tüt tasi'etü
Mefa'ilün Mefa'ilün Mefa'ilün Mefa'ilün
Büverziden üzenmekdür neverdîdendürür dürmek
Zemînra huk berkenden nedür yeri tonuz dörmek

Rübuden kapmağē dirler nümuden yani göstermek
Ziduden pasden açmaktır büsüdüdür dağı sürmek
Resen ip taften bükmeğ yavü güm yaften bulmak
Resîden irmek ü dirmek biçiden baften örmek
Olur engâştēn efraştēn sezmeğ ü kaldırmak
Dağı pindaştēn berdaştēn sanmağ ü götürmek
Hıramîden hıraştēden salınmak trmalamaktır
Savurmak oldı damîden demîden ya'ni üfürmek
Gijîden oldı sürtünmek bigerdîdendürür dönmeğ
Gezîdendür ısırmak dağı seglayiden it ürmek
Yalın tef suştēn yanmak derz yiv duştēn dikmek
Hemîden ruften ya'ni egilmek dağı süpürmek
Tabîdendür talabımak demîden sebze ülpermek
Remanîdendür ürkütmek resanîdendür irgürmek
Çi başed serdter ez yağ zi merdüm hıştēn diden
Nola souğurak buzden ademden kendöğün görmeğ
Mefa'ilün mefa'ilün mefailün mefa'ilün
Gerektür kendöğün bilmezlere kendüyi bildürmek
Elkta'tül 'aşeretü
Mütefa'ilün Mütefa'ilün Mütefailün Mütefa'ilün
Süde şîr ü tu didi kaymağē füledr ağuz hem ağz dehan
Sürüye gele tele tora di dele sansare dile di zeban
Ulu hane key dağı key kaçan kışa dey digil süciye di mey
Kamışe di ney sinire di pey ilige di müğ sünük üstühan
Kere yağı meske ü yayığın adı nehredür ülü behredür
Öde zehre di kavuk u tavuk biri abdan biri makiyan
Üğî küf ü bat kaz ü fahte ügeyik kelaje ho saksağan
Kuşe mürğ di beçe yavridür yuva lanedür dağı aşıyan
Şu kücücek ev keola yay için ana kâze di kamış olsa ol
Di ana neyin eve hane di direge sütun eşik asitan
Sana yegrek ol ki kul olasın din ulusine ko buni ani
Betü bihter an ki rehi şevi be büzürg dîn bihil in ü an
Mütefa'ilün mütefa'ilün mütefa'ilün mütefa'ilün
Gücücekden ol kedeb ögrene böyüyüb azîz ola bigüman
Elkta'tül hadî'aşere
Müfa'letün Müfa'letün Müfaletün Müfaletün
Tegerk tolu ü yağçe dağı di berf kare dipiye deme
Di miş koyun kuzuye bere çobane şüban sürüye reme

Di ğalle taħıl boyunduruĝe di yuĝ ü yabaye hîd ü veli
Üğendere ğavşeng saban okune di hiş ü zivle seme
Güzel geş ü keş ne koltuĝ içi bikeş çek ü çekme yani mekeş
Di eblehe ğül ü şeyda delü di ğic oya filve seme
Sen ata cani edeb yolune yori ki olasin yarar kamuden
Tü cane peder be rahi edeb bi rev ki şevi sere zi heme
Müfa'eletün müfa'eletün müfa'eletün müfa'eletün
Harami yime yalani dime di 'iş ü ğeme şükür bu deme

Elkta'tüs sani 'aşere

Mefulü Mefa'ilü Mefa'ilü Fe'ulün

Di çevreye pîramen ü iklimi di di kişver
Demürkiye kuyumciye ahenger ü zerger
Derhor nedürür layik ü hem daħi sezavar
Aram dölenmek bezek arayış ü zîver
Yarar nedürür mi sezed ü daħi yaraşur
Mizîbed ü maned kale mi maned benzer
Dendan diş erişdür bilek ü tar erişdür
Pud arĝace di peşm yüne kaliye pister
Yokarlıĝe balater ü bala boy ü hoy der
İçerlige di pîşter ü girilige pester
Rehber kulaĝız ber yemiş ü uyuci peyrev
Peykâr savaş surete di çehre ü peyker
Midad bemen virdi bana 'addürür dad
Dadar digil adile di kardaşe dader
Milk issi hüdavend ü hidiv ü bişitab iv
Berde kareveş kul daħi dirler kula çaker
Hem oldi sipehdar ü sipehbed çeri başi
Dara ulu sultane di hükm idici daver
Merrîhe di behram ü züheldür daħi keyvan
Gün batduĝı yer bahter ü toĝduĝüdür hâver
Güclüye tüvana didiler lîk behadır
Elb oldi ü nîv oldi dilîr oldi dilaver
Şaşıye di luç ü daħi luk el size bidest
Leng aksaĝe di dilsizel lal eydü saĝır ker
Kızamuĝe sürhîje di düjbihdürür bez
Dünbel çiban ajüh sinil er merd ü uyuz ger
Piruz zafer önegülik oldi segâliş
Padaş kişi kinin ödeşimek daħi gifer

Buyruk tut ü gir yole ü toğri yüri dayim
Ferman ber ü der şev bereh ü rast rev îder

Mefulü mefailü mefailü fe'ulün
İlme 'amel it ta bulesin cennet ü kevser

Elkta'tüs salisi 'aşere
Mefulü Mefailün Mefulü Mefailün

Hem yaye di tabistan di kölgeye hem saye
Hem dağı zimistan kış di koņşiyе hemsaye

Hem yaz behar oldi payız güze dirler
İssi di ü souk di germaye ü sermaye

Ol kim ola asli ari o pak nijad ol di
Ol kim ola asli alçak ol oldi fûrumaye

Amade yaraklanmış perdahte düzülmiş
Nazlanmağ ü düzenmek nazîden ü pîraye

Mahi balık oldi mar ilan ü karınce mur
Akreble çıyan adi kej dümdür ü sadpaye

İmruz ki enduzi ferda be miyan ayed
Bugün ki kazanursin yarın gelür ortaye

Mefulü mef'ailün mef'ulü mef'ailün
Yokdür iki alemde eylik gibi sermaye

Elktatür rabi' 'aşere
Müstefi'latün Müstefi'latün

Kokmuşe dirler gendîde gende
Büksüste üzülmüş kopmuşe kende

Ferhünde ferrüh kutlu ü hürrem
Şad ağlamak gülmek girye hânde

Bil aferînde yaradici
Rızk viricidür ruzi dihende

Hem yeliciye puyende dirler
Segirdiciye dirler devende

Hem çekici hem depeleyici
Oldi keşende dağı küşende

Hodra sütuden kendüyi ögmek
Laf urucidür hem gebzenende

Her çi bi hâhi rev hâhi der tu
Her ne dilersen var iste sende

Müstefi'latün müstefi'latün
Sen senden olma ğafil ikende

Elkta'tül hamis 'aşere

Mütefa'ilün Fe'ulün Mütefa'ilün Fe'ulün

Nedür usture sütürre kazımkdürür sütürden

Bilegü fisan fesane mesel ü kısır sütürven

Didi dikmege nişanden daği saçmağē fişanden

Daği sıkmağē fişürden daği donmağē füsürden

Beğel oldi koltuk ağız bucağine lünc dirler

Bucağē di künc lükin oturakdürür nişimen

Dimiş otlage çeragâh daği otlu yer alefzar

Ota di giyah orak das nedürür nüvar ürken

Şemem oldi çariğ adi eşim oldi daği ranîn

Kara eve didi hergeh kalabak ne ola gerzen

Beheme tü nigüyi kün be tü pend inek ez men

Kamuye sen eylik iyle sana öğüt işte benden

Mütefa'ilün Mefulün Mütefa'ilün Fe'ulün

Yaramaz ile olma eyülerden eylik öğren

Elkta'tüs satis 'aşere

Mefulü Fa'ilatün Mefulü Fa'ilatün

Balçık gil ahek alçi hem kılçığ oldi dase

Mitîn külüng u kürek paru di daği mase

Kaplan peleng u kolan reng oldi tar hem teng

Mani kitabi erjeng di jeng is ü pase

Turna güleğdür reng tağ keçisi veli neng

'Ar oldi hatne sünnet minnet dimiş sipase

Hefdanedür aşura aşi ü yağ ruğen

Biryan aşine güdab dirler çanağē kâse

Encam son ü düşnam sögmek sitayiş ögmek

Deşt ovağer legen taşt pingân dinildi tase

Engür üzüm erikdür alu mürud emrud

Sib elma nar enar ü gülнар di kirase

Atmace başe ale tavşancıl ü doğan baz

Yuhe delüce toğan hem şebpere yerase

İvmek sevinmek ile oldi batar velikin

Hem harhar dirler olsa gönülde tase

Şadi meküntü ba sur enduh meyar ba suk

Sevinme sen düğüne gusse getürme yase

Mefu'lü Fa'ilatün Mefu'lü Fa'ilatün

Sultani 'alem oldi kani' olan pelase

Elkta'tüs sabî 'aşere

Fa'ilatün Mefa'ilün Fe'ilün

Ayu hırs ü tonuz ne hık ü gürüz
Seg meges it sinek di hargez uyaz

Dirseğe varin ü bidist kariş
Kola bazu di hem kulace di baz

Suzen igne gez arşın ü sufâr
Ok gezidür dağı di sinduye kâz

Pehn yassi yoğun sitebrü kısa
Kûteh ü gird degirmi uzun diraz

Dîde göz gör bübîn ü bak biniger
Yak büsüz ez bisay eyle bisaz

Kamçidür tazyane yort itmek
Türktaz oldi hem segirt bitaz

Kalğımakdür cehîden ü bazi
Oyun ü kalği berceh oyna bübaz

Mürdümük maş ü mercimek mencu
Hem kıcı sermdür soğan ho piyaz

Bîmdür korku sayrudür bîmar
Dağı bisyâr çokdür endek az

Hem kem eksikdürür firavan bol
Oldi hürsend kanî ü hırs az

Pişhord ütme kasîle di hevîd
Kefe kesmük di ortağe enbaz

Gönlümüz gitdi gelmedi yine
Dili ma reft ü mineyamed baz

Ey güzel yüzlü beg gül ü nazlan
İy şehi hıbrü bi hând ü binaz

Failatün mefa'ilün fe'ilün

İre maksude her ki saklaye raz

Elkta'tüs samin'aşere

Müfteilün Müfteilün Müfte'ilün Müfte'ilün

Bihten oldi elemek hem dağı maşudür elek
Hem dağı aşu gili sürh oldi sepus oldi kepek

Hâher kızkardaşe di mader ana ate peder
Ademe merdüm di veli merdümüçeşm oldi bebek

Hîme ü hîzümdür odun hem dağı hâkister kül
Azer od enğışt kömür eğer köz yani zelek

Zinde diri jende yamalu tona di daği edim
Sahtiyân çerm gön ü post deri hast dilek
Boz ate di hink ü semend oldi kula oldi çemüş
Serkeş ü sügsüg yelegen nermrev ol keola dölek
Çend şitabi be güneh in revişet ta beküca
Niçe iversin yazuğë bu gidişin kandeye dek
Müfte'ilün Müfte'ilün Müfte'ilün Müfte'ilün
Her ne sanursan eşine hep başına gelse gerek
Elkta'tüt tasi'aşere
Müfte'ilün Fa'ilün Müfte'ilün Fa'
Dübdüze hemvar di hem daği yeksan
Kes bübür enbür kısaç örse di sindan
Hem daği haysik çekic tişe keserdür
Dörpiye di çopsay hem ege suhan
Dağ tepesine di şeh girive belendür
Güh necis ü küh tağ ü örküce kühan
Oldi tuman ıldırım pejmile bañnev
Şebnem çih hir tuman arş gerezman
Hem daği rehşendedür ıldırayici
Hem daği tabandürür daği direşşan
Ma'nide deryâb hoş anla dimekdür
Hem zehüzad döl ü dös yun yuş saman
Büklüm çin sar büpîç hem şud egildi
Egri kej ü yüz çevir ruy bükerdan
Bügzer geç yi ü iç binüş biyaşam
Konuk alan mîzban konuğë mihman
Mîve yemiş bîve tul herbüze kavun
Patile tava verim hem ola tavan
Kış evi kâşânedür kâhdürür köşk
Çardağë vervare di hem daği eyvan
Münise di gemgüsar derddeşe hemderd
Hem nefes ü hemdem eş sona di payan
Hrka rükû arka püşt ü bel miyandür
Abirevan di akar suye revan can
Men ben ü batman menn ü kiledürür sa'
Yolçeke peyman di ahde di peyman
Oldi giran ü sebük ağır ü yeyni
Duhter kız kız giran hem ucuz yerzan

Sorarisen savlecan ne ola çevgân
Yuvalanan topcuğaz gûyek ğaltan
Jale suda binilen tulkuĝe dirler
Hem daĝı taĝarcıĝe didiler enban
Mihr güneş daĝı bil mihr ü mehari
Sevi burunduruk deveci şütürban
Gey daĝı geydir büpuş daĝı büpuşan
Nifedür iç ton yakasi yaka giriban
Kamuyi besleyici saklayicidür
Baheme perverdigâr hest nigeşban
Müfteilün Fa'ilün Müfte'ilün Fa'
Yar ola dayim sana himmeti merdan
Elkta'tül işrone
Mefa'ilü Fe'ulün Mefa'ilü Fe'ulün
Çi ne kuş yemi çine daĝı kovci şehünçin
Hasud oldi bedendiş özün görüci hodbîn
Yoĝun zeft ü bahile digil züft veli zift
Nedür kıyri di fire bulanık töre ayin
Perend ebrişime hem di dîbac ü ipek kej
Güzel ğub ola zîba veli zişt ola çirkîn
Nedür taĝ eriĝi tilk kalem kilk kuru üzüm
Mevîz oldi ü koz gevz daĝı mürd ne mersîn
Di şîr aslane keftar dinür sırtlane rubeh
Dinür dilkiye hem parsdürür yuz künam in
Daĝı kuvvete di zor daĝı dîr gec ü dîz
İrak taĝ eşegi ĝur daĝı hem gördürür sîn
Kise olsa tolu akçe dinür kise i pürzer
Ger olsa çanak altun dinür kâse i zerrîn
Digil salkıme ğuşe daĝı azıĝe tuşe
Katık nanĝoriş oldi digil heĝbeye ğurçin
Gönül niçe bir aldar seni semiz ü tatlu
Dila çend firîbed tûra ferbih ü şîrîn
Mefa'ilü Fe'ulün Mefailü Fe'ulün
Dürüş ilm ü kemale ideler sana tahsîn
Elkta'tül hadi velişrone
Müfte'ilün Mefa'ilün Müfte'ilün Mefa'ilün
Şane tarak bıyık bürüt hem sakal adi rîşdür
Rîşe saçakdürür daĝı bert baş adi rîşdür

Çîre yegin di kimmune zîre ü hîre yuşdür
 Bali arının çü nuşdür dikenî daği nişdür
 Göz kapağîne pile di pür toludür kedu kabak
 Boş tehi ü baş ser artık yani bîşdür
 Kuyruğê düm di rîm irin nîm yarım sırım düval
 Su sığiri başi nedür kelle i gâvmîşdür
 Taşağî debe badkend arkasi güz ho gûji püşt
 Köse ü sakali kaba kevsec ü belmerîşdür
 Muştuluğê di müjde ü müzd kiri dönüm geri
 Vîje ari rîze u vak yekvije bir karişdür
 Revnak fer daği biger balta teber veli siper
 Kalkane dirler ok u yay koyacak adi kîşdür
 Tapmağê di perestiş ü beslemege di perveriş
 Zahide parsa digil mezheb ü din ho kîşdür
 Atlu süvar ü mertebe paye piyadedür yaya
 Sac ayağî sepayedür hem daği sıh şîşdür
 İn est abi hoşgüvar ayed an ki teşne est
 Budür eyü sinici su gele oki susamişdür
 İlüm ü kemal ü ma'rifet 'arife özge işdür
 Müfte'ilün Mefa'ilün Müfte'ilün Mefa'ilün
 Elkta'tüs sani vel'îşrunê
 Fe'ilatün Fe'ilatün Fe'ilatün Fe'ilat
 Butrağê duje di cuje pilice nesneye çîz
 Lüledür nayije di sola çeb ü pula peşîz
 Samreye çirk dimişler daği sergîn likin
 Sidige poğe çemîn dirler ü hem daği kümîz
 Ğunde örümcege di sarı aru münci sütuh
 Önegülik ho sıfih oldi hem istîze sıfîz
 Kârgâh oldi dükân çinbere ahence digil
 Paybaf oldiyse çulha daği kirpas ola biz
 Pîşe di senate pîşe meşeistane digil
 Manisi keş ü direfşün biri başmak biri biz
 Hem emirane külahe di külahi teteri
 Kelle sağ olması serzindegi keskîn daği tîz
 Karğaye zağ di dam ağ ü penağ iplik uci
 Bend bağ rağ tağ ü bağ ile bustan palîz
 Bir yürüyiş yûri kim sana kıyamet de gerek
 Revîşe rev ki tûra bayed der rûstağîz

Fe'ilatün Fe'ilatün Feilatün Fe'ilat

Görmeye hiç se'adet yüzün oğlan ki ola hîz

Elkta'tüs salis vel'işrone

Mefulü Mefa'îlün Mefa'îlün Fa'

Tek hamle ü ka'r üzüm tegegidür tak

Hem rezdür üzüm çubuğı yırtıkdür çak

Yaprak dağı bergdür ağac hasılı bar

Kök biğ ü velikin pek simati bil kâk

Boğmak hefe kerden oldi sîlidür lers

Celd oldi luğetde çabük ü hem çalak

Hem jerf derin şigerf ulu kâf ü şikâf

Di yarıge gev çukur ü dağı meğak

Yük bar ü dağı yol üç kerre se bar

Tac efser ü gürisne ac ü zac oldi zak

Oldi keoldi eyü ü toğri ana ne korku

Anki şüd nîk ü rast ura çi pak

Mefulü Mefa'îlün Mefa'îlün Fa'

Devletlü o kim aybdan özün ide pak

Elktatür rabi'etü vel'işrone

Fe'ulün Mefa'îlün Fe'ulün Mefa'îlün

Firîb aldamak oldi firibiden aldanmak

Kişi cabûlus itmek nedür ya'ni yaldanmak

Keşîdendürür çekmek küşadendürür açmak

Luğetde bimen gîden kakıyub tutuldanmak

Ğünuden imizğanmak uyumak biğüs'biden

Be baliş nihaden ser ho yasduğı yasadnamak

Beğenmek pesendiden güzîden öğürtlemek

Sirayiden irlamak bişermîden utanmak

Çeşîdendürür tatmak yimek horden ü emmek

Mezîden mekîden hem biğürriiden igranmak

Di süften delik delmek direngîden eglenmek

Di finca ü ğaltîden gerinmek yuvalanmak

Çerîdendür otlamak hem ağıştan islamak

Şüden ter zi baran ya'ni yağmurden islanmak

Bih ez can est in güftar eger miküni baver

Bu söz yegdürür canden ger idersen inanmak

Fe'ulün Mefa'îlün Fe'ulün Mefa'îlün

Kişi usulıkdendür işi usluye tanmak

Elkta'tül hamisetü vel'işrone
Fe'ulün Fe'ulün Fe'ulün Feulün
Çam ağacı gîj ü kıyn ağacı ğuş
Ağac delegen ħuldürür bum baykuş
Perîr öteki güne didi düne di
Dün ısrâġi gıceye duş ü perenduş
Döşek came ħab oldi 'üryan yalıncak
Der aġuş kün kuc kucaġ oldi aġuş
Sümük ħılmdürür daġi bini burundür
Kafa ħıre kulak dibidür binagûş
Di kirpiye çizi ü meymune kebbi
Hem ahu geyik tavşane hem di ħergûş
Yimek ħorden ü sır tok u ruze uruc
Edik muze oldi pabuc oldi papuş
Uçuk tutmîşe dıvfersay dırler
Ĥired akle di öni gitmişe bihuş
Tokuşmaktür asîb ü aşub örgi
Uruş rezm ü katı ġevġa ħelaluş
Ferîşte sürüş ü edeb oldi ferheng
Delüye di dıvane hem daġi medhuş
Sali vir disen di reha kün di ten zen
Disen epsem ol hem di mibaş ħamuş
Diyein sana diyecekler sen işit
Bügüyem betü ġüfteniha tü bünyuş
Fe'ulün Fe'ulün Fe'ulün Fe'ulün
İt üstade ħizmet sakın olmaġil luş
Elkta'tüs sadisetü vel'işrone
Fa'ilatü Müfteilün Fa'ilatü Müfteilün

Hem perîden uçmak u hem daġi uçmak oldi behişt
Duzeġ oldi tamu adi ġişt oldi ekdi bigişt
İncil adi engelyun bütperest pute tapuci
Hem telise hegbedürür hem kenîse oldi künişt
Sümücdür yer altı zelek yaġc oldi raġc ü ferġac
Çirkin ü çepel daġi di çirkine ħüşuk di ü zişt
Geliserdürür başına ol ezel ne yazdı ise
Ĥahed ameden beseret vey nüġüst her çi nübişt
Failatü Müfteilün Fa'ilatü Müfteilün
Tab'î ü tabî'etidür ademün nihad ü sirişt

Elkta'tüs sabî'etü vel 'işrone
Failatün Failatün Fa'ilat
Cah mansıb çah kuyi rah yol
Kâh saman keh dağı kâhu marol
Kaynana zenmader bil şuy er
Yenge kaynata peyuvü zenpeder
Nul kaz burnidürür ferzend oğul
Güyegü damaddür oynaş mul
Hişmgîn tîre tebiredür tavul
Oğul oğlidür nebîre köpri pul
Duledür kasırğa yelken badban
Emceğe pistan di çalğoyin sitan
Yali püş duşab pekmez ĥab düş
Kebe keklik pire keyk ü bit sübüş
Çekre tamla küflü etmek faĥfere
Erre bıçku küf kelaş ü hem kere
Puz hem bedfuz ağız avurd jem
Ėusse ü kayđu nijend ü hem dijem
Turmak oldi istaden kâsten
Oldi eksilmek u kalkmak ĥasten
Hem peristu kırlağıc sîmabdür
Jive çeykik çers anıt sürĥabdür
Dîdeban gözci tanıkdür hem güvah
Sığımacak yire di cayi penah
Di kaçacak yire hem cayi giriş
Depeye tarek di tadek dağı nîz
Taşdür yüzde çığıt hem damğul
Urdür zanu diz u topuk püjul
Çeşn bayramdür bişi lalengdür
Hem süci sîği ü maslak benkdür
Korkulu işe di kâri sehmnak
Balçık iltecekleri sanduğe lak
Bezğ su bendi gevzen oldi sığın
Ĥakitude oldi toprakdan yığın
Oldi avürden getürmek rîĥten
Dökmek u kaçmaktürür bigriĥten
Maĥçi palan atidür üştülüm
'Arbededür tıynağe di sünb ü süm

Esnemek asa ü sürfe öksürük
 Gizlüdür puşide puside çürük
 Uykude horuldamak oldi bühüst
 Hem şikestedür sınık bütün dürüst
 Mühre buncuk mühre hem valazene
 Kav u çakmak suhte ü ateşzene
 Kâsni güneyik yüzerlik sipend
 Hem venize künlik ü kuşburni şend
 Ğalebe enbuh ü kasni engüjed
 Avdürür naħcîr ü hem yırtıcı ded
 Trmaladi heşt balık ağı şest
 Nîst yok ari evetdür var hest
 Subesu her yanadür pusu kemîn
 Hem yüzek engüşteri kaşi nigîn
 Penbe panbuk hindivane karpuz
 İkidür puzîne meymun yarpuz
 Dest ebrençen bilazik güşvar
 Küpe tihu çil sığırıcık kuşi sar
 Hem suda yüzmek şinavîdendürür
 Hem daği sızmak tiravîdendürür
 Hem binalîden inildemekdürür
 Hem zenuyiden sinildemekdürür
 Hem sırtmak hod gümarîdendürür
 Hem sinib kanmak güvarîdendürür
 Müstmend enlödürür lağer arık
 Telh aci ekşi türş ğure korık
 Ev kumaşîdür henur ü bardan
 Kapkacakdür oklağudür vardan
 Ağleyen derd ile oldi zarzar
 Labe yalvarmak arıkdür hem nizar
 Hastegidür sayrılık derd ağridür
 Asılan avîhte ü düzd oğridür
 Yaften bulmak dimek güftendürür
 Hem delik delmek nedür süftendürür
 Tü dimekdür şüh dimek heybet şügüh
 Oldi kürdistande bir tağ girdeküh
 İncırık oldi zeğenk emma aruğ
 Oldi genirmek daği yalan düruğ
 İç yağı pîh ü kakırdak cezdere
 Dude oba çadire hayme çere

Bünölmek oldi sigîziden sütur
İlkiye dirler gevişdür nişşur
Debbe gön bardak kilindir bülbüle
Hıuşe salkımdür 'arebce sünbüle
Badpîzen badzen hem yelpeze
Tatlu şîrin daği tatsız bimeze
İç derun hamun yazı kıran kenar
Oldi süpürge diken çarub ğar
Bendeşe hemta diğil hemzad ikiz
Abgîr oldi göl u derya deniz
Gzrğhane değmedür geniş ferağ
Hem çakal çakıl şîğal ü senglağ
Luğise zac oldi mami pîşyâr
Bu yıl imsal oldi bildir oldi par
Hem çerîden otlamak ota çiper
Otcî ü çerçi pizeşk ü pilever
Gevdede amas şîşdür abile
Ten kabarcuği sunundür kûbile
Kih kiçidür mih uludür ayve bih
Hem gûruhe yumağ ü düğüm girih
Hem direğt ü şağ ağac daği budak
Minihend korlar nihadendür komak
Encümen abisten ü zaden dimek
Dernek ü yüklü doğurmak rencemek
Serv ile kendir kenevş ile kenev
Lak daği şalak pelas ü yeni nev
Dîvçe oldi sülük u daği zelu
Yu bişu bûgzar ko boğaz gelu
Pabirehne yalın ayak bendegi
Kulluk oldi kay hem barendegi
Bes yeter ğayli bes öyle olsa pes
Yetişen kalmişlere feryadres
Hem taru gâvers ü peyğule bucak
Hem daği encuğ ü ateşdan ocak
Pire bolidür taberğhun teğgilun
Koz çetügi şimdi eknun ü künun
Reşk günü püşk kiğ bergüstüvan
At tonidür ğud ışık yel pehlevan
Reste ü ğüsre ü ğüsrîne nedür
Er srasi kayn ata kaynanedür

Varlık hestidürür peyvestedür
Ulaşık yap yap olan ahestedür
Küpecük pestu sitti hatun sitem
Güc tüfek zebdane körük oldi dem
Bıkr kız duşize kâlem er gören
Avret ü belhem felahendür sapen
Yüce bala yorüci dellaledür
Hem oyuk tendise bise aledür
Hem neyistandür kemişlik perniyan
Oldi nakışlu hüveydadür 'ayan
Teknedür zenber çekirgedür meleğ
Şoğ kirdür çirk tazice veseğ
Dünbe kuyruk sırme teb reñne gedik
Behye manide nigendedür didik
Gicük hariş daği oldi zerîr
Sarılık hem yazıcı oldi dibîr
Kergedem erc oldi kılçık ğalmeliç
Hem siparidür anız ejdef alic
Ote daru di susam küncüdürür
Piste fıstık iğde hem sinciddürür
Biddürür söğüt gez ılığdür nihâl
Taze dal oldi ü boyun oldi yal
Oldi kehware beşik lemter böyük
And sevgend ü güruh oldi bölük
Sav egendü seped savin diğêr
Duk ig ü perva kolay berhu kiler
Sürb kurşun şuredür çorak serab
Şure yer kim görünür irakden ab
Hem cuvaldız toz adi penduz ü gerd
İssi germ oldi ü souk oldi serd
Kâc sîle oldi kirec oldi dilim
Hem bürin oldi sirşimdür yilim
Mihnet ü işkence oldi pîç pîç
Yola 'azm itmek yarağ oldi pesic
Hem neva nağme nasib oldi neva
Hem kişi kâkâdürür işgüc keya
Hab kün epsem ol dimek balçık gilab
Zeb genel oldi ü safi oldi nab

Ezber et kim dörtdürür ma'nii tab
Biri tab afitab ü mahitab
Biri kzmak biri taket birisi
Zülfün ipin egilüp bükülmesi
Hem kitabün evveli fihrist ü hem
Bir hakimün adi Zerdüş ey dedem
Yarı olup açılmış olsa kefte di
Egilüp tolaşmış olsa cefti di
İsperğem oldi 'arebce daymüran
Fesligendür bil buni türki heman
Gök gibi ya'ni sipihrasa siperin
Oldi hem reyhan utanmak oldi şerm
Fam ü gûne gibi yani zerdfam
Saruşin gülgüne gül gibi ey hüman
Tun külhen şam ağacı merhdür
Köşk kerh oldi birez hem berhdür
Ma'nide nadan ü ğafildür levend
Hem daħi ta'yini yok sağış idend
Laf urub söz çeyneme yani melünd
Hem yavuz olan harun oldi ü tünd
Di veda' itdi disen bedrud kerd
Hemle ü cenk itmege dirler neberd
Oyanık bidar ü 'aşik germdar
Hem haşil ahar ü mühkem üstüvar
İnce yol benna ipi hencardür
Ulu ü leşker başi salardür
Yaslu çaylak sugvar ü muşhar
Hem yavaş kişiye dirler bürdbar
Ağlemek muyiden efsane semer
Hem pirinc buncuk şebekhdür kahbe ğer
Hem daħi heşhaş oldi künknar
Hem büyü güve kelerdür susmar
Hem hezîne oldi gencur ey püser
İsteyici kimse oldi hazeger
İki köydür raz ü mervezdür biri
Ol vilayetde ki şehridür hiri
Hem 'alem bir şehradidür hem traz
Di yarağe alet ü çalğuye saz

Lîz h or end rzd r ismarlamak
Hem büyük gebz oldi gürz oldi  omak
Esnemekd r h myaz    a i k j
Ger ola t nus h rmen oldi jaj
 ssilik tefs orta yay adi temiz
Da i filcümle dimekd r r henüz
Hem f sus oldi da i hayf eylemek
Da i hezl   bihude söz söylemek
 a z içi  irkl   iband r hem denes
 irkd r bir  ehr adid r hem debes
Hem meni  tab'  seg l   h le mekr
Bev  kesret ya'ni cem   zeyd   bekr
Pehlevice oldi güneş reh    bed h 
Bel de  ehr ildıramakd r dirh 
Mu  k v r   le f ru  hezl la 
Karanu me  gice karanusi ma 
Hem n  ul oldi derin da i gizaf
Bihude söz d r akılsız d r ni af
Zi t h frik   ni aned r hedef
Kafd r r bir neve' kab kav oldi h f
Ka de   alinde Çin ejenkd r
Sıklı    avaz h nb k tenkd r
Hem tek lad r ba eltak oldi heng
Kuvvet   di  ivel  mahbube  eng
Da i  erp k hezl oldi  engl k
Eli aya i egri olan tase hödük
Hem tebirak iki tahted r ki h  
Ba layup  atladuben  rkd e ku 
G kcek    aml  h n k  emnakt r
Navek okd r m  k oti hem nakd r
Da i nafercam   da i naseza
Ol kişi ola ki layik olmaya
Ma'nide t z m ya'ni g ster m
T rkisi d  eyelim bira elim
Hem   h lidend r r urmak safir
Hem nig h den yir p yen mege dir
Hem da i tuz den   tul den n
Ma'snasi kazanmak i renmek bil n

Hem bühara canibinde amun digil
Bir ovaye ocağē kânun digil
Hîz mabundür teki hatun daği
Padişahler oldi keyhan ey ağı
Sürtüni sürtüni ya'ni ğejğejan
Hem 'aşîre ü kabile dudman
Hem darılğanmak terencîdendürür
Daği orta kış ayi behmendürür
Oldi fersuden bozulup eskimek
Daği şadrevandürür böyük düşek
'Ödemek kulluği tuzîdendürür
Sığlayup tıkmak süpüzîdendürür
Ta'ne beyğare bezek oldi firih
Oldi hem bir işte artıklık firih
Daği bitmek oldi ruyiden daği
Oldi ruğiden zebune suğbe di
Hem gürazîden salınmak bertele
Börk nuhun 'avretidür vahele
Nesterin nesrin gülidür tire mah
Güze dirler ulu yoldür şahrah
Hem su sızmağdür zehîden tantane
Di çağılduye ü çay avazine
Hem levîşedür yevaşē hem deği
Tuşağē dirler düşaşe ey eğı
Derdi zih oğlan doğurmak zahmeti
Kâğē nadan pare bilgil rüşveti
Oldi beşîden zebun olmak igen
Demdeme avaze şülle ferci zen
Hamre bulgur çorbasidür küpecik
Humre oldi hev budak kırmak didik
Mahkâne aylık oldi pişgâh
Sadr ü ferzane uludür bakt gâh
Yafe hedyan söz ki ola herzelu
Herze söz söyleyicidür yavegû
Didiler paçîle ol bir çenbere
Ayak altına ale batmaye kare
Oldi hah hah ma' nide zihi zihi
Di ici paşaye tî ya'ni tehi

Hem hedü tükürük tükürmekdür tefu
Hem katu bir yer gözemekdür refu
Kendirikle yaylığec ma'nileri
Oldi kenduri ü destenbu biri
Der beyani hisabi ebced
Dinlegil ebced hesabın ey püser
Kim elifden yaye dek bir bir sayer
Say yeden kafe dek on on anla pek
Kafden yüz yüz sayılır ğayne dek
Çün hisabi ebcedi bildin tamam
Töhfemin tarihini bil ey hüman
Bu hisab üzre it bu msraden şümar
Kaldi senden şahidi nev yadigâr

Sene 921

Fa' ilatün Fa' ilatün Fa' ilat
Bu kitabi öğren iç abi hayat

Metin İnceleme

Bir metnin farklı nüshaları arasında müstensih kaynaklı bazı farklılıklar olması çok sık rastlanılan bir durumdur. Çalışma konumuz Ermeni harfli Türkçe metin ile orijinal metin/metinler arasında kıta başlıklarının yazımında farklılıklar bulunmaktadır. 61 beyitlik mesneviden sonra gelen ana metin bölümünün başlıkları, başlıklar altında yer alan beyit sayıları ve nüshalardaki (61 beyitlik mesnevi, ana metin ve tarih düşürme beyitleri dahil) toplam beyit sayıları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 2. Nüshaların Bölümleri ve Beyit Sayıları

Bölüm	H. 1040 tarihli nüsha (A. Hilmi İmamoglu)	Beyit sayısı	Mevlânâ Müzesi 4026 numaralı mecmuada yer alan nüsha (Atabey Kılıç)	Beyit sayısı	Ankara Millî Kütüphane'd e 06 Mil Yz A 4011/1 numarasıyla kayıtlı olan nüsha	Beyit Sayısı	Ermeni harfli Türkçe nüsha	Beyit sayısı
1.	kıṭṭ'a-i yekum fī-bahri'l- münsariḫi-l- maṭviyyi'l- meksūf	11	baḫr-ı evvel kıṭṭ'a der-baḫr-ı münsariḫ-i maṭviyy-i meksūf	11	elkta' tür fī-bahri'l- münsariḫi-l- maṭviyyi'l- meksūf	11	elkta' tül üla müfte' ilün fa' ilün müfte' ilün fa' ilün	11
2.	kıṭṭ'a-i devvum fī-bahri's-seri' i'l- maṭviyyi'l-mevkūf	12	baḫr-ı nī kıṭṭ'a der-baḫr-ı seri' -i maṭvi	12	elkta' tür fī-bahri's-seri' i'l-	12	elkta' tūs saniyetü müfte' ilün müfte' ilün fa' ilün	12

					maṭviyyi'l- meksûf			
3.	kıṭ' a-i schum fî- bahri'l-müctesi'l- maḳşûr	8	baḫr-ı şâliş kıṭ' a der- baḫr-i müctess	8	elkta' tür fî- bahri'l- müctesi'l- maḳşûr	8	elkta' tûs salisetü mefa' ilün fe' ilatün mefa' ilün fe' ilat	8
4.	kıṭ' a-i çârum fî- bahri'l- mütekaribi'l- müsemmeni'l- maḫzûf	9	baḫr-ı râbi' kıṭ' a der- baḫr-ı müteḳârib	9	elkta' tür fî- bahri'l- mütekaribi'l- müsemmeni'l - maḳşûr	9	elktatür rabietü fe' ulün fe' ulün fe' ulün fe' ul	9
5.	kıṭ' a-i pencum fî- bahri'l-muzâri'il- aḫzebi'l-mekfûf	8	baḫr-ı ḫâmis der-baḫr-ı muzâri' -i aḫreb-i mekfûf-ı maḳşûr	8	fî-bahri'l- muzâri'il- aḫzebi'l- mekfûf	8	elkta' tül ḫamisetü mef' ulü fa' ilatü mefa' ilü fa' ilat	8
6.	kıṭ' a-i şeşum fî- bahri'r-recezi'l- müsemmeni's- sâlim	8	kıṭ' a-i sâdis der-baḫr-ı recez-i sâlim	8	fî-bahri'r- recezi'l- müsemmeni's -sâlim	10	elkta' tûs sadisetü müstef' ilün müstefilün müstef' ilün müstef' ilün	8
7.	kıṭ' a-i heftum fî- bahri'l-hezeci'l- müseddesi'l-ahzeb	10	kıṭ' a-i sâbi' der-baḫr-ı hecez-i aḫreb ü maḫbûz-ı maḫzûf	10	elkta' tür fî- bahri'l- hezeci'l- müsemmeni's -sâlim	10	elkta' tûs sabi' etü mef' ulü mefa' ilün fe' ulün	10
8.	kıṭ' a-i heştum fî- bahri'r-remeli'l- müsemmeni'l- maḳşûr	10	kıṭ' a-i şâmin der-baḫr-ı remel-i maḳşûr	10	elkta' tür fî- bahri'l- kâmilil- müsemmeni's -sâlim	7	elktatüs saminetü failatün failatün fa' ilatün fa' ilat	10
9.	kıṭ' a-i nehum fî- bahri'l-hezeci'l- müsemmeni's- sâlim	10	kıṭ' a-i tâsi' der-baḫr-ı hezec	10	elkta' tür fî- bahri'l- vâfiri'l- müsemmeni's -sâlim	5	elkta' tüt tasi' etü mefa' ilün mefa' ilün mefa' ilün mefa' ilün	10
10.	kıṭ' a-i dehum fî- bahri'l-kâmilil- müsemmeni's- sâlim	7	kıṭ' a-i 'âşir der-baḫr-ı kâmil	7	fî-bahri'l- hezeci'l- müsemmeni'l -mekfûf	16	elkta' tül 'aşeretü mütefa' ilün mütefa' ilün mütefailün mütefa' ilün	7
11.	kıṭ' a-i yekum-deh fî-bahri'l-vâfiri'l-	5	kıṭ' a-i iḫdâ- 'aşere der- baḫr-ı vâfir	5	elkta' tür fî- bahri'l- hezeci'l-	7	elkta' tül hadi' aşere müfa' eletün müfa' eletün	5

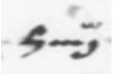
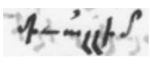
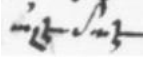
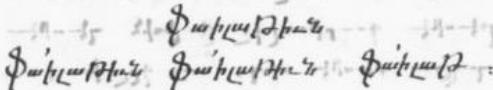
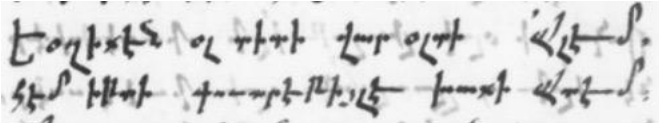
	mütemmezi's-sâlim				müsemmeni'l-ahzeb		müfaeletün müfaeletün	
12.	kıt'a-i düvvum deh fî-bahri'l-hezeci'l-müsemmeni'l-mekfûf	16	kıt'a-i isnâ- aşere der- baħr-ı hecez-i ahreb-i mekfûf-ı maħzûf	16	fî-bahri'l- müteķarebi'l- sâlim	8	elkta' tûs sani 'aşere mef' ulü mefa' ilü mefa' ilü fe' ulün	16
13.	kıt'a-i schhum deh fî-bahri'l-hezeci'l-müsemmeni's-sâlim	7	kıt'a-i selâse- aşere der- baħr-ı ahreb-i hezec	7	fî-bahri'r- remeli'l- müsemmeni'l- eşkel	7	elkta' tûs salisi 'aşere mef' ulü mef' ailün mef' ulü mef' ailün	7
14.	kıt'a-i çârumdeh fî-bahri'r-recezi'l-müreffeli'l-murabba'	8	kıt'a-i 'erba- aşere der- baħr-ı recez-i remel	8	fî-bahri'l- muzâri' i'l- müsemmeni'l- ahzeb	10	elktatür rabi' 'aşere müstefi' latün müstefi' latün	8
15.	kıt'a-i pencum-deh fî-bahri'l-kâmili'l-müsemmeni'l-aķtaf	7	kıt'a-i ħâmis- aşere der- baħr-ı remel-i eşkel	7	elkta' tür fî- bahri'l- ħaffi'l- maķşûr	14	elkta' tül ħamis 'aşere mütefa' ilün fe' ulün mütefa' ilün fe' ulün	7
16.	kıt'a-i şeşumdeh fî-bahri'l-muzâri' i'l-ahzeb	10	kıt'a-i sitte- aşer der- baħr-ı muzâri' -i ahreb	10	fî-bahri'l- recezi'l- müsemmeni'l- maṭviy	7	elkta' tûs satis 'aşere mefulü fa' ilatün mefulü fa' ilatün	10
17.	kıt'a-i heftum deh fî-bahri'l-ħaffi' l-maħbûn	14	kıt'a-i seb' a- aşere der- baħr-ı ħaffif	14	fî-bahri'l- münserehi'l- maṭviyyi'l- mecru'	20	elkta' tûs sabi' 'aşere fa' ilatün mefa' ilün fe' ilün	14
18.	kıt'a-i heştumdeh fî-bahri'r-recezi'l-müsemmeni's-sâlim	7	kıt'a-i sâmin 'aşere der- baħr-ı remel-i maħbûn	8	fî-bahri'l- hezeci'l- mekfûf-ı maħzûf	10	elkta' tûs samin 'aşere müfteilün müfte' ilün müfte' ilün müfte' ilün	7
19.	kıt'a-i nohum-deh fî-bahri'l-münserehi'l-maṭviyy	20	kıt' atü's- sâbi' -'aşere der-baħr-ı hezec-i ahreb-i maķbûz	7	elkta' tür fî- bahri'l- recezi'l- maṭviyyi'l- maħbûn	11	elkta' tüt tasi' aşere müfte' ilün fa' ilün müfte' ilün fa'	20
20.	kıt'a-i bistum fî-bahri'l-hezeci'l-mekfûf	10	el- kıt'a tü'l- 'ışrın fî-baħri recezi	7	fî-bahri'l- remel-i müsemmeni'l- maħbûn	8	elkta' tül i' şrone mefa' ilü fe' ulün mefa' ilü fe' ulün	10

			müşemmeni maṭvî					
21.	kıṭṭ'a-i yekum bist fî-bahri'r-recezi'l- maṭviyyi'l-maḥbûn	11	kıṭṭ'a-i ihdâ ve 'ısrîn fî- bahri münserih	20	bahri'l- hezeci'l- maḥzûf u	7	elkta' tül hadi vel' işrone müfte' ilün mefa' ilün müfte' ilün mefa' ilün	11
22.	kıṭṭ'a-i duvvum bist fî-bahri'r-remeli'l- müşemmeni'l- maḥbûn	8	kıṭṭ'a-i isnâ ve 'ısrîn fî-bahri hezeci mekfûf u maḥzûf	10	fî-bahri'l- ṭaviyyi'l- müşemmeni'l - sâlim	9	elkta' tûs sani vel' işrone fe' ilatün fe' ilatün fe' ilatün fe' ilat	9
23.	kıṭṭ'a-i sehüm bist fî-bahri'l-hezeci'l- aḥrebi'l-maḥbûz	7	kıṭṭ'a fî-bahri fer' i medîd müşemmen	11	fî-bahri'l- mütekaribi'l- sâlim	12	elkta' tûs salis vel' işrone mef' ulü mefa' ilün mefa' ilün fa'	7
24.	kıṭṭ'a-i çârum bist fî-bahri't-ṭavîli'l- müşemmen	9	baḥr-ı erba' a ve 'ısrîn kıṭṭ'a-i der- baḥr-ı remel-i maḥbûn	9	fî-bahri'l- ṭayyi'l- muḳtezebi	5	elktatür rabi' etü vel' işrone fe' ulün mefa' ilün fe' ulün mefa' ilün	9
25.	kıṭṭ'a-i pencüm bist fî-bahri'l- mütekaribi'l- müşemmeni's- sâlim	12	kıṭṭ'a-i der- baḥr-ı ḥamis ve 'ısrîn baḥr-ı teḳârüb	12	elkta' tür fîḳ- bahri'l- remeli'l- müseddesi'l- maḥzûf	136	elkta' tül hamisetü vel' işrone fe' ulün fe' ulün fe' ulün feulün	12
26.	kıṭṭ'a-i şeşüm bist fî-bahri'l- muḳtezebi'l- maṭviyy	5	der-baḥr-ı sitte ve 'ısrîn kıṭṭ'a der- baḥr-ı ḥaffîf	5	-----	---	elkta' tûs sadisetü vel' işrone fa' ilatü müfteilün fa' ilatü müfteilün	5
27.	kıṭṭ'a-i heftüm bist fî-bahri'r-remeli'l- müşemmeni's- sâlim	137	baḥr-ı seb' a ve 'ısrîn kıṭṭ'a-i der- baḥr-ı remel- müseddes-i maḥzûf	136	-----	----	elkta' tûs sabi' etü vel ' işrone failatün failatün fa' ilat	136
	61 beyit mesnevi + 6 beyit tarih düşürme	67	61 beyit mesnevi + 5 beyit tarih düşürme	66	61 beyit mesnevi + 6 beyit tarih düşürme	67	61 beyit mesnevi + 5 beyit tarih düşürme	66
Toplam beyit		453		451		434		452

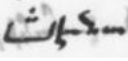
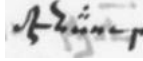
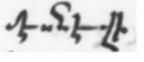
Nüshalardaki başlıklandırma farklılıkların yanı sıra metin içi bölümlenmelerde, beyit sayılarında ve bölümlerdeki beyitlerin yazılış sıralarında da farklılıklar bulunmaktadır. Millî Kütüphane nüshası, en az

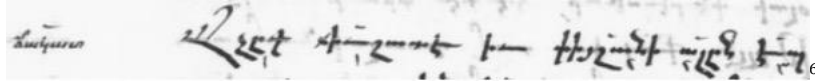
beyit sayısına sahip olan nüshadır. 61 beyitlik mesnevî kısmını da dahil ederek beyitleri numaralandırdığımızda 115. beytin ilk mısraı ilgili bahre aitken ikinci mısraı 133. beytin ikinci mısraından devam etmekte arada 17-18 beyitlik kayda geçirilmemiş bir boşluk bulunmaktadır. Müstensih, bahre ait vezne de dikkat etmeksizin böyle bir boşluk sonrası iki farklı mısraı birbirinin devamı şeklinde yazmıştır. İlgili beyitler ana metnin herhangi bir farklı yerinde de kayda geçirilmemiştir. Dolayısıyla M nüshası, toplam beyit sayısı en az nüsha olmaktadır. Öte yandan İ nüshasında “Der beyan-ı Tarih-i Şâhidî” başlıklı bölümde 6; M nüshasında “Der hisab-ı ebced” başlıklı bölümde 6; Ermeni harfli Türkçe metinde “Der beyanı hisabi ebced” başlığıyla 5; K nüshasında ise başlık bulunmaksızın 5 beyit bulunmaktadır. Nüshalar arasındaki bazı farklar ve Ermeni harfli Türkçe nüshaya dair diğer tespitler ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3. Ermeni harfli Türkçe nüshaya dair tespitler

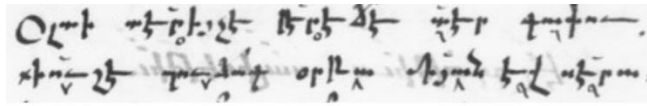
<p>“Gelle sürü hem şikâyetdür gile</p> <p>Büberin adı Arabca fülfile” beyti sadece İ nüshasında yer almaktadır.</p>
<p>“Hem emirane külahe di külahi teteri</p> <p>Kelle sağ olması serzindegi keskin dahi tiz” beyti ise sadece Ermeni harfli Türkçe nüshada yer almaktadır.</p>
<p></p> <p>Metinde, Ermenicede kullanılmayan bazı noktalama işaretlerinin kullanımı dikkat çekmektedir. Bunun ilk örneği Ermeni harfli Türkçe metnin yazımında şedde kullanılmasıdır. Satır başında görseli verilen “hayy” kelimesinin yazımında şedde kullanılmıştır.</p>
<p>Diğer bir örnek ise ayın (‘) kullanımınıdır.  [mü'allim] kelimesinin ya da  [alemde] kelimesinin yazımında ayın harfi gösterilmiştir.</p>
<p></p> <p>[fa'ilatün fa'ilatün fa'ilatün fa'ilat] vezninin yazımında ilk kelimedede ayın kullanılmamış ancak diğer kelimelerde kullanılmıştır.</p>
<p></p> <p>Aynı beyit içinde [alem] kelimesinin yazımında ayın kullanılırken [adem] kelimesinde kullanılmamıştır; oysa tıpkı alem kelimesi gibi adem kelimesinin de aslında ayın harfi bulunmaktadır. Metnin bütününde ayın kullanımına dair bir standart bulunmamakta; herhangi bir ayınlı kelimenin yazımı, metnin bütününde farklılık gösterebilmektedir. Hatta aynı satırda yer alan ayın içeren kelimelerin bazılarında ayın kullanılıp bazılarında kullanılmadığı ya da ayının kelimenin doğru yerinde kullanılmadığı görülmekte; bu ve benzeri ayın kullanımları metnin genelinde tespit edilebilmektedir.</p>

⁵ “Yoğiken ol didi var oldi ‘alem
Hem itdi kudretiyle haki adem”

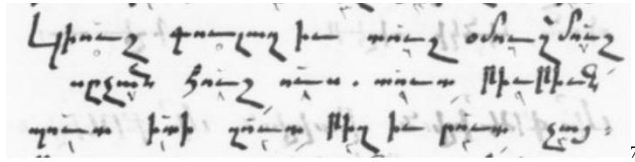
Bir diğer ilgi çeken kullanım  [sena] ve  [mensur] kelimelerinin yazımında karşımıza çıkmaktadır. Kelimelerin yazımında Ermenice “U/u (se)” harfinin kullanılması beklenirken Arapça s harflerinden biri olan “ث (se)” kullanılmıştır. Buradaki maksat sesin peltekliliğini göstermek olsaydı  [mesnevi] kelimesi ve benzeri pek çok ث (se) içeren kelimenin yazımında da kullanılması beklenirdi. Bu kullanımların dil içi çeviri esnasında yaşanan bir dalgınlığın ya da metnin genelinde görülen yazım/ımla hususunda standartlaşmamanın bir sonucu olduğunu düşünmekteyiz.



Müntensihin, 7. sayfadan itibaren hedef kitle tarafından anlaşılmayacağını düşündüğü satırlarda sayfa kenarlarına Ermenice notlar düştüğü görülmektedir. Örneğin, yoksul kelimesi karşılığında geda kelimesinin verildiği satırın kenarında yoksul anlamına gelen Ermenice աղքատ [ağkat] kelimesi; samanyolu kelimesi karşılığında keheşan kelimesinin verildiği satırın kenarında ծիր յարդոցի (tsir yardgoği); alın karşılığında verilen pişani kelimesinin kenarında ise ճախաւս [cakat] kelimesi yazılmıştır. Her satır ya da beytin yanında not bulunmamakla birlikte bazı yerlerde tek kelimelik açıklamalar yerini uzun cümlelere bırakmaktadır.




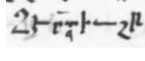
Manzum sözlüklerin genel şekil özelliklerinden biri olan satır altı numaralandırma, Ermeni harfli Türkçe metinde de kullanılmıştır. Numaralandırma Arapça sayılarla yapılmıştır. Satır başında verilen örnekte her bir eşleşen kelime altında 5-5, 6-6, 7-7, 8-8 şeklinde Arapça rakamlarla eşleştirme yapılmıştır.



Bazı beyitlerin yazımının nazımdan ziyade düz yazı görselliğinde devam ettiği bir virgül ya da iki nokta kullanılarak bir sonraki mısraa geçildiği hissettirilmiştir. Örneğin aşağıda görseli verilen beyitte, [us] ile biten ilk mısradan sonra iki nokta kullanılarak [dud] kelimesine geçilmiş; şekli olarak beyit yazımına uyulmamıştır.

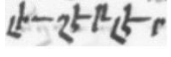
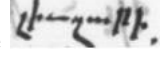
Öte yandan Türkçe nüshalarda ilk sayfada yer alan Besmele, Ermeni harfli Türkçe nüshanın yazımında kullanılmamış; Ek-1'de de görülebileceği gibi “Haza Kitabı Tühfei Şahidi” başlığının ardından doğrudan mesnevinin yazımına başlanmıştır.


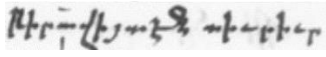
Metin içinde geçen özel isimlerin bazılarının yazımında büyük harf kullanılırken bazılarında tercih edilmemiştir.

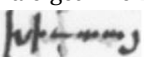
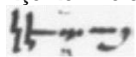
Örneğin 5. beyitte yer alan  [Mustafayi] kelimesi küçük harfle yazılırken; 391. beyitte yer alan  [Zerdüş] kelimesi büyük harfle yazılmıştır. Öte yandan Ermeni harfli Türkçe metinde beyitlerin sadece ilk mısraları büyük harfle başlatılmıştır.

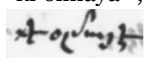
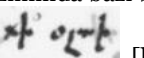
⁶ “Açık küşade ü pişani alın ebru kaş” beytinin yanında yer alan ճախաւս [cakat] kelimesi.

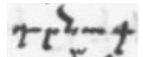

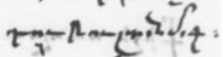
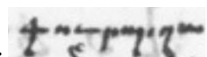
⁷ “Güş kulağ ü duş omuz muş sıçan huş us
Dud tütün bud idi zud tiz ü rud çay”

Herhangi bir kelimenin yazımında beyitten beyte farklılaşan bir imlaya da rastlanmaktadır. Örneğin lügat kelimesi, 10. beyitte  [lüğetler] imlasıyla yazılırken 12. beyitte  [lüğati] şeklinde yazılmıştır ve metnin bütününde de lügat kelimesi, kararsız bir imla ile yazılmaya devam edilmiştir.

Kelime sonlarında yer alan eklerin yazımında bazı yerlerde ünlü harfler kullanılmadan  [süftendrrr] yazılması tercih edilirken, metnin geneline bakıldığında  [tiravîdendürür] de olduğu gibi daha çok ünlülerin gösterilerek yazılması tercih edilmiştir.

Bazı beyitlerde ifadeleri vezne uygun hale getirmek için hem Farsça hem de Türkçe kelimelere ses eklemeleri yapılmıştır. Örneğin, [hüda] kelimesi  [hüday]; [geda] kelimesi ise  [geday] şeklinde yazılmış; sonlarına Ermenice yazım kuralında bulunan ve okunmayan «-յ» [-y] sesi eklenmiştir. Bu kullanımla Türkçe ve Farsça iki farklı kökenden kelimeye Ermenice bir ek getirilmiştir.

“ki olmaya”, “ki oldu” vb. kelimelerin yazımında bazı beyitlerde ünlü düşmesi olmaksızın bağlaç bitişik olarak  [keolmaye] şeklinde ya da  [ki oldi] şeklinde yazılmıştır.

Ayrıca  [trnak];  [hrka] gibi bazı kelimelerde ünlü seslerin kullanılmadığı da dikkat çekerken bazı kelimelerde ünlü harfler yerine  [tutuld.nm.k];  [kurb.ğa] örneklerinde olduğu gibi nokta [.] kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ermeni harfli Türkçe metinlerde kelime yazımlarında harflerin aslından farklı yazılması ya da bir kelime içindeki harflerin yerlerinin değiştirilerek yazılmasına sıkça rastlanmaktadır. Bu metinde de *derhur* > *derhor*; *sühanem* > *sehünem*; *uşşak* > *üşşak*; *ashâb* > *eshab*; *tanrı* > *tankri*; *karavaş* > *kareves*; *bürhîd* > *büyhîd*; *yüri* > *yori*; *sürhîze* > *sürhîje* vb. kelimelerde olduğu gibi çeşitli şekillerde aslına çağrıştıracak şekilde ama aslından farklı olarak yazıldığı tespit edilmiştir.

Ermeni harfli Türkçe metin içinde derkenarlarda Ermenice notlar verildiğini belirtmiştik bunun yanı sıra Ermeni harfli Türkçe metnin son bölüm başlığının hemen altında “*Bu son bahrdır ki ona uzun bahr olduğu için bahri tavil denilir.*” anlamına gelen Ermenice bir not düşülmüştür. Bunun dışında ana metin içinde Ermenice herhangi bir ibare bulunmamaktadır.

Sonuç

1727’den başlayarak Ermeni harflerinin Türkçe metinler için kullanılması, pek çok farklı metin türünde eserler ortaya çıkmasını sağlamıştır. Destanlardan yazılı edebiyat ürünlerine, mezar taşlarından dinî metinlere, çeviri eserlerden telif eserlere kadar çok geniş bir yelpazede kullanılmasının bir sonucu olarak Tuhfe-i Şâhidî’nin de Ermeni harfli Türkçe nüshası yazılmıştır.

Ermeni harfli Türkçe nüshanın genel niteliklerine bakıldığında asıl metinde yer alan besmelenin bu nüshada yer almadığı; metinde Ermenicede kullanılmayan şedde işaretinin kullanıldığı; Ծ (peltek se) harfinin bazı Ermenice kelimelerin yazımında kullanıldığı; Զ ayn harfinin Ermenice kelimelerin bir kısmında gösterilmesinin tercih edildiği; şeddenin ve ayn kullanımının standart olmadığı, ayınlı bir

kelimenin birden fazla yazımının olabildiği; aynı satırdaki ayınlı kelimelerde dahi bir standardın olmadığı, şeddenin örneklendirilen yerlerden çok daha fazlasında kullanılabilir olduğu ama kullanılmadığı; Ermenicede kelime sonunda kullanılan “j [y]” harfinin Türkçe ve Farsça kelimelerde de kullanılabilirdiği; müstensihin hedef kitle tarafından anlaşılmayacağını düşündüğü kimi yerlerde metin kenarlarına Ermenice açıklamalar eklediği; bazı kelimelerin yazımında kısaltmaların/harf eksiltmelerin tercih edildiği; kelime yazımlarında değişimlerin olabildiği; büyük harf kullanımında herhangi bir standardın olmadığı; şekli olarak her zaman beyit kuralına uyulmadığı; manzum sözlüklerde bulunan satır altı numaralandırmaların Ermeni harfli metin olmasına rağmen Ermenice rakamlarla değil Arapça rakamlarla yapıldığı tespit edilmiştir.

Tercih edilen nüshalar arasında beyit sayılarında farklılıklar olduğu, iki farklı nüshada yer alan birer beytin diğer nüshalarda yer almadığı; bunun yanı sıra beyit sıralamalarında yer değişikliklerinin ve kimi nüshalarda eksikliklerin olduğu; bölüm adlandırmalarında farklı başlıkların tercih edildiği tespit edilmiştir.

Öte yandan çalışmamız esnasında Ermeni harfli Türkçe nüshanın, hangi nüshadan istinsah edildiği bilgisine ulaşılamamıştır ancak bu noktada birebir aynısı olmasa bile Ermeni harfli Türkçe metnin en çok İmamoğlu'nun nüshasına benzediği kanaatine varılmıştır. Ayrıca Ermeni harfli Türkçe nüshanın dil öğretiminde kullanılıp kullanılmadığı, kimler tarafından okutulduğu gibi herhangi bir eğitim verisine de erişilememiştir.

Çalışmamızın metin inceleme kısmında verilen Ermeni harfli Türkçe nüshaya ait orijinal metin parçaları, var olan örnekler arasından seçilerek metnin geneli hakkında bilgi sunulması amaçlanmıştır. Nadir olan örnekler ise açıklamalarında detaylandırılmıştır. Tuhfe-i Şâhidî'ye dair halihazırda pek çok detaylı çalışmanın bulunması nedeniyle asıl metin üzerinde herhangi bir içerik ve şekil analizi yapılması tercih edilmemiştir. Bu noktada Ermeni harfli Türkçe metnin, alana tanıtılması; sonraki çalışmalarda kullanılabilir hale getirilmesi çalışmamızın temel amacı olmuştur.

Kaynakça

Çıpan, M. (2010). “Şâhidî, İbrâhim”. TDVİA. (38): 273-274.

İmamoğlu, A. H. (2005). Muğlalı Şâhidî İbrahim Dede Tuhfe-i Şâhidî Farsça- Türkçe Manzum Sözlük. Muğla: Muğla Üniversitesi Yayınları.

Öz, Y. (1999). Tuhfe-i Şâhidî Şerhleri. Konya: Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.

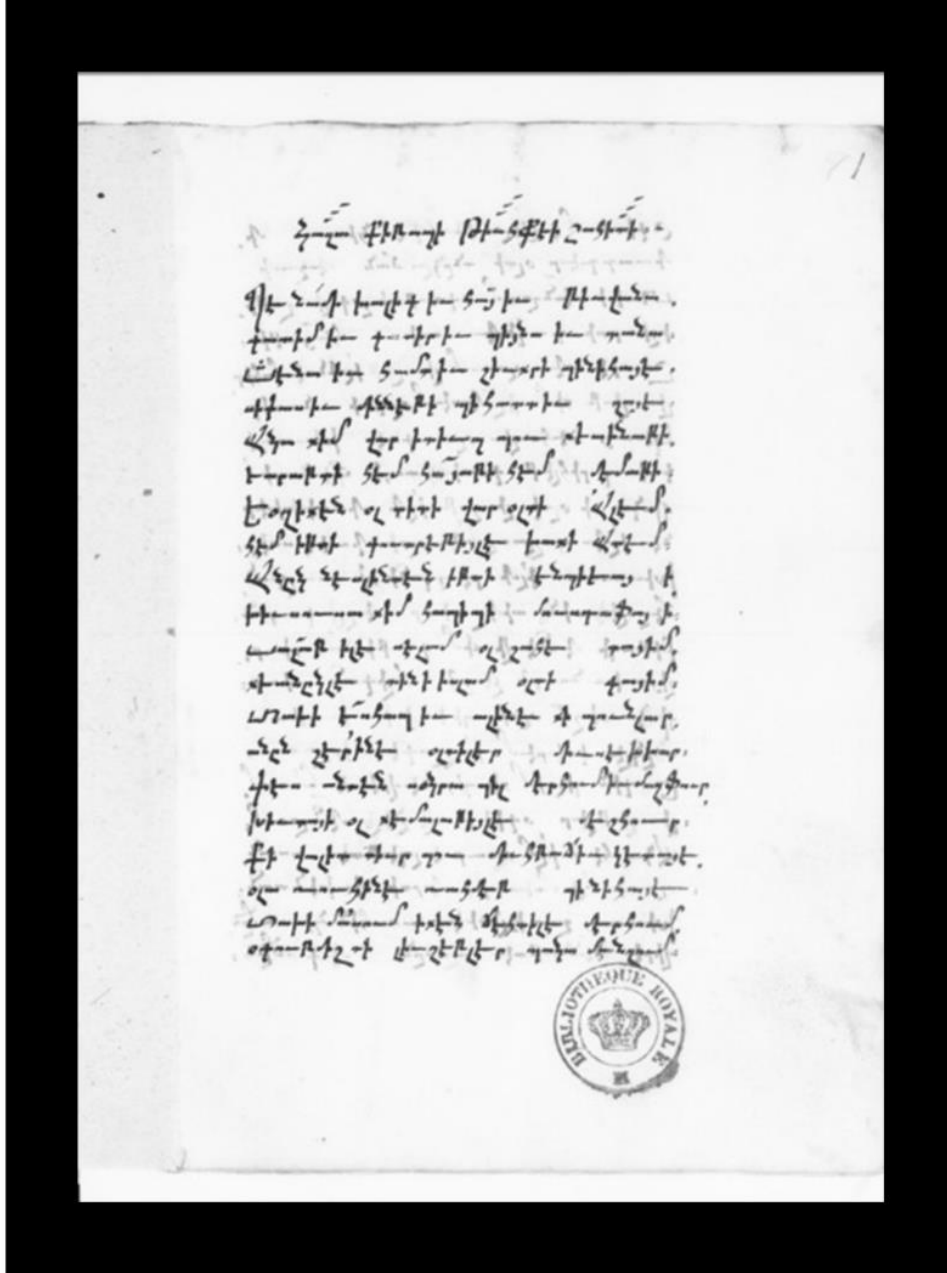
Öz, Y. (2010). Tarih Boyunca Farsça- Türkçe Sözlükler. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Այվազյան, Հ. (2005). Ով ով է. Հայեր. հատոր 1. Երևան.

Սարգսյան, Մ. (2014). “Գևորգ Դպիր Պալատացիի լեզվաբան-բանաստանագիր (1737-1811)”. ԲՄ 20: 203-221.

Ek

Resim 3. Tuhfe-i Şahidi'nin Ermeni harfli Türkçe nüshasının ilk sayfası



82. Furûğ Ferruhzâd'ın Şiirlerinde Kadın Kimliği Bağlamında Öteki Kavramı¹

Sevâl GÜNBAL BOZKURT²

APA: Günbal Bozkurt, S. (2024). Furûğ Ferruhzâd'ın Şiirlerinde Kadın Kimliği Bağlamında Öteki Kavramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1353-1367. DOI: 10.29000/rumelide.1440038.

Öz

Modern İnan şiirinin güçlü kalemlerinden biri olan Furûğ Ferruhzâd (1935-1967), bir şair ve sanatçı olarak kadın kimliğinin sanata ve olaylara bakışımı etkilediğinin farkındadır. Ferruhzâd, II. Dünya Savaşı'nın ardından değişen yeni toplumsal yapıda hem bir şair hem de bir kadın olarak yaşadığı çağın kadınlarının sıkıntılarını ve gerçekliklerini şiirlerine yansıtmaya çalışır. O, erkeğin zıddıymışçasına gösterilmekten hoşlanmaz. Bu yüzden yaratılışı gereği kendisini farklı kılan özelliklerini zikretmekten çekinmez. Böylece kendisine karşı yapılan eleştirilere şiirlerinde yine bir kadın gözüyle ve ironik bir üslûpla karşılık verir. Nitekim sadece içine doğduğu aile ya da yaşadıkları değil, kadın olması da onun olaylara bakışında değişikliğe yol açmıştır. Bunun bilincinde olan şair, bu durumun doğallığından ve kadın olmanın şiirine yansımalarının kaçınılmaz oluşundan bahseder. Bu çalışmada Ferruhzâd'ın yaşadığı toplumda ekonomik açıdan tek başına ayakta kalmaya çalışan bir birey olarak ürettiği şiirler, kadın kimliği bağlamında ele alınacak olup, bu şiirlerde 'öteki' olarak kadının durumu incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Furûğ Ferruhzâd, modern İnan şiiri, kadın, kimlik, öteki.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440038

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Öğr. Gör. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fars Dili ve Edebiyatı ABD / Lecturer Dr., İstanbul Medeniyet University, Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Persian Language and Literature (İstanbul, Türkiye), gunbal.seval@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5564-0572, **ROR ID:** https://ror.org/01wntqw50, **ISNI:** 0000 0001 0940 9118, **Crossreff Funder ID:** 100007613

Otherization in the Context of Female Identity in Forough Farrokhzad's Poems³

Abstract

Forough Farrokhzad (1935-1967), One of the strong poems of modern Iranian poetry, is aware that her female identity as a poet and artist affects her perspective on art and events. Farrokhzad, as both a poet and a woman in the new social structure that changed after World War II, tries to reflect the problems and realities of women of her age in her poems. She does not like to be portrayed as the opposite of man. That's why he doesn't hesitate to mention the features that naturally make him different. Thus, she responds to the criticisms made against her in her poems from a woman's perspective and in an ironic style. Not only the family she was born into and her experiences, but also the fact that she is a woman will change her perspective on events. Aware of this, the poet talks about the naturalness of this situation and the inevitable reflection of being a woman in her poetry. In this study, the poems that Farrokhzad created as a woman, a mother, and above all, as an individual trying to survive economically alone in the society she lives in, will be discussed in the context of female identity, and the situation of women as the 'other' in these poems will be examined. in the context of female identity, and the situation of women as the 'other' in these poems will be examined.

Keywords: Forough Farrokhzad, modern iran poetry, woman, identity, other.

1. Giriş

Latince *idem(aynı)* kökünden gelen kimlik kavramı, bireyin ya da grubun kendi özü ve başkaları tarafından kabulünü sağlama yeterliliğidir. Yirminci yüzyılın ortalarında doğan kavram, çeşitli disiplinleri de etkilemiştir. Bireylerin başkalarına atıfta bulunmadan kendine bir kimlik oluşturamayacağı düşüncesinden hareketle kimliği tanımlarken '*ayna benlik*' imgesi kullanılmıştır. Buna göre her birey, başkalarının kendisi hakkındaki imgesinde kendini bulur. Benlik hakkında toplumsal bir kuram geliştirmeye çalışan araştırmacılar kimliğin, doğuştan ve değişmez özellikler yapısına değil, bireysel yaşam ve tarih içinde biçimlenen ve değişen bir gerçeklik olduğuna ulaşmışlardır (Borlandi vd., 2011, s.413). Kimlik, her çağda yeniden oluşur ve kendini değiştirir. Bunda deneyimlerin ve yaşanmışlıklara yönelik bakış açısının rolü büyüktür. İnsanoğlu, yaşamının her evresinde farklı bir sorumluluk üstlenir ve bu sorumluluğu yerine getirmedeki olgunluğu, başarısı ya da başarısızlığı, içinde bulunduğu koşul ve durumları yansıtmaktadır. Bu da benliğin oluşum sürecinin bir parçasıdır.

Küreselleşme ve hızlı modernleşme sonucunda günümüzde birçok yeni kimlik inşa edilmiş veya zaten var olan kimlik/kimlikler yeniden oluşturulmuştur. Yeniden inşa edilen kimliklerden biri olumlanan, içselleştirilen kimlik olurken diğeri olumsuzlanan, dışlanan *öteki* kimliğidir. Bu bağlamda Doğu'nun

³ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 13.01.2024-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440038

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

ötekisi Batı, kadının ötekisi erkek örneklerinde görülebileceği gibi öteki hep bir durumun, konunun ve varlığın karşısında yer alanı, karşıt ikiliğin hep değersiz varsayılan yanını ifade etmektedir (Borlandi vd., 2011, s.1102). Oysaki kadın ve erkek farklı yaratılışlarda bireyler olup ne kadın erkeğin ne de erkek kadının ötekisidir. Bu diğer durumlar içinde geçerlidir. Kişinin kendini yüceltme çabası için, karşısındakini dışlama gayreti belki de çok eski zamanlardan beri süregelen ve bundan sonra da devam edecek olan bir durumdur.

Öteki'ye yönelik felsefi yaklaşımlar ilk olarak olumsuzlamaya dayanır. Ancak ötekinin sürekli olumsuzlanışı benliğin olumsuzlanmasını da üretir. Ne de olsa ötekilik, artık iptal edilip benliğe dâhil edilmiştir: *Farklılıktaki birlik*. Ben ve öteki karşılıklı olarak birbirlerini tanıırken, ayrı ayrı olarak da kendi kendilerini tanırlar. Bu hem dolayımı hem de dolaysızlığı içerir. Bu sürecin aynı şekilde devam edebilmesi için hep bir güç ilişkisine ihtiyaç duyulur (Game, 1998, s.105). Eril kimliğin oluşumu için ise erkek, kimi toplumlarda ve çeşitli devirlerde 'üstünlüğünü' kullanarak onunla aynı türden ama yine de ondan farklı özellikler taşıyan kadını yok saymaya ve onu dışlayarak ötekileştirmeye çalışır. Aslında ötekileştirme, Batı kültüründen bütün dünyaya yansıyan bir sürecin kendisidir. Çünkü Batı kültürü kendi varlığının temelini karşılıklara, ötekileştirmeye dayandırır. Bunu da sadece tahakkümcü, her şeye egemen basit bir eril kimlikle değil, bütün dışlamalarla kendini tanımlayan efendi kimliği sayesinde yapar. Bu durumda Batı kendini efendi pozisyonuna oturturken, kendisinden daha aşağı, değersiz gördüğu Doğu'yu köle (öteki) olarak şekillendirir (Plumwood, 2004, s.64).

Batı düşünceyi kadın ile erkek arasındaki benzerliklerden çok farklılıklara odaklanmıştır. Bu durum Batı toplumlarının sosyo-kültürel, tarihî ve siyasi oluşumlarının bir sonucu olarak gelişmiştir. Batı kültürü farklılıklara karşı o kadar ilgilidir ki, benzerliklerden hemen hemen hiç söz edilmez. Benzerliklerden söz edilmemesinin nedeni belki de benzerliklerin altında yatan aynılığa ve aynılığında adalete ve eşit haklara yol açacağı korkusuydu (Özbudun vd., 2006, s.353). Yeğenoğlu (2003, 75-77)'e göre kadınların konumunun belirlenmesinde mevcut kültürün etkisi de önemli bir rol oynamaktadır. Modern çağda ev kadını, hem bir tüketici hem bir aile yöneticisi olmak zorundadır. Kadın, güzellik kültürünü güçlendiren dergiler ve reklamlar aracılığıyla kültürün bir parçası hâline dönüşmelidir. Nihayetinde ortaya çıkan yeni kadın imgesi, tüketim dünyasının ona dayattığu ürünlere bağımlı biri hâline gelmiştir. Ancak bu yeni imge, kadınların gerçekte sorunlarını yansıtmaktan uzaktır.

Kimlik arayışı sonucunda benlik ve öteki kavramlarını ele alan dikkate değer eserler ortaya çıkmıştır. Kimlik arayışı ve kendilik duygusu, edebî eserlerde de sıklıkla işlenmiştir. Şiir de bu durumdan payına düşeni almıştır. Yukarıdaki bilgiler ışığında Furûğ Ferruhzâd'ın şiiri de kadın kimliği bağlamında irdelenebilir özellikler taşımaktadır. Çünkü onun şiiri, bir taraftan yaşadığu çağda kendi gerçekliğini keşfetmeye yönelik bir çabanın ürünü olup, diğer taraftan da Batı kültürünün çizdiğu tüketim duygusuyla kuşatılmış kadın imgesine ironik bir bakışın sonucudur. Şair, özellikle son iki şiir kitabı ile modern İnan şiirinde kendisinden önce yapılmamış olanı denemesiyle oldukça dikkat çekmiştir.

Bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Ferruhzâd'ın şiirinde kadın imgesinin oluşum ve değişim aşamasını göstermesi bakımından İnan şiirinin hızlı bir dönüşüm yaşadığu 1950 ile 60'lı yıllardaki siyasi durum ve sosyal hayat ele alınacaktır. Çünkü şair, yaşadığu coğrafyadan bağımsız olamayacağı ve çağının düşünsel ve toplumsal sorunlarını şiirlerinde yansıtaçağı için yaşadığu dönemin siyasi ve sosyal yapısı incelenmeden bir değerlendirmeye varmak mümkün değildir. İkinci bölümünde şairin hayatı ve edebî kişiliğinin oluşumu üzerinde durulacak olup, üçüncü bölümde şairin modern İnan şiirindeki yeri ve öneminden bahsedilecektir. Son kısımda ise kadın kimliğinin Furûğ Ferruhzâd'ın

şairlerine nasıl yansıdığına değinilecektir. Bu doğrultuda öteki kavramının şairin şiirlerinde bulunduğu karşılıktan yararlanılacaktır.

2. 1950 ve 60'lı Yıllarda İran'da Siyasi Durum ve Sosyal Hayat

Muhammed Rıza Şah (hk. 1941-1979), babası Rıza Şah Pehlevî (hk. 1925-1941)'nin 1941'de tahttan indirilmesinin ardından onun yerine geçmiştir. Şah yönetimindeki ilk anayasal yönetim dönemi, milliyetçi güçlerden oluşan bir hükümetin başında bulunan Muhammed Musaddık (1881-1967) tarafından sağlanmıştır. Ancak bu hükümet kısa ömürlü olmuştur. Musaddık hükümetinin ayırmedici bir toplumsal cinsiyet gündemi yoktu ve kadınların oy kullanma hakkını da içeren yeni bir seçim yasasını uygulamaya dönük girişim de başarısızlıkla sonuçlanmıştı (Parvin, 1996, s.55). Şah yönetimine ciddi eleştiriler yönelten Musaddık, 1951 yılında meclisten gerekli oyu alarak başbakan seçilir ve aynı zamanda petrol endüstrisinin millileştirilmesine dair kanunun mecliste kabul edilmesini sağlar (Abrahamyan, 2024, s.215). 1952 ve sonrasında Musaddık, Şah'ın ve toprak sahibi eşrafın gücünü zayıflatmak amacıyla seçim kanununda değişikliğe dair çabalarını artırmıştır. Onun bu çabası 1953 darbesine zemin hazırlamıştır denilebilir. Zira uluslararası petrol kartelini korumak amacıyla Amerika ve İngiltere'nin ortak hareketi sonucu gerçekleştirilen 1953 darbesi sonucunda Musaddık hükümeti düşürülmüş ve ertesinde, 1954 yılında İran konsorsiyumu imzalanmıştır. Bu anlaşmaya göre, İran'ın petrol gelirlerinden payı %50 olacaktır. Sonuç olarak Musaddık'ın karşısına getirilen anlaşma bazı değişikliklerle Şah'a kabul ettirilmiştir. Bu krizi takip eden en önemli konu petrol üretimi, dağıtımı ve satışının kimin denetiminde olacağıdır (Abrahamyan, 2024, s.218).

1953 darbesi sonrası dönemde, İran'ın siyasi ve kültürel hayatında ciddi değişiklikler baş göstermiştir. Musaddık'a karşı CIA iş birliği ile yapılan darbe, Şah'ın otokratik yönetimini yeniden ele geçirmesine sebep olmuştur. Radikal ve liberal partiler ve bunların seküler politikalarının ülkenin durumunda gözle görülür bir etkisi olmamıştır. Otokratik bir sistemin yaşandığı İran'da Şah, ülkenin tek siyasi gücü sayılmaktaydı. Bu geçiş döneminde Şii liderleri, ülkenin günlük siyasi olaylarından uzak durmayı tercih etmişlerdir. Şii mezhebinin dini otoritesi olarak kabul edilen Âyetullah Burûcerdî (1875-1961), siyasete fazla önem vermemiş ve Şah rejimiyle ilişkilerini iyi tutmuştur. Şah, modernizasyon programlarını gerçekleştirmek için dini liderlerden yardım istememiş, onun yerine ülkenin kaynaklarını güçlü bir ordu ve gizli polis teşkilatı kurmak için kullanmıştır. Bu dönemde Şah'ın dinî mercilerin isteklerine ilgi göstermemesi nedeniyle devlet ve dinî liderler arasındaki ilişki zarar görmüştür (Mîrsipâsî, 2015, 175-176). Bu sırada İmam Humeynî (1902-1989) de dâhil olmak üzere âyetullahlar, kadın ve aile gibi çeşitli konulardaki dinî görüşlerini büyük ölçüde duyurma imkânı bulmuşlardır. Borg'a göre; kadınların konumuna ilişkin bu dini görüşler, 1960'lı yıllarda Mısır'daki Müslüman Kardeşler'den etkilenenler tarafından İran'da yürütülmekteydi. Aynı zamanda siyasi cephede Âyetullah Mutahhari (1920-1979) gibi Şii din âlimleri ve Ali Şeriatî (1933-1977) gibi radikal düşünürler İranlı kadınlar için yeni Müslüman kadınlık modelleri dile getirdiler. Bu yeni İslâmî akımların giderek kadın ve aile üzerindeki gücünü yeniden kazanmasındaki başarı hem ideolojik hem de politik etkenlerden kaynaklanmaktadır (Parvin, 1996, s. 55-56).

1953 ve 1977 yılları arasında ise askeri bütçesi on iki katına çıkan İran'da Şah, Savunma Bakanlığı'nın adını Savaş Bakanlığı olarak değiştirmiştir. Şahın bu girişimden kastı sivillerin askeri konulara karışmaya hakkı olmadığını göstermektir (Abrahamyan, 2024, s.226). 1963'ten sonra Beyaz Devrim (İnkılâb-ı Sefid)'in başlamasıyla Şah, yeniden ele geçirdiği gücünü bazı toplumsal değişiklikler meydana getirmek için kullanmıştır. Beyaz Devrim'in ise asıl ağırlık merkezini toprak reformu oluşturmaktadır. Beyaz Devrimin getirdiği toprak reformu ile bir yandan köylerin kalkınması amaçlanırken diğer yandan

da ülkenin kalkınması ve modernleşmesi için bir dizi programlar uygulanmaktaydı. İran demiryollarının geliştirilmesi, Ahvaz ve İsfahan şehirlerinde demir çelik fabrikalarının açılması, düşük faizle girişimcilerin desteklenmesi bu duruma örnektir. Beyaz Devrim, kadın sorunlarıyla da ilgilenmiştir. Kadınlar bu süreçte birtakım haklar elde etmişlerdir. Kadınlara seçme ve seçilme hakkı verilmesi bunlardan biridir. Bu dönemde gerçekleştirilen toplumsal reformlarla birlikte boşanma, çok eşlilik ve çocuğun velayeti gibi konularda erkeğe kısıtlamalar getirilmiştir. Kız çocuklarının evlilik yaşı on beşe çıkarılmıştır. 1941'de Rıza Şah'ın çekilmesiyle birlikte sona eren başörtüsü yasağı oğlu Muhammed Rıza Şah döneminde her ne kadar doğrudan yasaklanmadıysa da halka açık yerlerde kullanılmasına karşı çıkmıştır. (Abrahamyan, 2024, s.244-245). Bu dönemde halk arasındaki sınıfsal ayrımın bir yansıması olarak orta ve üst sınıfların Batı tarzı kıyafetler giydiği, sıradan halkın ise çarşafına geri döndüğü açıkça görülmüştür (Keddie, 2007, s. 88). Rıza Şah döneminde kadınlar eğitim, sağlık, fiziksel aktivite, kamusal ve istihdam alanlarında bazı kazanımlar elde etmiştir. Ancak bu dönemde yoksul kadınlar ve özellikle de ağır vergiler altında ezilen halk daha az fayda sağlamıştır. Bazı kadınlar öğretmen olarak görev yaparken, bazıları da ya devlet kadrolarında istihdam olmuş ya da fabrikalarda çalışmıştır. İran'ın petrolden sonra ikinci büyük ihracat unsuru olan halıcılık sektöründe çoğunlukla kadınlar ve çocuklar çalışmaktaydı. Halı ve tekstil atölyelerinde çalışan kadınlar için koşullar ağır olmasının yanı sıra aldıkları ücretler de düşüktü. Ancak konar-göçer halkın dokuduğu el halılarında doğal olarak çalışma saatleri daha esnekti. Sonuç olarak İran'da iki farklı kültürel tabaka ortaya çıkmıştır. İlki eğitim veya istihdam alanında Batı tarzını benimserken, halk ve esnaf kesimi ise geleneksel yönetime bağlı kalmıştır (Keddie, 2007, s. 88). Genel olarak değerlendirildiğinde Pehlevî reformları, 1967 ve 1975'te Aile Koruma Kanunları yoluyla ailedeki keyfi erkek gücünü sınırlandırmaya çalışmıştır. Bununla birlikte Pehlevî rejimleri, kadının aile içinde ve toplumsal alandaki bağımsızlığına karşıydı. Bu durum, din adamlarının kadın ve aile konusunda kolayca güç kazanmalarına zemin hazırlamıştır (Parvin, 1996, s. 56).

Şah rejiminin amaçladığı gelişme modeli ve iktisat teorisi, karışık bir toplumsal tabaka gibi bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Zengin ve yoksul kesim arasındaki uçurum giderek açılmıştır. İşçi sınıfında ciddi bir artış olmuştur. Birçok toplumsal ve kültürel değişikliklerin yaşandığı bu dönemin aydınların eserlerine yansıması kaçınılmaz olmuştur. Nitekim burada şiirlerini ele aldığımız şair Furûğ Ferruhzâd da içinde yaşadığı toplumda kadın kimliği ile çağının sorunlarını dile getirirken, yukarıda bahsettiğimiz gelişmeler ekseninde yalnızca şair kimliği ile değil, bir yönüyle de tarihî bir figür olarak dikkat çekmiştir.

3. Furûğ Ferruhzâd'ın Yaşamı ve Edebî Kişiliği

Şair, yönetmen ve çevirmen Furûğ Ferruhzâd, asker bir ailenin çocuğu olarak 1935 yılında Tahran'da dünyaya gelmiştir. Babası Muhammed Ferruhzâd asker olup evde baskın bir otorite kurmuştur. Aynı zamanda şiirle ilgilenen babası vaktinin çoğunu odasında kitaplarıyla geçirmiştir. Şair, annesinin sade, çocuksu ve saf bir kadın olduğunu söyler. Ferruhzâd, ailenin üçüncü çocuğudur. Furûğ'un erkek kardeşleri Emir Mesud, Mihrdad, Mihran ve Feridun, kız kardeşleri ise Pûran ve Gloria'dır (Celâlî, 2024, s.20). Kardeşleri arasında özellikle Feridun ve Pûran Ferruhzâd çalışmalarlarıyla sanat ve edebiyat dünyasında isimlerini duyurmuşlardır.

Albay Muhammed Ferruhzâd'ın çocuklarını yetiştirmede kullandığı kendine has yöntemi şairin çok erken yaşta hayatın zorluklarını öğrenmesini sağlamıştır. Furûğ Ferruhzâd, kendine güven duygusunu babasının bu terbiye yöntemine borçlu olduğunu ifade etmiştir (Celâlî, 2024, s.22). İlkokul yıllarının ardından Hüsrev Hâver Lisesi'ne başlayan şairin yine babasının etkisinde kalarak lise yıllarında şiire yöneldiği anlaşılmaktadır. Henüz on altı yaşında bir lise öğrencisiyken annesinin teyzesinin torunu ve

şairden on beş yaş büyük olan Perviz Şapur ile evlenir. Edebi bir kişiliği de olan Perviz Şapur, o sıralar sık sık şairin evine gitmekte ve konuşmalarıyla ev halkını etkilemektedir. Aile, bu evliliği Şapur'un yaşça büyük olması ve mali durumu nedeniyle doğru bulmasa da babası karşı çıkmaz. Çünkü bu sırada Furûğ'un babası başka bir kadınla evlilik hazırlığı içindedir. Babasının ikinci evliliği, ailenin dağılmasına sebep olur. Babasından aradığı ilgi ve muhabbeti göremeyen şair, bunu eşi Perviz Şapur'da arar. Şairin bu evlilikten Kamyar adında bir oğlu olur. 1952'de henüz on yedi yaşındayken ilk şiir kitabı *Esir*'i yayımlayan şair, aynı zamanda Ali Asgar Petger'den resim dersleri alır. Bu şiir kitabı, üç yıl sonra bazı değişikliklerle tekrar yayımlanır. Bu sıralarda dönemin dergilerinden birinde yayımlanan "Günah işledim, zevkle dolu bir günah" mısraını taşıyan şiiri, genç şair hakkında birtakım söylentilere ve aile arasında büyük bir tartışmaya sebep olmuştur. Genç şair, aile içindeki bu büyük kavgadan sonra baba evini terk etmiş ve Fîrûzkûhî Lisesi taraflarında bir oda kiralamıştır (Celâlî, 2024, s. 24-25). 1953'te eşiyile birlikte Ahvaz'a taşınmıştır. Ancak Ferruhzâd ve Şapur arasındaki fikir ayrılığı çok geçmeden gün yüzüne çıkmış ve şair, 1955'te eşinden boşanmıştır. Bu ayrılığın ardından karşısına çıkan bir fırsatı değerlendirerek İtalya'ya gider ve burada sanatını ilerletme şansını yakalar. Tahran'a geri dönen Ferruhzâd, 1957'de ikinci şiir kitabı *Duvar*'ı ve 1959'da da *İsyan* adlı üçüncü şiir kitabını yayımlar. Aynı yıllarda yazar ve yönetmen İbrahim Gülîstan ile tanışır. Onun aracılığıyla dünya edebiyatını daha yakından tanır. Şiirin yanı sıra film yapımına da yönelen Furûğ, yirmi üç yaşındayken İbrahim Gülîstan'ın sahibi olduğu Gülîstan Film şirketinde çalışmaya başlar. Aynı yıl, *Bir Ateş (Yek Ateş)* isimli belgesel film ile bu alandaki ilk çalışmasını ortaya koyar. Belgeselde Ahvaz yakınlarındaki bir petrol kuyusunda çıkan ve uzunca bir süre kontrol altına alınamayan yangın konu edilir. Birçok kişi, Ferruhzâd'ın şairane varlığının söz konusu belgesel filme özellikle düzenleme, metin ve altyazıdaki katkısında hemfikirdir (Hoşnivîs, 2023, s.168). Ferruhzâd, sonraki yıllarda sinemaya, özellikle belgesel film yapımına ağırlık vermiştir. Bu amaçla İngiltere, Kanada, İtalya ve Almanya gibi ülkelere yolculuklar yapmıştır. Şair, yalnızca seslendirmen ya da metin yazarı olarak değil, oyuncu olarak da gerek sinema filmlerinde gerek tiyatro oyunlarında rol almıştır.

Bihruz Celâlî, Furûğ'un 1961'de *Su ve Sıcaklık (Âb ve Germâ)* adlı filmin üçüncü bölümünün çekimini üstlendiğini yazsa da Nasser Saffarian, bu bilginin yanlış olduğundan ve filmin iki bölümden oluştuğundan bahsetmektedir (Saffarian, 2019, 12). Furûğ, 1962'de *Dalga, Mercan ve Kaya (Mouv û Mercan û Hârâ)* isimli belgesel filmde ses düzenlemesi görevini gerçekleştirmiştir. Şair, bu yılın yaz aylarında İran'lı yazar Sâdık Çubek'in *Neden Denizde Fırtına Çıktı? (Çerâ Deryâ Tûfânî Şod?)* öyküsünden uyarlanan *Deniz (Deryâ)* filminin çekimleri için Tebriz'e gider. Ferruhzâd, bu filmde rol almış ve aynı zamanda Gülîstan'a filmin yapımında yardım etmiştir. Ancak söz konusu film yarım kalmıştır. Aynı yıl İran'ın Meşhed şehrine giderek cüzzamlı anne ve babasıyla birlikte cüzzamlılar evinde yaşayan Hüseyin isimli çocuğu evlat edinmiştir. Şair, 1963 yılında *Ev Karadır (Hâne Siyah Est)* isimli belgesel filmin yönetmenliğini yapmıştır. Tebriz'deki cüzzamlılar evinde kalan hastaların günlük yaşamlarına eğilen filmde Ferruhzâd, kutsal metinlerden okuduğu cümlelerin yanı sıra kendi şiirlerine de yer vermiştir. Bu belgesel film, Gülîstan şirketinin en meşhur işlerinden biri olmuştur (Hoşnivîs, 2023, s.177). İtalyan oyun yazarı Luigi Pirandello'nun *Altı Kişi Yazarını Arıyor (Sei personaggi in cerca d'autore)* adlı oyununda Furûğ ile birlikte sahne alan İran'lı oyun yazarı ve tiyatro yönetmeni Peri Sabirî, bu belgesel filmin dünya sinemasındaki önemli yeri hakkında şunları söylemektedir: "Furûğ'un, daha önceden cüzzamlılar gibi terkedilmiş insanlarla birlikte yaşama deneyimi yoktu. Ama buna rağmen yüksek bir anlayışla, kötücül anların doruğundayken onların yaşamlarından hayatın zirvesini resmeden sahneler yarattı. Kadınların makyaj yaptığı ve düğün sahnelerinin olduğu sahneler hayata yönelik şiddetli arzusunun belirtisidir. O kapalı ve kederli çevrede mutlak çirkinliklerden güzellik yaratmayı sağlayan bu arzudur." (Mecidâbâdî, 2020, s. 217-218). Furûğ Ferruhzâd, 1964'te İran sinema tarihi açısından önemli bir film kabul edilen *Kerpiç ve Ayna (Heşt ve Âyîne)* filminde Gülîstan'ın

yardımcılığını üstlenmiştir. Film setlerinde geçen yıllar ve Avrupa ülkelerine yaptığı yolculuklar dışında hayatını Tahran'da geçiren şair yine bu şehirde vefat etmiştir. 1967 yılında geçirdiği trafik kazası sonrası hayatını kaybeden Furûğ Ferruhzâd'ın yarım kalan *Soğuk Mevsimin Başlangıcına İnanalım (İman Beyâverîm be Âgâz-i Fesl-i Serd)* adlı son şiir kitabı ölümünün ardından yayımlanmıştır.

Ferruhzâd, kendini acımasızca yargılayan bir sanatçıdır. 1964 yılında dördüncü şiir kitabı *Bir Başka Doğuş (Tevellüdü Dîger)* yayımlandığında, bu şiir kitabıyla ilgili olarak kendisinden daha fazlasını beklediğini ve son dört yılda yazdıklarını az bulduğunu söyler (Celâlî, 2024, s.42). Bu düşüncenin sanatçıyı besleyen bir durum olduğu söz konusudur. Zira yapıtını yeterli görmeyen şair hep daha iyisini yazma arzusu taşır. Bu yetinmeme hâli de bir sonraki eserinde daha iyiye ulaşma şeklinde şiirine yansımıştır.

Furûğ; Nîmâ Yûşic, Ahmed Şamlu, Mehdi Ehevan Sâlis, Sâye mahlaslı Hûşeng İbtihâc, Feridun Muşîrî gibi modern İran şiirinin önemli temsilcilerinin kendi ideal şairleri olduğunu söyler. Özellikle, nasıl bakması gerektiğini Nîmâ'dan öğrenmiştir. Furûğ'a göre; kök tektir ama yeşeren farklıdır. Çünkü insanlar çeşitlidir. Şair, ruhî ve yaratılış farklılıkları ve kadınlık özelliği sebebiyle olayları başka bir gözle görür (Celâlî, 2024, s.34). Her ne kadar Nîmâ'dan etkilendiğini açık bir şekilde söylese de kendi penceresinde oturup kendi gözleriyle görmek istediğini de vurgulamaktadır. Furûğ Ferruhzâd, kendi şiirini yeni imgelerle ve kendine özgü kelimelerle inşa ettiğini şu cümlelerle açıklamaktadır: “*Ben etrafımdaki dünyaya, eşyaya, insanlara ve bu dünyanın gerçek sınırlarına baktım. Onu keşfettim ve anlatmak istediğimdeyse kelimelere ihtiyacım olduğunu gördüm. Kelimeleri şiirime aldım. O kelimenin şairane olup olmamasından bana ne? Ruhü var ya! O zaman şairane yaparım.*” (Yusuflî, 2010, s.399). Furûğ'un şiirdeki bu deneyimi onu, dil konusunda daha ciddi bir şekilde düşünmeye zorlar. Kendi çağdaşı olan diğer şairler gibi Furûğ da yeni imgeler ve yeni kelimeler arayışına girer. Çünkü Furûğ'un içine doğduğu kuşak, artık geleneksel şiir kalıplarından, çok sık kullanılan mazmunlardan ve eskimiş kelimelerden yorulmuştur. Bu yorgunluğun sebebi, İran'ın geleneksel şiirindeki biçim ve kelimelerin artık bugünün insanının ihtiyaçlarına ve konularına cevap verecek düzeyde olmadığı düşüncesidir. Bu yüzden taze kelimelere ve yeni bir dil kullanımına ihtiyaç olduğunu dile getirirler.

4. Furûğ Ferruhzâd'ın Modern İran Şiirindeki Yeri

Kadın, klâsik Fars şiirine çoğunlukla güzelliği ve entrikalarıyla konu olmuştur. Klâsik şiirin aşıkâne söyleyiş formu olan gazelerde, aşığı nazıyla usandıran ama buna rağmen çilesi tatlı gelen, zülüfleriyle kendisine âşık olanları esir alan bir kadın imgesi çizilmektedir. Bu kadın imgesi, öylesine içselleştirilmiştir ki birçok durumu kendisi ile sembolize eder hâle gelmiştir. Yine eski zamanlarda farklı toplumlarda kaleme alınan çoğu eserde kadınlara güvenilmeyeceği ve onların yalancı oldukları vurgulanmaktaydı. Cadı ve büyücülerin genelde kadın olarak resmedildikleri düşünüldüğünde bu yargının kaynağı anlaşılabilir. Nihayetinde bazı kadın şairler de bu yargıdan çekinmişler, edebiyatta hâkim olan bu dili kullanarak kendi kimliklerini gizleyerek şiirlerini kaleme almak zorunda kalmışlardır. Bunun arka planında kadının, hayalî bir sevgiliyi ima ederek yazmasının bile kadim zamanların düşünce yapısına aykırı olduğu fikri yatmaktadır. İşte modern İran şiirinde Furûğ Ferruhzâd, şiirleriyle yalnızca bu görüşü tartışmaya açmakla kalmamış aynı zamanda şiirdeki bu eril dili de temelinden sarsmıştır. Belki de onun, bugün modern İran şiirinin temsilcileri arasında hakkında en çok konuşulup yazılan şairlerden biri konumuna gelmesinde bu durum etkili olmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde Ferruhzâd'ın modern İran şiirindeki yeri anlaşılabilir. Onun kendinden önceki şairlerin söylemeye cesaret edemediklerini söyleme ve dili klâsik kalıplarından çıkarıp Nîmâ'nın izinden giderek Farsça şiir dilinde yeniliklere gitme çabası dikkate değer bir çabadır. Nitekim Nîmâ, modern İran şiirinin kurucusu

olarak, artık eski kalıpların ve kelimelerin bugünün insanının derdini anlatmakta yetersiz kaldığını savunmaktadır. Furûğ da Nîmâ'nın izinden giderek bu düşünceyi takip etmiş ve yaşadığı çağda kadınların nasıl algılandığına şiirlerinde yer vermiştir. Bu açıdan Furûğ Ferruhzâd'ın modern İran şiirinde önemli ve dikkate değer bir rolü olduğundan söz edilebilir. Peki, Furûğ Ferruhzâd'ın bu şöhreti yalnızca kadın kimliğini gizlemeden yazdığı şiirlerde midir? Şairin kendi çağının çok ötesinde düşünüp yaşaması da bu durumda etkili midir? Şair, kendisinden önceki düşünür ve şairleri çok iyi incelemiş, şiirini geliştirmiş, sinema ve oyunculuk alanında da tecrübe kazanmıştır.

Ferruhzâd, toplumda kadının erkek karşısındaki konumunu eleştirel bir dille şiirine taşır ve bir kadın olarak aşktan bahsetmekten çekinmez. Bu durum onu Fars dilinin en şaşırtıcı şairi hâline getirmiştir. İran'lı akademisyen ve yazar Yakup Âjend'e göre (2019, s. 123) Furûğ Ferruhzâd, klâsik İran edebiyatının ârif şairlerinden ilham alarak bir araç ve son kurtuluş hedefi olarak aşka teslim olur. İran şiiri, ilk kez toplumun yargılamasından kaçınmayan bir kadın şairle karşı karşıyadır denilebilir. Bu cesaret şairin hayatında çok ağır bedellerle sonuçlansa da yazmayı sürdürmüştür. Ancak son şiirlerinde dildeki yenileşme hareketine olan ilgisinin de artmasıyla duygularını daha sembolik bir üslupla yansıtmayı başarmıştır. Söylediği yine kendi toplumundaki kadının acılarıdır fakat bu kez edinmiş olduğu şiir tecrübesiyle de bunu daha farklı bir üslupla söylemeyi tercih eder. Bu üslup da giderek onu modern İran şiirinin farklı seslerinden biri hâline getirmiştir. Benzer minvalde Şems Lengerûdî de Furûğ Ferruhzâd'ın daha önceden görülmemiş bu şöhretinin sebebini onun şiirlerinde görülen şaire özgü pervasızlıkla açıklamaktadır. Lengerûdî'ye göre (1999, s. 177); Furûğ'dan önce birçok kimse de bu vadiye adım atmıştır. Ancak hiç kimse kaçak arzuları ve kendi iç dünyasını onun gibi tasvir etmemiştir. Belki de o şiirlerin bu denli çekici olmasının nedeni, toplumsal gelenek ve göreneklere dikkat etmeyen bir kadının hislerini içinden geldiği şekilde nazma aktarmış olmasıdır.

Çağımıza gelinceye kadar kadının gerçek durumu, düşüncesi, sıkıntıları ve toplumdaki önemi hakkında çok az eser verilmiştir. 20. yüzyılın başında kadının durumu ve bazı ülkelerde yakın zamanda sahip olduğu haklar göz önünde bulundurulduğunda Ferruhzâd'ın bir şair olarak kadının duygularını şiirine yansıtmayı kendi toplumunda çok da erken denilebilecek bir zamanda başardığı söylenebilir.

Şair, yazdığı bir film senaryosunda kendi ifadesiyle; İran'lı kadının gerçek yaşamını göstermeye çalışır (Celâlî, 2024, s.40). Bu durum onun yalnızca şiirde değil, sinema da kadının varlığını görünür kılmaya yönelik çabasına işaret etmektedir. Ferruhzâd'ın modern İran şiirinde daha öne çıkması, bu kadın duyarlılığı ve kaleme aldığı şiirlerde kadının durumunu resmetmesi olarak açıklanabilir.

5. Furûğ Ferruhzâd'ın Şiirinde 'Öteki' Olarak Kadın

Furûğ Ferruhzâd'ın şiiri, asırlar boyunca etrafı kuşatılmış kadının sesidir. Bu şiir, kendi çağının kadınının acısını ifade eden bir şiir olmakla birlikte bir erkeğin de acılarını ifade eder. Çünkü şair, sanatsal ölçüler söz konusu olduğunda cinsiyetin söz konusu olmadığına inanır (Celâlî, 2024, s.43). Hem şairin burada yer verdiğimiz sözünden hem de yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere Furûğ Ferruhzâd, hisar içinde yaşayan bir kadın cinsinden bahseder. Oysa şair, bu korunaklı sığınaktan çıkmaya, âdeta kozasını parçalamaya çalışmaktadır. Bunun da kolay bir iş olmadığını farkındadır. Simone de Beauvoir'ın *İkinci Cinsiyet* kitabının girişinde sarf ettiği "*kadın doğulmaz, kadın olunur*" sözü, bir toplumda ve onun da en küçük yapısı olan ailede kadının nasıl oluşup şekillendiğini göstermesi bakımından önemlidir. Zira farklı aile ve toplum yapısında yetiştirilen kadınlar farklı bireyler olarak karşımıza çıkar.

Beauvoir'a göre (2021, 177-178) öteden beri tüm somut güçleri ellerinde tutan erkekler, kadını bağımlılık içinde tutmayı yararlı bulmuşlardır. Yasalarını kadına karşı şekillendirmiş ve böylece kadın 'başka' olarak kurulmuştur. Her bilinç kendini tek başına egemen özne olarak ortaya koymak ister. Her bilinç başkasını köleleştirerek kendini tamamlamaya çalışır. Beauvoir'ın bu sözleri değerlendirildiğinde Ferruhzâd'ın şiirlerini yayımlamaya başladığı ilk yıllarda ailesinden ve edebî çevresinden bilhassa erkek şair ve yazarlardan gördüğü baskının nedeni anlaşılmalıdır. Çünkü edebiyata da hâkim olan eril bir dil söz konusudur. Alışılmış normların dışında yazan her kişi dışlanacağı için Ferruhzâd'a yönelik tepkiler de artmıştır. Oysaki şairin bir kadın olarak kendi ezilmişliğini ve gördüğü baskıyı yazması olağandır. Nasıl ki Sohrab Sepehri'de modern İran şiirinin kırılğan sesi duyuluyorsa, Furûğ Ferruhzâd'ın şiirlerinde de onun yaşamındaki acıların izlerini hissetmek mümkündür. Zira yalnızca bir şair olmanın ötesinde bir 'şair kadın' olma bilinciyle yazar. Bu yüzden şairin şiirlerinde onun acı dolu yaşamı görülebilir. Bu görüş, aslında şiirin şairden bütünüyle ayrı olamayacağı düşüncesine dayanır. Furûğ'un şiiri, yine Furûğ'un doğurduğu bir şeydir ve ondan ayrı düşünmek her zaman için geçerli olmayabilir. Onun şiirlerini değerlendirir ya da eleştirirken şiirin, şairden bağımsız olduğu fikrine dayanarak bazı yorumlar yapılmış olabilir. Ama bir şiir, bir öykü ya da bir roman onu yazanın duyduğundan, hissettiğinden, şahit olduğundan ve en çok da yaşadığından beslenmektedir. Elbette ki yazdığı her şeyi yaşaması beklenmez. Ancak şairin/yazarın olaylara bakışını, onu yorumlayışını herkesten farklı kılan özelliği; deneyimleri, gözlemedeki gücü ve duyuş yeteneğidir. Herkesin gördüğünden ayrı bir şey görecektir o fotoğrafta. Birçok insan benzer şeyler yaşar ama hissettikleri ve bunu yansıtmaya biçimleri apayrıdır. Şair, kendi özgüllüğünü şiirinde yansıtır. Aynı dili, aynı kelimeleri kullansa da bunu aksettirmesi başka türlü olacaktır. Furûğ'un şiirinden yansıyan şey ise bütün bunların toplamıdır. Bir kız çocuğunun geçirdiği çağ, genç kızlık dönemi, kadın olma ve annelik tecrübesi ve sonrasında yaşadığı edebî ilerleyiş şairden bağımsız değildir.

Şair, kız çocuklarının eğitim hakkı, kadının seçme ve seçilme hakkı, iş hayatı, boşanma talebi gibi istek ve hakların yeni yeni dile getirilmeye başlandığı bir zamanda yaşamıştır. Furûğ'un şiirlerinde eril bir dünyada bedeni ve önemsenmeyen duygularıyla kadına bir bütün olarak yer vermesi, bir başka ifadeyle şiire egemen olan dili dönüştürüp feminenliğini ön plana çıkarmaktan çekinmemesiyle şairin özgürlükçü ve dişil bir dili olduğu gerçeği söz konusudur. Ama şairin bu feminen dili aynı zamanda ikinci cinsiyetin de arzuları olabileceği ihtimalini duyurması bakımından kötücül eleştirilere maruz kalmıştır. Furûğ'un şiirlerine ve şahsına yöneltilen eleştirilerin şiddeti de buradan kaynaklanmaktadır.

Furûğ'a kadar kadın ozanın sesinin şiirde duyulmadığı fikrinde olan Haşim Hüsrevşahi'ye göre (2011, s. 20) Furûğ'un şiirinde şairin cinsiyeti hemen ortaya çıkmaktadır. Elbette ki Furûğ'dan önce de şair kadınlar vardı ancak kadın kimliğinin şiirin içinde böylesine apaçık bir şekilde yer alması söz konusu değildi. Furûğ, bu anlamda bunu dolaysız bir şekilde başaran ilk kadın şairdir denilebilir. Bu açıdan Hüsrevşahi'nin görüşü dikkate değerdir. Belki de Furûğ'un modern İran şiirinde kendine has bir yer edinmesinin temelinde yaşadığı coğrafyanın durumu göz önüne alındığında çok erken bir zamanda eşitlikçi söylemlerde bulunması yatmaktadır. Bu açıklamalardan sonra Furûğ'un şiirinde kadın kimliği bağlamında öteki kavramının nasıl kurulduğuna dair bazı örnekler vermenin yararlı olacağı görüşündeyiz.

Furûğ'un şiir söyleyiş tarzı, konuşma diline çok yakındır. Aynı şekilde veznin akıcılığı, onun serbest şiirlerine doğal ve benzersiz bir uyum kazandırmıştır (Caferî, 2017, s. 32). İlk şiirlerinde karamsarlık, üzüntü, özlem gibi duyguları işleyiş bakımından klâsik edebiyatın tesirinde kaldığı görülmektedir. Kendini ifade ediş neredeyse bir on üçüncü ya da on dördüncü yüzyıl şairinden çok az fark barındırmaktadır. Ancak bu şiirlerinde de çağına aykırı bir dille kadına biçilen geleneksel rol ve

özellikleri kabul etmeyişi, durumunu sorgulayışı baskın olarak öne çıkar. *Acı Efsane (Efsane-i Telh)* şiirindeki bir dize bu duruma örnek gösterilebilir:

به او جز هوس چیزی نگفتند

در او جز جلوه ظاهر ندیدند

به هر جا رفت، در گوشش سرودند

(Ferruhzâd, 2001, s. 84). که زن را بهر عشرت آفریدند.

Ona şehvetten başka bir şey söylemediler

Onda dış güzellikten başka bir şey görmediler

Nereye gitse kulağına okundu,

Kadını eğlence için yarattılar.

Şairin ilk şiirlerinde Şirazlı Hâfız'ın etkisi görülür. Her şair gibi klâsik şiirin ustalarına öykünmekten kaçamayışın bir sonucudur bu. *Acı Görüşme (Didâr-ı Telh)* isimli şiirindeki şu mısralar Hafız'ı çağrıştırır:

بی گمان برده ای از یاد آن عهد

(Ferruhzâd, 2001, s. 101) که مرا با تو سر و کاری بود.

Şüphesiz o ahdi unuttun

Sana tutkun olduğum.

Ferruhzâd'ın ilk şiirlerinde klâsik Fars şiirinin tesirinden yukarıda bahsetmiştik. Şairin şiir mecmuası incelendiğinde özellikle edebi hayatının ilk yıllarında ve Ahvaz'da yazdığı belirtilen şiirlerde bu husus daha çok dikkat çekmektedir. Bu şiirlerde genel olarak klâsik şiirde nasıl aşığa cefa eden, ona zulmü reva gören bir kadın ve bu cefayı lütuf olarak gören bir erkek söz konusu ise, Ferruhzâd'ın bu dönemde yazdığı şiirlere de aynı imgeler hâkimdir. Ama tek bir farkla; o da zulmeden ve her şeye rağmen yine de sevilen bu kez kadın değil, erkek'tir. Ferruhzâd'ın *Kaybolan (Gomgešte)* isimli şiirinde klâsik Fars şiirinin önemli imgelerinden olan 'yağmalanmış ve kanlı kalp' ifadelerinden esinlendiği dikkat çekmektedir. Şair, 'kaybolan' kelimesi ile kalbini ifade etmektedir:

کو دلم، کو دلی که برد و نداد

غارتم کرده، داد می خواهم

دل خونین مرا چکار آید

(Ferruhzâd, 2001, s.106) دلی آزاد و شاد می خواهم

Kalbim nerede? Kalbi çalan ve geri vermeyen nerede?

Beni yağmaladı, adalet istiyorum

Kanlı kalbi ne yapayım?

Özgür ve mutlu bir kalp istiyorum.

Furûğ'un şiirlerinde kadın kimliği denildiğinde çoğunlukla ve öncelikli olarak *İsyan* isimli şiirinden alıntılama yapılır. Şair, bu şiirinde erkeğe, 'bencil varlık' diyerek seslenir ve onu 'gardıyan' ile özdeşleştirir. Şair, sembolik bir dil kullanmadan açık bir şekilde içinde bulunduğu ataerki dünyayı anlatır. Şiirde kadın, konuşmak ve kendi sırrını söylemek ister. Bu konuşmasını ve iç dökümünü ise şiirle yapmak ister. Şiir, adeta kadının kafesten uçmasını sağlayan bir araçtır. Oysa erkek onun diline suskunluk mührünü vurmuştur. Bu durum, kadınların eski zamanlardan beri görünür olma korkusuyla

yazmaktan, okumaktan uzak durması ya da alıkonulmasına benzer bir durumdur. Şair, yine ilk dönem şiirlerinden olan *Unutulan*'da (*Ez Yâd Refte*) yaşamını zindana benzeter ve annesine şu şekilde seslenir:

مادر، این شانه ز مویم بردار

سرمه را پاک کن از چشمانم

بکن این پیرهنم را از تن

(Ferruhzâd, 2001, s.110) زندگی نیست بجز زندانم

Anne, bu tarağı saçımdan çek

Sürmeyi gözümden sil

Şu gömleği çıkar bedenimden

Yaşamak, benim için zindandan farksız.

Şair bu şiirinde sürmeden, aynadan ve ona kadınlığını, güzelliğini hatırlatan diğer tüm unsurlardan arınmak ister. Bunların bir faydası olmadığı sonucuna varır. Çünkü kadın, evden uzun zaman önce ayrılmıştır. Bu şiirin geneline evden uzaklaşma ve beklediği kimseden haber alamama duygusu hâkimdir. Bu durum her koşulda evinde bekleyen geleneksel kadın imgesine aykırı bir durumdur. Bu duygu kadının evde nasıl yalnızlaştırıldığına dair bir vurgu taşımaktadır. Bu yalnızlık duygusu, okuyucuya aktarılırken bekleyiş içindeki kadının umudunun aslında ne kadar derin bir acı taşıdığı son kıtada kendini görünür kılar. Zira beklenen bir haberci ve onun mesajında gizli, acı dolu bir umut vardır.

Geleneksel edebiyatta kadın ve erkeğin rolleri bellidir. Çok az hikâyede iyi nitelikleriyle kadın kahramandan söz edilir. Macera genellikle erkeğin etrafında döner. Erkek vadilerden geçerek engeller aşan, sabır gösteren, türlü zorluklara katlanan yüce bir varlık gibi temsil edilir. Kadının zaten doğuştan bu özelliklerden yana zayıf olduğuna inanılmıştır. Oysaki kadın ile erkek arasındaki durum, ben ve öteki durumunda görülen zıtlıkların uyumundan farklıdır. Zira kadın ve erkek birbirine farklı bir bağımlılık ve ihtiyaç duyarlar. Bu hissi bağımlılığı yalnızca köle/efendi, güçlü/zayıf, iyi/kötü kavramı ile açıklamak mümkün olamaz. Bu açıdan Ferruhzâd'ın şiiri, geleneksel anlayışa bir karşı çıkışın da şiiridir ve belki de çoğunlukla budur. Aynı zamanda klâsik üslûpla yazılmış, eril hâkimiyetin izlerinin görüldüğü şiirlere kadın diliyle bir göndermedir de. Bu açıdan şairin ilk üç şiir kitabına verdiği isimlerin sırasıyla *Esir*, *Duvar* ve *İsyan* olması dikkat çekicidir. *Esir*'de kendi dünyasını bir kafese benzeten köleyi, *Duvar*'da kadınla erkek arasına örülen duvarı, *İsyan*'da ise yaşadığı acıyı, mutsuzluğu ve dönüşüm sancısını yansıtır. *Duvar* isimli şiiri bu açıdan değerlendirildiğinde şairin dünyayla arasına ağ ören sihirli gözün aslında kendisinden kaçmak istediği kişi olduğu anlaşılıyor. Bu gözler, adeta dünyayı kendi gözleriyle görmesine engel olmaktadır. Nitekim seven ile sevilen arasındaki bağ kopartıldığında araya hakikati görmeyi engelleyen duvarlar örülür:

من از آنجا سر خوش و آزاد

دیده می دوزم به دنیائی که چشم برفسون تو

راهپایش را به چشمم تار می سازد

دیده می دوزم به دنیائی که چشم برفسون تو

همچنان در ظلمت رازش

(Ferruhzâd, 2001, s.224-225) گرد آن دیوار می سازد

Ben oradan neşeli ve özgür,

Dünyaya bakıyorum.

Yollarımı gözüme ağ ören senin efsunlu gözünden.

Yine onun sırlı karanlığında

Etrafına duvar ören,

Senin efsunlu gözünden dünyaya bakıyorum.

Kendisiyle yapılan röportajlarda eril bir dili kabul etmediğini söyleyen şair, eril dilin hâkim olduğu durumlarda toplumsal cinsiyetin de eril olacağı düşüncesinden yola çıkarak eril dili değiştirmeye çabalar. Eril dilin egemen olduğu böyle bir yapıda kadının erkeğin ötekisi olarak kalması kaçınılmazdır. Bu durumda kadının ne bir insan olarak bireyliğine vurgu yapılacaktır ne de dişil kimliğine. Furûğ'un dayatılan normlara uymadan, dolaysız şekilde kendini yansıtmaya ve içini dökme gayreti bir isyanla sonuçlanır. Bu isyanın ardından yeniden bir doğuş başlayacaktır. Şair sonraki şiirlerinde bu dişil sesin isyanını, acısını, hüznünü, yalnızlığını ve pişmanlığını daha ustaca ve sembolik bir dille aktarmayı başarmıştır. Bu durumu belki de en iyi yine şairin kendi mısraları açıklayabilir:

هرگز از زمین جدا نبوده ام

با ستاره آشنا نبوده ام

روی خاک ایستاده ام

با تتم که مثل ساقه گیاه

باد و آفتاب و آب را

(Ferruhzâd, 2001, s.302-303) می مکد که زندگی کند

Yeryüzünden hiç ayrılmadım

Tanımadım yıldızlarla

Toprağın üzerinde durdum

Bir bitkinin dalı gibi

Rüzgârı ve güneşi ve suyu

Yaşamak için emen vücudumla.

Şairin *Bir Başka Doğuş (Tevellüdi Dîger)* isimli dördüncü şiir kitabında yer alan bu şiir, yaşamaya hevesli taze bir fidanın heyecanını çağırıştır. Bu şiir kitabının isminden de anlaşılacağı gibi şairde yeni bir hayat başlamıştır ve bu yeni hayatı yeni bir dil ve yeni şiirlerle karşılamıştır. İlk şiirlerine nispetle bu şiir kitabında yer alan şiirleri şairin yaşama sevincini göstermesi bakımından önemlidir. Şair, seçilmiş ruhlar ya da melekler gibi gökyüzünde olmak yerine toprağın üzerinde kalmayı tercih eder. Bu şiir, şairin iradesini ortaya koyması bakımından da önemli bir şiirdir. Olaylara rastgele razı oluştan ziyade yeryüzündeki varlığı ile barışma ve bilinç söz konusudur.

خانه خالی

خانه دلگیر

خانه در بسته بر هجوم جوانی

خانه تاریکی و تصور خورشید

خانه تنهای و تفأل و تردید

(Ferruhzâd, 2001, s.338) خانه پرده، کتاب، گنج، تصاویر

Boş ev,

Üzgün ev,

Genliğin üstüne üşüşmesine kapalı ev,
 Karanlığın ve güneş düşünün evi
 Yalnızlık ve fal ve tereddüt evi
 Perde evi, kitap, dolap, resimler.

Cuma isimli bu şiirinde bir kadının küskün, üzgün ve neşesiz evindeki yalnızlığı ve pişmanlığı göze çarpar. Adeta evde yalnızlaştırılmış, kalabalıklardan dışlanmış ve ötekileştirilmiş bir birey gibi geçen hayatına bakarak derin bir mutsuzluğa kapılır. Şair cuma gününü 'terk edilmiş ve sessiz' diyerek niteler. Bugünün şairde böylesi bir çağrışım yapmasına sebep olan şey nedir? Herkesin neşe içinde eğlendiği bir günde şairin gözlerini evinin perdesine dikmesine neden olan şey nedir? Acaba kadının evin içinde, odalarda, mutfak eşyalarının arasında hızla geçen âdeta terkedilmiş yaşamının sembolize edilmiş hâli olabilir mi? Efendinin ötekisi köle, erkeğin ötekisi kadın düşüncesinden yola çıkılacak olursa bu durumda üzgün ve boş evlerin, ev halkı neyin ötekisidir? Evin içindeki bireylerin aynı oranda mutlu ya da mutsuz olmaları mümkün müdür? Her evin bir yöneticisi, sorumlusu olduğu düşünüldüğünde boş evlerde bu duruma dâhil midir? Şair belki de bu şiirinde bu soruları soruyordur kendine.

Şairin son eseri olan ve tamamlayamadığı *Soğuk Mevsimin Başlangıcına İnanalım (İman Beyâverîm be Âgâz-i Fesl-i Serd)* isimli şiir kitabında şairin bir kadın olarak hayattan yorulduğunu ifade eden mısralar dikkat çeker. Şair kendisinde gördüğü bir eksiklikten, kusurdan ve belki de yetersizlikten bahseder gibidir. Özellikle 'kireçli eller' imgesindeki güçsüzlük vurgusu oldukça hissedilirdir:

و این منم

زنی تنها

در آستانه فصلی سرد

در ابتدای درک هستی آلوده ی زمین

و یأس ساده و غمناک آسمان

(Ferruhzâd, 2001, s.424) و ناتوانی این دستهای سیمانی

Ve bu benim

Yalnız bir kadın

Soğuk mevsimin eşiğinde

Toprağa bulanana varlığı anlamamın başında

Ve basit bir ümitsizlik ve göğün sıkıntısı

Ve bu kireçli ellerin güçsüzlüğü.

Şairin şiirinde yoğun olarak hissedilen güçsüzlüğe rağmen onda insanın hakikatini anlamaya dönük bir çaba fark edilmektedir. Bunu da 'toprağa bulanana varlığı anlamak' imgesi ile yapar. İnsanın topraktan yaratılması ve ölümlerin toprağa gömülmesi, insanın en başından itibaren toprakla olan ilişkisi bakımından önemlidir. Bu şiire doğum ile ölüm arasındaki süreci kavramaya yönelik bir çabanın kaynağı olarak da bakılabilir. Ötekileştirilmiş kadın, ümidini ve gücünü yitirmiş olabilir. Bu da onu ölüm duygusuna daha çok yaklaştırır. Ancak bu baskın duyguya rağmen bir umut ışığı söz konusudur. Bu umudun varlığı çok az bir şekilde hissedilse de kadının yaşama tutunma gayretini göstermektedir. Kadının kendi öz varlığını ve yaşadığı evreni anlamaya yönelik bir gayreti söz konusudur. Ömrünün sonuna yaklaşırken kaleme aldığı ve tamamlayamadığı bu şiir kitabında acı duygusu yoğun olarak göze çarpsa da şairin şiirlerinin derinliklerine inildiğinde bütünüyle ümitsiz olduğunu söylemek doğru olmaz.

Edebiyatta ve toplumda kadının ötekileştirilmesi, Ferruhzâd'ın şiirinin bu kadar güçlü bir sesle doğmasına sebep olmuştur. 1967 yılında vefat eden Ferruhzâd'ın şiirleri, yine de bütünüyle ümitsiz değildir. Şair, *Kimseye Benzemeyen Biri (Kesî Ki Misl-i Hîçkes Nîst)* isimli şiirinde bir mucize bekler gibi gelecek birini bekler. Ancak bu kişi kimseye benzememektedir. Bu durum ya bir umudun rüyasıdır ya sancılı bir bekleyiş ya da ütopyaya kaçıştır. Ferruhzâd, modern İran şiirinde kadın kimliğine ve sorunlarına vurgu yapmayan bir şair olsaydı bugünkü gibi tanınabilecek miydi bilenemiyor ancak onun şiiri söz konusu imgeleri ve değindiği meseleler itibarıyla muhatabında dikkate değer bir karşılık bulmuştur.

6. Sonuç

Furûğ Ferruhzâd çağının çok ötesinde bir şairdir. Düşünceleri ve şiirleriyle kendi zamanında söylenemeyeni kadın diliyle söylemeyi başarmış ve bu yüzden de eleştirilerin odağı olmuştur. Duygularını aktarmada seçtiği dolaysız dil, kendisinden önceki şairlerde pek rastlanılmayan huysuz, dik tavır ve dili geliştirmeye olan ilgisi çok geçmeden dikkatleri üzerine çekmesine sebep olmuştur. Şiirinde bilinçli olarak dil hataları yapmıştır ve bundaki kastı şiirdeki eril dilin egemenlik tahtını sarsmaktır. Ferruhzâd'ın şiirlerinde bütünüyle kadının özbilince erişme çabası görülür. Aynı zamanda onun şiirine ataerkil toplumda ezilen kadının mevcut normlara karşı çıkışının yansıması olarak da bakılabilir. Yazdığı şiirlerde kadın imgesinin hissedilmesinden hiç rahatsızlık duymayan şair, aksine bu durumun yazdıklarına karşı farkındalık oluşturacağına inanmıştır. Gerek edebî gerekse sanat alanındaki ilerleyişi ile bireysel olandan toplumsala doğru bir çizgi takip eden şair, şiirlerinde kimi zaman ütopyalar üreterek eril hâkimiyetin baskısından kaçmaya çalışmış kimi zaman ise ironik bir dille öteki olmayı kabul etmiştir. Bu bağlamda Ferruhzâd'ın şiiri, kadının varoluşsal mücadelesine değinen ve bu arzuyla beslenen bir hedef taşıdığı için bugün de önemlidir.

Kaynakça

- Abrahamyan, Y. (2024). *Tarih-i İran-ı Modern*, (M. İ. Fettâhî, Çev.) Tahran: Neşr-i Ney.
- Âjend, Y. (2019). *Edebiyat-ı Modern-i İran Der Fasıla-i Do İnkılâb*. Tahran: İntişârât-i Mevlâ.
- Beauvoir, S. (2021). *İkinci Cinsiyet I. Cilt: Olgular ve Efsaneler*, (G. A. Savran, Çev.) İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Borlandi, M., Boudon, R., Cherkaoui, M., Valade, B. (2011). *Sosyolojik Düşünce Sözlüğü*, (B. Arıbaş, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Caferî, Siyâvuş. (2017). *Şî'r-i Nov der Terâzû-yi Te'vîl: Nigâhî be Mühimterin Te'vîlhâ-yi Şî'r-i Nov ez Âgâz tâ Emruz*. Tahran: Morvârid.
- Celâlî, B. (2024). *Der Gurûbî Ebedî, (Mecmû'a-yi Âsâr-i Mensûr-i Furûğ Ferruhzâd: Nâme-hâ, Musâhabehâ, Makâlât ve Hatrât)*. Tahran: İntişârât-i Morvârid.
- Ferruhzâd, F. (2001). *Divân-i Eş'âr-i Furûğ Ferruhzâd*, (B. Celâlî, Haz.) Tahran: İntişârât-i Morvârid.
- Game, Ann. (1998). *Toplumsalın Sökümü: Yapıbozucu Bir Sosyolojiye Doğru* (M. Küçük, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Hoşnîvîs, R (2023). *Neft-i Hâm ve Serâb-i Âbâdânî: Tecrübe-i Neft der Edebiyat-ı Dâstânî-yi Modern-i İran*, (A. K. Münferid, Çev.) Tahran: Şîrâze-i Kitâb-i Mâ.
- Hüsrevşahi, H (2011). *Ses, Ses, Yalnız Ses*, İstanbul: Kavis Kitap.
- Keddie, N. R. (2007). *Women in the Middle East: Past and Present*, United Kingdom: Princeton University Press.
- Lengerûdî, Ş. (1999). *Tarih-i Tahlîlî-yi Şî'r-i Nov. c. II, ez 1332 tâ 1341*, Tahran: Neşr-i Merkez.

- Parvin, P. (1996). "Feminism and Islam in Iran." D. Kantiyoti, Editör (Der.), *Gendering the Middle East, Emerging Perspectives* içinde (51-67). London: I.B. Tauris & Co Ltd.
- Mecidâbâdî, A. (2020). *Horşidhâ-yi Hemîşe (Derbâre-i Ahmed Şamlû, Hüseyin Münzevi, İmran Salâhî, Sîmin Behbehânî)*. Tahran: Neşr-i Sîb-i Sorh.
- Mîrsipâsî, A. (2015). *Te'emmülî der Modernite-i İrani: Bahsi Derbâre-i Goftimanhâ-yi Rûşenfikrî ve Siyaset*, (C. Tevekküliyân, Çev.). Tahran: Sâlis
- Plumwood, V. (2004). *Feminizm ve Doğaya Hükmetmek*, (B. Ertür, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Özbudun, S. & Şafak, B. & Altuntek, N. S. (2006). *Antropolji; Kuramlar, Kuramcılar*, Ankara: Dipnot.
- Saffarian, N. (2019). *Ah Ayetleri: Furûğ Ferruhzâd Hakkında Söylenmiş Sözlere*, (D. Önder ve M. A. Eivazi, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yeğenoğlu, M. (2009). *Sömürgeci Fantaziler: Oryantalist Söylemde Kültürel ve Cinsel Fark*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Yusufî, Gulamhüseyin (2010). *Çeşme-i Rûşen: Didârî Bâ Şâ'irân*. Tahran: İntişârât-i İlmî.

83. Analyse des erreurs de prononciation des étudiants du département de Français Langue Étrangère d'un point de vue phonétique¹

Emine ÇAVDAR²

APA: Çavdar, E. (2024). Analyse des erreurs de prononciation des étudiants du département de Français Langue Étrangère d'un point de vue phonétique. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1368-1386. DOI: 10.29000/rumelide.1440035.

Résumé

La phonétique est perçue comme l'un des principaux défis pour les apprenants qui s'adaptent à apprendre de nouveaux sons et se familiarisent avec un nouveau système articulatoire. Cet article a pour but d'analyser les difficultés de prononciation du français rencontrées par les étudiants du département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül lors du deuxième semestre de l'année universitaire 2022-2023. Tout en analysant les erreurs, nous avons classifié les sujets les plus problématiques et nous les avons étudiés avec des exemples d'erreurs fréquentes commises par les étudiants. Nous avons classé les difficultés selon leur fréquence en nous basant sur la classification des erreurs selon Özçelik (2008, p.206): "la coordination des symboles écrits [graphèmes] et des sons [phonèmes], la reconnaissance des mots au plan sémantique, la segmentation du discours, l'intonation, l'accent, le rythme, l'enchaînement, la liaison, la vitesse de la lecture, le manque des connaissances concernant la ponctuation, la prononciation de /R/ dit «uvulaire» et l'influence de l'anglais qui est la première langue étrangère chez la plupart des apprenants". Les résultats obtenus démontrent que les étudiants universitaires rencontrent des difficultés en ce qui concerne l'acquisition d'une prononciation correcte en français langue étrangère. Pour faire face à ces problèmes, il est nécessaire d'augmenter le nombre de cours de phonétique - qui sont insuffisants ou ne sont pas au niveau souhaité - dans les départements de français. Il est recommandé de prendre en compte d'autres suggestions telles que la nécessité d'une bonne formation des enseignants en phonétique, l'intégration des ressources technologiques en classe dès le début du cours, ainsi que la correction immédiate des erreurs dès qu'elles se manifestent.

Mots-clés: la prononciation, la phonétique, l'erreur, le français, le turc

¹ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 18

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 21.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440035

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Dr., Dokuz Eylül University, School of Foreign Languages (İzmir, Türkiye), e.cavdar@deu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7969-9330, **ROR ID:** https://ror.org/00dbd8b73, **ISNI:** 0000 0001 2183 9022, **Crossreff Funder ID:** 501100005771

Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin sesletimdeki yanlışlarının sesbilgisel açıdan incelenmesi³

Öz

Yeni sesleri öğrenme ve yeni bir ses üretim sistemine alışma sürecinde olan öğrenciler için, sesbilgisinin başlıca zorluklardan biri olduğu bilinmektedir. Bu makalenin amacı, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Bölümü öğrencilerinin karşılaştığı Fransızca telaffuz zorluklarını incelemektir. Yanlışlar incelenirken, en sık görülen yanlış türleri belirlenip başlıklar altında sınıflandırılmıştır ve öğrencilerin sıklıkla yaptığı yanlışlar örneklerle birlikte detaylı bir şekilde incelenmiştir. Zorluklar, Özçelik'in (2008, s.206) yanlış sınıflandırması temel alınarak frekanslarına göre kategorize edilmiştir: "yazı birimine (graphème) karşılık gelen sesbirimini (phonème) bulamama, sesletimi yapılacak sözcük ya da sözcenin anlamını bilmeme, sözcenin sözdizimsel analizini (analyse syntaxique) doğru yapamama ve bundan kaynaklanan tonlama (intonation), vurgu (accent) ve ritm (rythme) yanlışları, ulama (liaison) ve zincirleme söyleyiş (enchaînement) güçlükleri, okuma hızının yavaşlığı, noktalama işaretlerinin işlevlerini bilmeme, gırtlak ünsüzü "R" nin sesletimi ve öğrenenlerin ilk yabancı dilleri İngilizceden yaptıkları yanlış aktarımlardan (interférence) kaynaklanan sorunlar". Elde edilen sonuçlar üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Fransızcanın doğru telaffuzunu edinmede zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu güçlüklerin aşılabilmesi için Fransızca bölümlerinde yetersiz sayıda ya da hiç olmayan sesbilgisi derslerinin sayısı artırılması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ses bilgisi konusunda iyi bir eğitim almaları, sınıfta teknolojik kaynaklardan faydalanılması ve yanlışların hemen düzeltilmesi gibi öneriler de dikkate alınmalıdır.

Anahtar kelimeler: telaffuz, ses bilgisi, yanlış, Fransızca, Türkçe

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 22.11.2022 tarihli, 04 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuştur.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %18

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440035

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Analysis of pronunciation errors of students in the department of French as a Foreign Language from a phonetic point of view⁴

Abstract

Phonetics is perceived as one of the main challenges for learners who are adapting to learning new sounds and becoming familiar with a new articulatory system. This article aims to analyze the difficulties in French pronunciation encountered by students in the Preparatory Department of French at Dokuz Eylül University's School of Foreign Languages during the second semester of the 2022-2023 academic year. While analyzing the errors, we classified the most problematic topics and studied them with examples of frequent errors made by the students. We classified the difficulties based on their frequency, following the classification of errors by Özçelik (2008, p.206): "the coordination of written symbols [graphemes] and sounds [phonemes], the recognition of words at the semantic level, discourse segmentation, intonation, accent, rhythm, linking, liaison, speed of reading, lack of knowledge regarding punctuation, pronunciation of /R/ called 'uvular,' and the influence of English, which is the first foreign language for most learners." The results obtained demonstrate that university students encounter difficulties in acquiring correct pronunciation in French as a foreign language. To deal with these problems, it is necessary to increase the number of phonetics courses which are insufficient or not at the desired level in French departments. It is recommended to consider other suggestions such as the need for good training of teachers in phonetics, the integration of technological resources in the classroom from the beginning of the course, as well as the immediate correction of errors as soon as they show up.

Keywords: pronunciation, phonetic, error, French, Turkish

1. Introduction

Jusqu'à présent, une grande partie des recherches menées dans le domaine de la didactique démontre que les étudiants rencontrent des difficultés importantes lors de l'acquisition de compétences linguistiques en français langue étrangère. Certaines difficultés courantes en début d'apprentissage persistent voire bloquent l'acquisition des compétences linguistiques.

Cette étude vise à analyser les difficultés de prononciation des étudiants et à proposer des solutions pour contribuer, autant que possible, à l'enseignement/l'apprentissage de la prononciation en français langue étrangère. Le choix de ce sujet de recherche est justifié par le fait que la prononciation correcte est un élément crucial à chaque stade de l'apprentissage d'une langue étrangère et son impact est majeur sur l'acquisition de toutes les compétences linguistiques. Bien que les apprenants trouvent la prononciation

⁴ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 18

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 21.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440035

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

française à la fois poétique et romantique, la plupart d'entre eux n'y parviennent pas. Serrano Membrives explique (2021, p.18) cette difficulté en disant que "Dans de nombreux cas, l'enseignement de la prononciation a été conçu comme un élément difficile et donnant peu de rendement". Pour décrire la langue française, Bouhenni et les autres (2017, p.45) ajoutent que "La phonétique du français n'est pas qu'un art de parler, une matière de luxe".

L'erreur est un élément essentiel de tout processus d'apprentissage et ne peut donc être évitée. En d'autres termes, l'erreur est vue comme une étape normale et inévitable pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. La perception de l'erreur a évolué au fil du temps. Ce n'est plus suffisant de corriger l'erreur, il est donc nécessaire de l'étudier. Les apprenants d'un même groupe commettent-ils des erreurs similaires? Dans cet objectif, le présent article a pour but d'identifier les erreurs que les étudiants au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül commettent en phonétique. Les étudiants ont des difficultés phonétiques qui peuvent provenir du résultat d'interférences entre leur langue maternelle et le français.

2. Cadre théorique

La phonétique est une discipline linguistique qui se focalise sur l'étude des sons produits lors de la communication orale. Contrairement à la phonologie qui se penche sur la manière dont les phonèmes d'une langue sont combinés pour former des mots, la phonétique, elle, se concentre sur les sons eux-mêmes ainsi que leur production. Comme l'affirme Hammouri ci-dessous (2018, p. 191), "Pour bien parler une langue maternelle ou étrangère, il est nécessaire de connaître la prononciation des sons qui représente la base pour maîtriser cette langue".

Afin de mieux cerner notre recherche, il faut d'abord expliquer la place de la phonétique dans les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Dans la méthode traditionnelle, la phonétique avait une place secondaire. Il était attendu des élèves qu'ils mémorisent les règles de prononciation pour être capables de lire à voix haute les textes à traduire pendant les cours. Pour rectifier les erreurs de prononciation éventuelles, l'enseignant apportait des corrections en se basant sur les règles qui régissaient la "bonne prononciation" d'une langue. Cette méthode peut être décrite comme une approche systématique, où l'accent est mis sur la mémorisation des codes de prononciation par les apprenants. L'importance de la phonétique était limitée à la lecture des textes et n'influçait pas la différenciation des intentions communicatives. Peu de temps après, la méthode directe a abandonné l'idéologie de la méthode traditionnelle afin d'immerger l'apprenant dans la langue étrangère. L'objectif global était d'apprendre à se servir de la langue pour communiquer. Lorsqu'il s'agissait de la langue parlée, l'apprenant était exposé à des textes fabriqués. En cours de français langue étrangère, les élèves ressentaient le besoin de parler et d'utiliser leur corps avec des gestes pour s'exprimer. Cependant, les activités conseillées étaient souvent très artificielles et déconnectées du contexte. Grâce aux progrès technologiques, notamment avec la création et l'utilisation des laboratoires de langues, la méthode audio-orale a représenté une avancée dans l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement de la phonétique. Les laboratoires de langues sont devenus essentiels pour pratiquer de manière intensive l'écoute de texte oral. La stratégie d'apprentissage reposait principalement sur la répétition afin d'assurer une bonne mémorisation. Quant à la méthode audiovisuelle, l'utilisation d'images était courante pour aider les apprenants à comprendre le contenu du dialogue présenté dans l'unité et améliorer leur compréhension du discours. On pouvait également dire que cette méthode cherchait à mettre en place les correspondances et les divergences entre la langue maternelle et la langue étrangère en se référant à la phonétique historique, qui analyse l'évolution des

sons des langues au fil du temps, ainsi qu'à la phonétique descriptive, qui définit et catégorise les phonèmes et leurs combinaisons dans le système d'une langue. La méthode structuro-globale audiovisuelle a accordé une importance particulière aux éléments prosodiques et suprasegmentaux de la langue, tels que l'intonation, le rythme et l'accentuation.

L'approche communicative met l'accent sur la prise en considération de tous les éléments indispensables qui entrent en jeu dans une situation de communication, notamment les caractéristiques des participants et leur relation, le contexte spatio-temporel, les intentions et les interprétations des interlocuteurs. Les activités peuvent inclure des exercices de prononciation, mais ceux-ci sont souvent intégrés dans des tâches plus globales, telles que la pratique de la compréhension et de la production orales. Le travail sur la prononciation se limite essentiellement à la répétition de modèles prédéfinis, sans une véritable intégration dans des situations de communication authentiques. L'objectif central de l'approche communicative est d'améliorer les compétences de communication des apprenants, tandis que la phonétique est considérée comme une compétence secondaire dans l'acquisition de l'expression orale. Dans l'approche actionnelle, l'accent est mis sur la réalisation de tâches concrètes dans le cadre d'un projet global. La phonétique y est considérée comme un élément important pour réussir les tâches proposées et est donc intégrée de manière contextuelle dans les activités de communication en classe de FLE. Le CECRL, qui est un texte officiel du Conseil de l'Europe, publié en 2001, proposant une échelle de niveaux de compétences linguistiques pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères prend également position pour une phonétique plus pragmatique. On y lit l'importance cruciale de la phonétique dans l'apprentissage d'une langue étrangère et son rôle indispensable dans l'acquisition des compétences linguistiques. C'est pourquoi des objectifs et des critères d'évaluation pour la phonétique y sont définis, focalisés sur la prononciation et l'orthographe, en accord avec les besoins de communication des apprenants. Kandeel et Marcy (2019, p. 82) ajoutent que "Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2000, p. 73-74) a redéfini la compétence de communication. La composante linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe, à la phonologie et à l'orthographe". Cette définition met en valeur l'importance de l'apprentissage de la phonétique en classe de langue et accorde une attention particulière aux compétences phonétiques et à la compétence phonologique des enseignants de langues.

L'objectif de cette étude est d'identifier les difficultés de prononciation majeures rencontrées par les apprenants universitaires, en mettant l'accent sur les divergences spécifiques des systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques des deux langues concernées. Les résultats obtenus de l'analyse des erreurs de prononciation les plus pertinentes permettent de les classer en vue d'une étude approfondie. Enfin, on vise aussi à proposer des solutions pédagogiques pour remédier aux difficultés de prononciation des apprenants, afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation correcte du français langue étrangère (FLE) pour les apprenants et les enseignants.

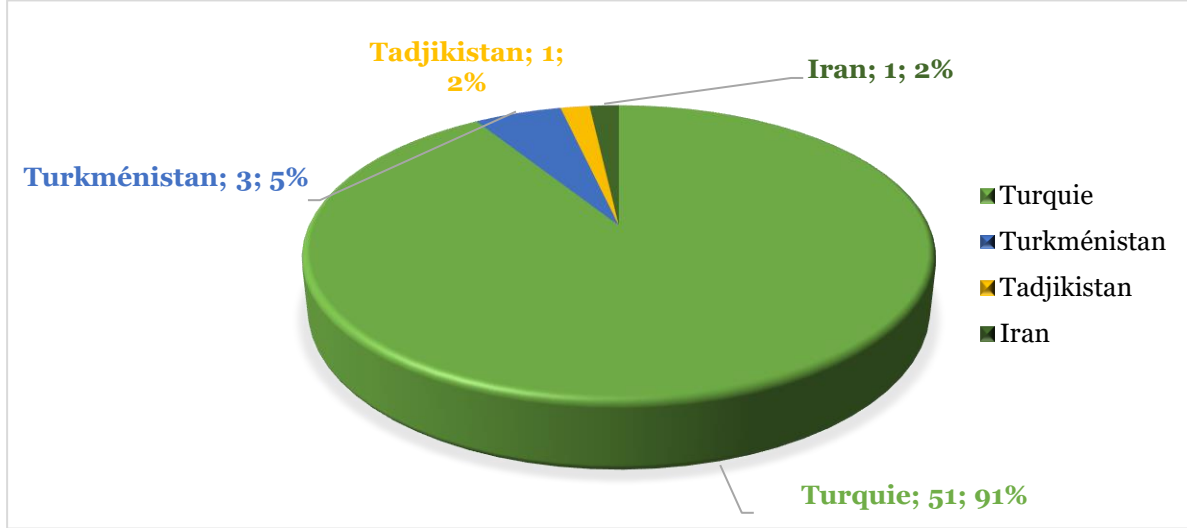
3. Cadre méthodologique

3.1. Échantillon de l'étude

Ce travail est mené à l'Université Dokuz Eylül située à İzmir, auprès de 56 étudiants qui viennent d'apprendre le français depuis un semestre. Comme la plupart des étudiants de notre échantillon sont de véritables débutants en FLE, les données sont collectées à partir du deuxième semestre, après 400 heures de cours pour qu'ils se soient quelque peu familiarisés avec la prononciation du français en amont de l'étude afin d'assurer la pertinence de la présente recherche. En ce qui concerne les pays d'origine,

les étudiants au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül se répartissent en quatre catégories différentes comme le montre le graphique 1 ci-dessous.

Graphique 1. Répartition de l'échantillon par pays au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül



L'Université Dokuz Eylül a généralement pour but d'accueillir un public d'étudiants étrangers de différentes nationalités pour les études universitaires. En termes de pourcentage, on compte 91% d'étudiants turcs, 5% d'étudiants turkmènes, 2% d'étudiants tadjiks, et 2% d'étudiants iraniens. Notre échantillon est constitué de 56 étudiants, dont 35 femmes (62,5 %) et 21 hommes (37,5 %).

3.2. Méthode de la recherche

Notre objectif, comme nous l'avons évoqué plus haut, est de repérer les erreurs de prononciation des apprenants et d'identifier leurs sources. Pour effectuer les analyses, il existe différentes méthodes de recherche, chacune ayant ses avantages et ses inconvénients en fonction des buts de l'étude. Lorsqu'il s'agit de recherches scientifiques, il est essentiel d'obtenir des résultats fiables. C'est pourquoi il est crucial de sélectionner une méthode adéquate par rapport au corpus retenu. Il existe deux méthodes principales pour mener des recherches, à savoir la méthode quantitative et la méthode qualitative. Pour notre étude descriptive, nous avons opté pour l'utilisation de la méthode de recherche qualitative pour comprendre pourquoi les étudiants font des erreurs de prononciation en français.

3.3. Modèle de la recherche

Lors de l'analyse avec des méthodes qualitatives, plusieurs modèles de recherche peuvent être utilisés. Yin (1994, p. 6) propose une classification des différents modèles de recherche, notamment "l'expérimentation, l'enquête, l'analyse des archives, l'étude historique et l'étude de cas". Dans notre étude, notre travail se concentre spécifiquement sur l'étude de cas approfondie portant sur un événement spécifique.

3.4. Outils de collecte des données

L'approbation du comité d'éthique a été obtenue, datée du 23.11.2022 et numérotée E-87347630-659-433675 par le comité d'éthique de la recherche et de la publication en Sciences Sociales et Humaines de l'Université Dokuz Eylül pour pouvoir analyser les erreurs des apprenants en phonétique. Contre toute attente, les universités sont passées à l'enseignement à distance pendant le deuxième semestre en raison du séisme qui a frappé la Turquie. Tous les cours sont enregistrés sur une plateforme appelée "Sakai" à l'Université Dokuz Eylül. Il faut préciser que cette contrainte s'est finalement transformée en avantage. En effet, les enregistrements nous ont permis de garder une trace des productions des apprenants, ce qui est en notre faveur dans l'étude de la phonétique puisque nous avons pu les réécouter autant que nous le voulions. Cette trace est également garante de la fiabilité de notre recherche. Afin de relever les difficultés de prononciation commises souvent par les apprenants, les enregistrements sont écoutés plusieurs fois et les principales erreurs de prononciation des apprenants sont bien notées. A partir du 3 avril 2023, l'enseignement hybride a été adopté dans les universités. Les étudiants ont eu l'occasion de suivre les cours soit en ligne, soit à l'école.

3.5. Analyse des données

Nous avons répertorié les difficultés selon leurs fréquences en nous inspirant de la classification des erreurs selon Özçelik, (2008, p.206):

Tableau 1. La classification des erreurs selon Özçelik, (2008, p.206):

1. "la coordination des symboles écrits [graphèmes] et des sons [phonèmes]
2. la reconnaissance des mots au plan sémantique
3. la segmentation du discours
4. l'intonation
5. l'accent
6. le rythme
7. l'enchaînement
8. la liaison
9. la vitesse de la lecture
10. le manque des connaissances concernant la ponctuation
11. la prononciation de /R/ dit «uvulaire»
12. l'influence de l'anglais qui est la première langue étrangère chez la plupart des apprenants".

4. Présentation et interprétation des résultats

Les résultats de notre étude montrent que les étudiants font face à des difficultés dans l'acquisition d'une prononciation correcte en français langue étrangère.

4.1. La coordination des phonèmes et des graphèmes

Dans l'écriture d'une langue, les lettres ne sont pas directement liées aux sons, mais plutôt aux phonèmes qui ne sont pas directement perceptibles en tant que sons, mais plutôt en tant que catégories abstraites du langage. Ils se différencient des sons, qui sont l'objet de la phonétique plutôt que de la phonologie.

Il est généralement admis que les difficultés de prononciation des apprenants apparaissent d'abord au niveau du phonème (la relation entre l'écriture et la prononciation). On peut observer une nette distinction entre le français et le turc en raison de l'écart considérable entre leur graphie et leur prononciation. Il convient de souligner que la prononciation des mots en français diffère considérablement de leur forme écrite. Su (2010, p.17) souligne à cet égard que "L'écrit et l'oral au français ne correspondent pas forcément". En français, il y a 36 phonèmes, dont 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes. En revanche, le nombre de signes (graphèmes) utilisés pour transcrire ces phonèmes ne dépasse pas 26, dont 6 voyelles et 20 consonnes. Par contre, le turc a 29 lettres: vingt-et-un consonnes et huit voyelles. Cette distinction nous permet de mieux comprendre les difficultés auxquels sont confrontés les apprenants turcs lorsqu'ils étudient le français. Fuentes Garzón (2017, p.33) qui analyse les difficultés des hispanophones en phonétique soutient notre idée comme nous pouvons le voir à travers cette citation: "En effet, l'orthographe du français en rapport à la prononciation est un casse-têtes pour nos élèves qui se demandent pourquoi /pt/ dans *sept* se prononce [t] et dans *septembre* se prononce [pt]".

En français, il est courant d'utiliser deux ou plusieurs lettres pour représenter un seul phonème, ou bien un même phonème peut être transcrit de différentes manières. Par exemple, le phonème /ε/ peut être transcrit par les lettres è, ê, ai, ei. Fuentes Garzón cite certains exemples (2017, p.70): "... on prononce [vil] pour *ville*, mais on ne prononce pas «l», mais «s» dans le mot *fil* [fis] (masculin de fille) où le son [l] disparaît; et par contre, on prononce de nouveau le [l] dans le mot *fil* [fi] (ce qu'on utilise pour coudre)". La difficulté pour prononcer ce son peut être due à un problème d'articulation ou à un problème de reconnaissance graphique. Un autre exemple donné par Deswarte (2020, p. 70) est que "Si nous prenons comme exemple le mot *tuyau*, nous nous rendons compte que la juxtaposition de quatre voyelles qui se suivent peut confondre l'étudiant à ce niveau d'apprentissage."

Bien que la plupart des linguistes soutiennent que le turc a autant de graphèmes que de phonèmes, la divergence entre la langue écrite et la langue orale rend cette idée difficile à accepter. Autrement dit, comme le français, le turc possède plus de phonèmes que de graphèmes et s'il est vrai que le turc est une langue qui n'est pas toujours lue telle qu'elle est écrite (Bir daha seninle buluşmayacağım. / Bi da senle buluşmucam), cette réalité est davantage valable pour le français. En effet, l'écart entre l'oral et l'écrit du français est plus important que celui du turc, les étudiants éprouvent des difficultés à faire des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du français langue étrangère.

I. Les apprenants ont tendance à lire les mots tels qu'ils sont écrits:

"Mozart" est prononcé /mɔ.zɑk^t/ à la place de /mɔ.zɑk/

II. L'une des caractéristiques de la langue française est le "e muet" qui n'existe pas en turc et c'est l'un des grands problèmes phonétiques pour les apprenants qui ont du mal à le distinguer en français, et en conséquence, qui peuvent le prononcer par erreur. Deswarte et les autres (2020, p.70) soulignent que "Si les verbes sont mal prononcés (exemple: *j'aime* / *j'ai aimé* / *j'aimais*), le récepteur du message est alors incapable de savoir si l'émetteur souhaite s'exprimer au présent, au passé composé ou à l'imparfait". Ainsi, nous pouvons conclure que dans certaines situations, une mauvaise prononciation d'un phonème peut entraîner une altération du sens du mot et conduire à un malentendu ou une incompréhension du message à transmettre.

"je danse" est prononcé /ʒə dā^se/ au lieu de /ʒə dās/

Il faut aussi sensibiliser les apprenants au fait que le "e" caduc ne tombe pas lorsqu'il est précédé de deux consonnes, comme dans le mot "appart^ement".

III. La confusion entre les "e" muets et les "e" voyelles orales est courante chez les étudiants qui ont tendance à prononcer les "e" muets /ə/ comme s'ils étaient des "e" voyelles orales simples /e/. Ce problème est dû à l'interférence du turc où les /ə/ sont lus /e/.

“Il fera froid” est prononcé /il f^era fɛwa/ à la place de /il fəra fɛwa/

IV. Ils ont généralement tendance à prononcer le 'h'. En français, la lettre "h" soit aspirée, soit muette ne se prononce pas. “Le plus fréquent est le **-h muet** qui autorise la liaison et l'élision: *l'homme – les hommes*. **Le -h aspiré** qui concerne des mots d'origine étrangère interdit toute liaison et toute élision : *le haricot – les haricots* (Martins, Mabilat, 2004, p.13).”

Certains apprenants ont choisi de prononcer cette lettre de manière incorrecte.

“habiter” est prononcé /h^a.bi.te/ au lieu de /a.bi.te/

V. En français, les consonnes doubles sont parfois prononcées comme une seule consonne, sauf dans quelques cas particuliers. Cependant, les apprenants ont souvent du mal à maîtriser cette règle de prononciation:

“arrêt” est prononcé /a^r.ɛ/ à la place de /a.ɛ/

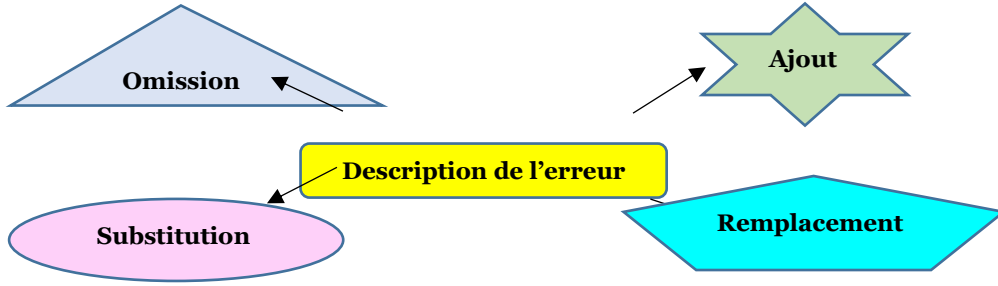
VI. Il est vrai que la grande partie des langues européennes n'ont pas de voyelles nasales, contrairement au français qui utilise beaucoup la nasalité pour différencier les mots. Certains apprenants peuvent rencontrer des difficultés à prononcer correctement les sons nasaux en raison de différences phonétiques et de l'adaptation de leur appareil phonatoire. De plus, les étudiants qui n'ont pas encore pleinement développé leur appareil phonatoire peuvent éprouver des défis supplémentaires pour s'habituer et produire ces sons de manière précise. C'est pourquoi la prononciation correcte des voyelles nasales peut poser des difficultés aux apprenants:

/on/, /an/ et /en/ sont prononcés à la place de /õ/, /ã/, /ẽ/.

“ombre” est prononcé /o^mbɛ/ au lieu de /õbɛ/

Les recherches ont également mis en évidence cette difficulté dans divers contextes à travers le monde. “La prononciation des voyelles nasales devient un véritable casse-tête, lorsque le professeur de français enseigne la prononciation, pour les apprenants hispanophones et particulièrement pour les apprenants colombiens les voyelles nasales sont très difficiles à prononcer (Molina Mejia, 2007, p.17)” .

VII. Il a été constaté que les apprenants ont changé la structure phonémique des mots français lors de leur prononciation:

Graphique 2. Description de l'erreur

Un ajout: Les apprenants turcs ont tendance à ajouter d'autres phonèmes lorsqu'ils prononcent des monèmes français. En turc, deux consonnes ne peuvent jamais se suivre à l'initiale d'un mot. C'est pour cela qu'ils ont tendance à ajouter une voyelle entre deux consonnes lorsqu'ils prononcent des monèmes français afin de former une syllabe:

“plage” est prononcé /pilaʒ/ à la place de /plaʒ/

Deswarte et les autres (2020, p.67) définissent cette difficulté en disant que “*Ajout*: apparition injustifiée d'un phonème qui ne devrait pas être prononcé dans un mot ou groupe de mots. Exemple: le mot blanc prononcé [blāk*] au lieu de [blā]”.

Un remplacement: Ils remplacent parfois les phonèmes par d'autres. En turc, on observe généralement que les phonèmes /b/, /c/, /d/ et /g/ ne se retrouvent pas à la fin des syllabes ou des morphèmes. Ces phonèmes sont souvent remplacés par les phonèmes /p/, /ç/, /t/ et /k/ respectivement. Ce qui est remarquable, c'est que les apprenants turcs appliquent la même règle en français et commettent les erreurs de prononciation suivante:

- b → p : “club” est prononcé /klœp/ au lieu de /klœb/

Les arabophones, tout comme les apprenants turcs, ont tendance à remplacer les phonèmes. Comme Al Ahmad (2014, p.49) le confirme, “De ce fait, il est fréquent chez les apprenants arabophones de remplacer les phonèmes qu'ils n'arrivent pas à distinguer par d'autres qui se trouvent en arabe et qui peuvent être un peu proches.” Même constat du côté d'Amokrane qui analyse les erreurs des étudiants algériens lors de leur apprentissage du français, il constate la même difficulté que “Les erreurs à dominante phonétique se manifestent également, même si c'est de façon plus sporadique, par la confusion entre certaines consonnes, en particulier /s/~z/ et /p/~b/ (2011, p.58)”.

- d → t : “rapid” est prononcé /ʁa.pit/ à la place de /ʁa.pid/

- g → k : “bague” est prononcé /bak/ au lieu de /bag/

Une omission: Parfois, lors de la prononciation, un ou plusieurs phonèmes sont omis:

“Je veux présenter” est prononcé de /ʒə vø pʁe.zãt/ au lieu de /ʒə vø pʁe.zã.te/

Une substitution: Ils substituent les phonèmes avec d'autres pendant la prononciation:

“Je m'appelle” est prononcé /ʒə ma^{pl}e/ à la place de /ʒə ma.pɛl/

4.2. L'identification des mots au niveau sémantique

Les activités visant à identifier les mots par la construction ou la reconnaissance globale sont très différentes de la reconnaissance des lettres isolées. Ce qui représente une difficulté réelle pour les étudiants, c'est l'utilisation de suites de lettres successives pour construire un mot.

On reconnaît mieux un mot lorsqu'on en connaît le sens, c'est-à-dire qu'on le lit plus facilement. Analysons ces deux exemples: “Réciproquement” et “Je regarde la télévision le soir”. Bien que la deuxième phrase soit plus longue que la première, le pourcentage d'apprenants qui la prononcent est plus élevé que celui de la première.

Une reconnaissance rapide des mots par l'apprenant facilite la lecture et lui permet de consacrer davantage de temps et d'énergie à d'autres processus de lecture. En bref, les étudiants prononcent correctement les mots ou les énoncés dont ils connaissent déjà la signification de manière plus précise.

4.3. Les difficultés d'analyse syntaxique liées à une mauvaise segmentation du discours

Il est essentiel d'avoir une analyse syntaxique précise pour une bonne prononciation. Comme le soulignent Ahfir et Abid (2016, p.66) “... la bonne prononciation est importante dans la communication, alors que la mauvaise prononciation entrave l'intercompréhension”. Selon Bakker (2019, p.48), “La mauvaise prononciation de ces sons cause donc non seulement une erreur au niveau de la phonétique mais également au niveau de la sémantique disant que le sens change en fonction du son réalisé”. Pour bien prononcer un énoncé, l'apprenant doit être capable de le segmenter correctement en identifiant les éléments qui forment une unité syntaxique.

En français, les unités de segmentation à l'écrit ne sont pas toujours les mêmes que celles de l'oral, ce qui peut poser des difficultés pour les apprenants. Cette segmentation est réalisée de façon automatique chez les locuteurs natifs, mais les apprenants turcs ont souvent des difficultés à découper correctement les énoncés en unités de sens que sont les mots, faute de clés nécessaires pour détecter ces unités. Lorsqu'ils lisent, ils ont tendance à segmenter les énoncés de manière incorrecte en syntagmes et les syntagmes en mots. Ils ont du mal à donner un rythme adéquat aux groupes rythmiques. En analysant les enregistrements de lecture des apprenants, on peut constater qu'ils ont tendance à s'arrêter presque après chaque mot, rendant leur lecture fragmentée.

La prononciation fragmentée de l'étudiant: [Ma mère] [fait] [la] [cuisine] [pour] [moi].

La bonne fluidité de cette phrase: [Ma mère] [fait la cuisine] [pour moi].

Étant donné que les étudiants qui ne maîtrisent pas bien la grammaire ne connaissent pas complètement la fonction des éléments d'une unité syntaxique (comme le sujet, le verbe, l'objet, les prépositions, etc.), ils ont des difficultés à diviser les énoncés en unités de sens; par conséquent, ils font des pauses là où ils ne devraient pas et lisent de manière discontinue. En d'autres termes, les apprenants ayant des difficultés de décodage peuvent donc avoir des pauses silencieuses fréquentes et rencontrer des

difficultés à comprendre le sens des phrases et ce qui peut également rendre l'activité de lecture ennuyeuse et non ludique pour leurs camarades / les autres élèves de la classe.

4.4. L'intonation

Pendant la prononciation d'une phrase, la connexion entre les mots se crée à travers l'intonation, la combinaison de syllabes et les liaisons. L'intonation correspond au mouvement mélodique d'une phrase; chaque langue utilise particulièrement les deux mouvements principaux: la montée et la descente. Pendant la lecture des apprenants, le changement de ton se fait de manière très progressive, sans de grands écarts d'une syllabe à l'autre.

L'intonation a une fonction linguistique importante en nous permettant de différencier les modalités assertive, affirmative et négative, ainsi que les modalités exclamative et interrogative. Il y a des montées et des descentes de la voix pendant la production orale. Au fur et à mesure que la longueur de l'énoncé augmente, le nombre de montées (protase) et de descentes (apodose) augmente également. En français et en turc, une intonation ascendante (protase) est souvent utilisée pour exprimer une interrogation, une incertitude ou un doute, alors qu'une intonation descendante (apodose) est généralement employée pour faire une déclaration. Toutefois, la plupart des apprenants ne respectent pas cette règle dans leur prononciation.

Les apprenants parviennent généralement à maîtriser l'intonation des phrases énonciatives qui exigent un mouvement descendant, mais ils peuvent éprouver des difficultés avec les phrases interrogatives et exclamatives, où l'intonation est plus compliquée. Bien que le français et le turc associent un mouvement ascendant aux phrases interrogatives et exclamatives, la plupart des apprenants ont du mal à les prononcer avec une intonation suffisamment variée. Parfois, les montées et les descentes ne sont pas facilement perceptibles, ou bien les apprenants confondent ces mouvements. Les apprenants ont moins de difficultés à lire et prononcer des énoncés courts par rapport aux énoncés longs.

Une grande partie des étudiants a prononcé "Tu viens au cinéma?" comme un énoncé déclaratif. "De façon très globale, la voix descend en fin de phrase déclarative, mais monte en fin de certaines phrases interrogatives, tout comme à la fin des groupes à l'intérieur de la phrase (intonation continuative) (Hue, 2000, p.66-67)". Finalement, l'usage approprié de la mélodie de la phrase par les apprenants est crucial pour garantir la compréhensibilité du message. En effet, une intonation inappropriée rendra difficile la distinction entre une déclaration et une question.

4.5. L'Accent

En français, contrairement à d'autres langues, l'accent tonique est lié au groupe de mots plutôt qu'à un mot en particulier, et il est marqué par une augmentation de la durée plutôt que de l'intensité. Dans tous les cas, l'allongement de la durée se concentre généralement sur la dernière syllabe du groupe, indépendamment du nombre total de syllabes, par exemple "maison". Fuentes Garzón fait également référence à cette particularité de la langue française (2017, p.50) que "Le français est une langue qui a un accent fixe, qui se trouve à la fin du groupe phonique, c'est-à-dire, sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée". Briet et les autres (2014, p.21) soulignent que "Il est important de prononcer cette syllabe finale avec une énergie articulatoire suffisante, car c'est par la dernière syllabe que l'oreille francophone identifie l'énoncé".

En turc, l'accentuation repose sur une augmentation de l'intensité vocale et concerne deux types d'accents: les accents de mot et de phrase. Comme en français, l'accent de mot est généralement placé sur la dernière syllabe: **okul**, **kitap**, tandis que l'accent de phrase est placé sur l'élément qui précède le prédicat, comme dans les exemples "Ablam bugün İstanbul'a taşındı" ou "Ablam İstanbul'a bugün taşındı".

Au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül, où la majorité des étudiants ont l'anglais comme première langue étrangère, l'accent en anglais est principalement influencé par le lexique. En d'autres termes, il est lié aux mots de la phrase, par exemple " language". L'habitude des apprenants turcs d'accentuer chaque mot prononcé en anglais est un obstacle pour comprendre et appliquer le système d'accentuation de la langue française, ce qui explique la majorité des difficultés qu'ils rencontrent. Pendant l'analyse des enregistrements, nous avons réalisé que les apprenants, en raison des difficultés de découpage des énoncés en unités perceptuelles, ne parvenaient pas à les accentuer convenablement de sorte qu'ils mettaient un accent presque sur chaque mot de l'énoncé, comme c'est le cas dans les exemples ci-dessous.

L'accent erroné mis par l'un des étudiants: On espère que l'examen sera facile.

Le bon accent: On espère que l'examen sera facile.

Il convient de placer un accent uniquement à la fin d'un groupe de mots qui forment une unité de sens. Étant donné qu'il y a deux unités de sens distinctes dans les phrases données en exemple, chaque unité de sens devrait avoir son propre accent principal à la fin.

4.6. Le rythme

Il est possible d'exprimer la notion de rythme en lien avec le concept d'accent comme étant un retour périodique de segments mis en évidence par l'accent tonique. Un groupe rythmique est généralement composé de 2 à 5 syllabes et peut représenter une unité syntaxique. Une phrase contient généralement un nombre de groupes rythmiques qui dépend du nombre de syllabes. Toutefois, il convient de noter que la réalisation des unités rythmiques virtuelles peut varier d'une situation à une autre et ne suit pas toujours la même forme; c'est-à-dire, pour une même phrase, le nombre de groupes rythmiques peut changer en fonction de facteurs tels que le débit et le style adopté. Par exemple, [Ma sœur est allée à Metz] [pour faire ses études] ou [Ma sœur] [est allée à Metz] [pour faire] [ses études].

Le nombre de groupes rythmiques dans une phrase peut varier en accord avec la vitesse de parole du locuteur: en parlant lentement, il peut y avoir davantage de groupes rythmiques, tandis qu'en parlant rapidement, il peut y en avoir moins. Les apprenants peuvent avoir du mal à réguler leur souffle, ce qui peut entraîner une insuffisance d'énergie à la fin d'un groupe rythmique.

4.7. L'enchaînement

Comme le définissent Arby et Veldeman-Arbry (2007, p.21), "**Un enchaînement est le passage d'une consonne finale toujours prononcée dans la première syllabe du mot suivant.** Exemple: une amie [y/na/mi]". Autrement dit, en français parlé, les locuteurs ont tendance à faire l'enchaînement vocalique, qui consiste à lier la dernière syllabe d'un mot qui se termine par une voyelle avec la première syllabe du mot suivant si celui-ci commence également par une voyelle. Les apprenants rencontrent une difficulté supplémentaire à cause de cela.

Il a été constaté à travers l'analyse des enregistrements que:

Les apprenants turcs n'éprouvent généralement pas de difficultés majeures à enchaîner deux mots: (Tu \curvearrowright as des buts?). En revanche, dès qu'il y a trois mots ou plus à enchaîner, les apprenants turcs éprouvent des difficultés à faire tous les enchaînements nécessaires de manière correcte:

L'énoncé de l'étudiant: Tu \curvearrowright as \curvearrowright eu un but?

Un bon enchaînement: Tu \curvearrowright as \curvearrowright eu \curvearrowright un but?

Malgré l'utilisation de ce type d'enchaînement en turc (yardım almak), les apprenants turcs ont du mal à l'appliquer correctement dans des phrases plus complexes, telles que "Mes vacances à İstanbul" (Un bon enchaînement: Mes vacances ces à İstanbul).

4.8. La liaison

Arby et Veldeman-Arbry (2007, p.21) définissent la liaison comme étant "l'apparition d'une consonne finale non prononcée dans la première syllable du mot suivant. *Exemple* : un ami [ɛ/nami]". Les liaisons en français peuvent être soit obligatoires, facultatives ou interdites. Pour l'enseignant, l'une des plus grandes difficultés dans l'enseignement de la compétence phonétique est de faire en sorte que les apprenants soient capables de distinguer des groupes phoniques, qui peuvent parfois être presque identiques mais avoir une signification différente. Fuentes Garzón (2017, p.56) cite un exemple pour illustrer ce phénomène « ... le cas de *ils sont / ils ont* ; dans le deuxième cas la liaison fait apparaître le son [z] opposé au son[s] du premier énoncé ». Cet exemple nous permet de conclure que l'enseignement des liaisons en français doit commencer dès le premier jour et ne pas être réservé à l'acquisition d'un certain niveau de compétence linguistique.

Les liaisons en français peuvent être classées en trois types : les liaisons obligatoires qui sont systématiques, les liaisons interdites qui ne sont jamais autorisées et les liaisons facultatives qui dépendent du niveau de langue utilisé.

Les mots composés nécessitent une liaison obligatoire, mais les apprenants n'ont pas toujours tendance à la respecter: c'est-à-dire (la bonne utilisation: c'est \curvearrowright -à-dire /s_ε.t_a diʁ/)

On rencontre souvent dans la prononciation des apprenants la liaison entre certains mots même si elle est impossible avec la conjonction "et" comme dans l'exemple: "Et \curvearrowright alors?". Ici, cette liaison est impossible avec la conjonction "et".

On ne peut pas faire la liaison entre les deux mots lorsque la phrase contient un signe de ponctuation tel qu'un point, une virgule, un point-virgule ou des deux-points, que ce soit en français ou en turc. Ainsi, dans la phrase "Après, on va au cinéma", on ne peut pas faire la liaison entre les lettres en gras.

4.9. La Vitesse de la Lecture

Certains apprenants se distinguent par la lenteur de leur lecture. Le traitement très lent de l'information par la mémoire à court terme peut être dû au manque de compétences linguistiques des apprenants. Par ailleurs, des obstacles affectifs tels que la peur de commettre des erreurs devant les autres, l'attitude du professeur et des autres étudiants envers les erreurs peuvent également avoir une influence sur la vitesse

de lecture des apprenants turcs. Effectivement, la lenteur du déchiffrement peut empêcher l'établissement d'une bonne communication avec l'auditoire. Il y a également des étudiants qui prononcent les énoncés très rapidement, au point qu'il est impossible d'en saisir le sens. Brièvement, l'intelligibilité de la prononciation est cruciale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

4.10. Le manque de connaissances en ponctuation

Les marques de ponctuation sont de bons indicateurs pour les pauses et la durée de celles-ci lors de la lecture. Avant de pouvoir les utiliser correctement, les étudiants doivent apprendre la signification d'une virgule, d'un point-virgule, de deux-points, des points d'exclamation et d'interrogation. Les apprenants risquent de prononcer une phrase interrogative comme une phrase déclarative ou de faire des liaisons incorrectes ou des enchaînements erronés qui pourraient compromettre la communication, comme cela a été observé dans les exemples d'erreurs de prononciation ci-dessus.

Les difficultés liées à la découverte et à l'utilisation des signes diacritiques, tels que les accents et les cédilles, ne doivent pas être oubliées. Les apprenants confondent les accents aigus et les accents graves. Par conséquent, ils peuvent parfois prononcer les 'é' ou 'è' comme des 'e' muets.

4.11. La Prononciation de “R”

Le /R/ le plus souvent entendu en France est le phonème “uvulaire”. La prononciation du /R/ peut varier selon les régions ou même les individus, en étant soit roulée, soit grasse. Étant donné que le point d'articulation de la consonne /R/ en français diffère de celui de la langue turque, les prononciations sont différentes. Les apprenants ont tendance à prononcer le /R/ du français de la même manière que le /R/ du turc. Rimpault (2018, p.89) qui analyse l'interphonologie d'apprenants chinois de FLE aboutit au même résultat que “L'uvulaire /ʁ/ fait partie des phonèmes qui causent le plus de difficultés à nos candidats”.

4.12. Des transferts négatifs de la langue anglaise

L'anglais et le français ont de nombreux mots en commun. Cela est un avantage dans l'apprentissage et l'enseignement, bien que la prononciation reste un inconvénient. Certains apprenants peuvent résoudre le problème très rapidement, tandis que cela peut prendre plusieurs mois pour d'autres.

Nous pouvons conclure que les erreurs de prononciation soulignées sont causées par des transferts négatifs de la langue anglaise. Ces erreurs peuvent être commises par habitude, car les étudiants en faisant connaissance avec le français après des années d'anglais ont tendance à prononcer ces sons en anglais. Pour cela, il est inévitable de rechercher l'influence de l'anglais dans ce domaine. Malgré sa contribution, il est indiscutable que l'anglais entrave pour beaucoup d'étudiants l'apprentissage de la prononciation du français. Les enregistrements révèlent de nombreuses erreurs qui témoignent de l'influence de l'anglais sur la prononciation du français:

Tableau 2. Des transferts négatifs de la langue anglaise

	prononciation incorrecte	prononciation correcte
observer	/əb'zɜ:.vəʀ/	/əp.sɛʁ.ve/
lecture	/'lek.tʃɛʀ/	/lɛk.tyʁ/
dynamique	/daɪ'næmɪk/	/di.na.mik/

histoire	/is'twa:r/	/is.twaʁ/
magnifique	/mæg'nifi:k/	/ma.ji.fik/ ou /ma.ni.fik/
présent	/prei'zɛnt/	/pʁe.zã/
couple	/'kɔpl/	/kupl/
ponctuel	/'pɔŋktjuəl/	/pök.tuɛl/
succès	/søk'ses/	/syk.sɛ/

Les erreurs de prononciation mentionnées ci-dessus sont causées par des transferts négatifs de l'anglais. Ces erreurs peuvent être commises par inattention ou par habitude, car les apprenants ont tendance à prononcer ces sons en anglais. Comme nous l'avons déjà précisé, nos apprenants ont commencé à apprendre le français après plusieurs années d'apprentissage de l'anglais.

Il convient de noter que les types d'erreurs de prononciation étudiées jusqu'à présent pourraient être multiples, mais nous nous sommes limités à celles que nous avons repérées pendant nos cours.

5. Conclusion et discussion

Cet article présente les erreurs que les étudiants au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül commettent. Le décalage entre l'oral et l'écrit rend l'apprentissage du français un peu plus difficile pour les apprenants non natifs. En effet, les marques de genre et de nombre, ainsi que les terminaisons verbales, sont souvent absentes ou réduites à l'oral, tandis qu'elles sont très présentes à l'écrit. Les résultats de l'étude menée sur la prononciation des étudiants universitaires ont conduit aux conclusions suivantes:

Nous avons analysé des enregistrements de prononciation qui constituent notre corpus central, comprenant 56 étudiants d'origines différentes: 51 Turcs, 3 Turkmènes, un Tadjik et une Iranienne. En comparant les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques du français et du turc, il en ressort que ces deux langues présentent plus de différences que de similitudes. À la différence du turc, une langue qui est généralement lue telle qu'elle est écrite, le français présente un grand écart entre l'orthographe et la prononciation des monèmes, ce qui pose certains problèmes aux étudiants turcs. Les apprenants ont tendance à commettre des erreurs en associant les graphèmes et les phonèmes de manière incorrecte en français. Les problèmes de prononciation des étudiants en français comprennent la lecture des mots tels qu'ils sont écrits, la prononciation incorrecte des "e" et des "h" muets, la mauvaise prononciation des voyelles nasales et des consonnes doubles, ainsi que la tendance à modifier la structure phonématique des monèmes en ajoutant, remplaçant, omettant ou substituant des sons. Il est essentiel que les enseignants prennent en compte les différences entre les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques des deux langues et les expliquent de manière claire et logique pour aider les étudiants à mieux comprendre le fonctionnement des langues et ainsi minimiser leurs erreurs.

Pour pouvoir prononcer correctement et comprendre le sens des mots, il est indispensable que l'apprenant dispose d'un vocabulaire suffisamment riche. En analysant les problèmes liés à la mise en relation des formes d'échange et des traits prosodiques, tels que l'utilisation inappropriée des contours intonatifs, la mauvaise accentuation, ainsi que les règles de rythme, d'enchaînement et de liaison, on peut constater que chaque langue possède sa propre intonation, son propre accent, son propre rythme, son propre enchaînement et sa propre liaison. La méconnaissance de ces traits prosodiques peut entraîner des difficultés dans la compréhension des énoncés. En plus de ces problèmes, nous examinons

également les difficultés liées à la lecture lente, au manque de connaissance en ponctuation, à la prononciation du R et à l'influence de la prononciation de l'anglais. Les enregistrements analysés confirment que pour une bonne prononciation, il est essentiel d'avoir une reconnaissance rapide des mots sur le plan sémantique et une analyse syntaxique correcte.

Il est important de comprendre les raisons qui sont à l'origine des problèmes de prononciation afin de les résoudre efficacement. Pour maîtriser la prononciation du français langue étrangère, il est important de comprendre le lien entre les problèmes d'écoute ou d'expression dans une langue étrangère et la méconnaissance des caractéristiques de cette langue. Il est évident que les différences graphiques, phonétiques/phonologiques entre deux langues ainsi que le manque de compétences linguistiques ne sont pas les seules causes des problèmes rencontrés. D'après nos observations, la plupart des départements de français dans les universités turques ne proposent pas suffisamment de cours de phonétique dans leur curriculum. De plus, la plupart des enseignants n'ont pas reçu de formation initiale dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique/phonologie du français langue étrangère. Si l'on reconnaît l'importance des aspects phonétiques dans la communication et le développement des compétences linguistiques, il est impératif d'intégrer davantage de cours et de pratiques phonétiques dans les programmes d'enseignement des départements de français. En ce qui concerne l'enseignant, il est important qu'il possède une connaissance minimale des éléments prosodiques et des faits articulatoires de la langue étrangère. Encourager les apprenants à écouter des ressources authentiques et à multiplier les possibilités d'échanges verbaux avec des locuteurs natifs leur permettrait d'améliorer leur compétence phonologique.

Selon Mulama (2016, p.202-203), qui analyse les erreurs de prononciation des apprenants du français à l'école secondaire au Kenya dans sa thèse, il établit presque les mêmes conclusions que celles de notre travail: "En général, les catégories phonétiques d'erreurs ont compris la substitution et l'assimilation fautive de sons, des difficultés de nasalisation, l'omission et l'insertion de sons, la prononciation de lettres muettes, l'emploi des sons étrangers au système phonétique français, le décalage de sons et finalement des difficultés en rapport avec la liaison".

Il est recommandé de prendre en considération les suggestions suivantes afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation en français langue étrangère.

- L'intégration systématique de cours et de pratiques **phonétiques** dans les programmes d'enseignement, avec des groupes d'apprenants limités,
- L'utilisation de ressources **sonores** dès le début des cours,
- Il est indispensable de **corriger les erreurs** dès le début de l'apprentissage pour éviter qu'elles ne s'installent durablement.
- Les chansons peuvent être un outil efficace pour développer la compétence de compréhension orale chez les apprenants.
- Si l'apprenant ne parle pas le français dans son environnement familial, ne regarde pas la télévision française et ne lit pas les journaux en français, il aura du mal à comprendre et à s'exprimer dans cette langue. "... plus l'apprenant est plongé dans un milieu parlant français, plus il est prédisposé à acquérir rapidement et facilement la maîtrise de la langue française (Belkacem, 2009, p. 289)".

Bibliographie

- Ahfir, S. Abid, K. (2016). *L'analyse des difficultés de prononciation du français chez les étudiants de première année : Cas des étudiants de département français de l'université de Bejaia*. [Master 2]. Université Abderrahmane Mira de Bejaia.
- Al Ahmad, R. (2014). *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques* [Mémoire de master 2]. Université Stendhal - Grenoble 3.
- Amokrane, S. (2011). Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 54, 49-61.
- Arby, D. Veldeman-Arbry, J. (2007). *La phonétique - audition, prononciation, correction*. CLÉ International, Paris.
- Bakker, L. (2019). *Vers une spécification des descripteurs de maîtrise phonologique pour les niveaux de référence du CECRL Des critères de prononciation destinés aux apprenants néerlandophones du FLE*. [Mémoire de master]. Université d'Utrecht.
- Belkacem, H. (2009). Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale. *Synergies Algérie*, 4, 281-294.
- Bouhenni, M. Boulacheb, M. Kehila, M. (2017). *Les difficultés de prononciation de certains sons français chez les étudiants de la première année licence à l'université de Tassoust Jijel*. [Mémoire]. Université de Jijel -Mohamed Seddik ben Yahya.
- Briet, G. Collige, V. Rassart. E. (2014). *La prononciation en classe*. Presses universitaires de Grenoble, Fontaine.
- CECRL : Conseil de l'europe, 2000 : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.
- Deswarte, C., Baquero, F. J., Reyes-Rincón, J. H. & Plata-Peñafor, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 59-76. Doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.efpf
- Fuentes Garzón, D., (2017). *L'apprentissage de la phonétique en classe de FLE. Propositions d'activités*. [Master]. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras.
- Hammouri, S. (2018). Les difficultés de lecture en français langue étrangère chez les étudiants jordaniens. *Revue Multilinguales*, 6(2), 188-202.
- Hue, V. T. (2000). *Problèmes de prononciation du français par des étudiants vietnamiens et quelques propositions de moyens de correction*. [Mémoire]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Kandeel, R. H. & Marcy, M. (2019). La correction phonétique de la prononciation du français dans un contexte universitaire Jordanien. *Onomázein* 45, p.79-97.
<https://ojs.uc.cl/index.php/onom/article/view/29887/41893>
- Martins, C., Mabilat, J.-J. (2004). *Sons et Intonation : Exercices de prononciation*. Les Éditions Didier, Paris.
- Molina Mejia, Jorge Mauricio (2007). *Diagnostique et correction des erreurs de prononciation en FLE des apprenants hispanophones*. [Mémoire du Master 1]. Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, Francia.
- Mulama, H. S. (2016). *Difficultés liées à la prononciation du français au kenya : le cas des apprenants des écoles secondaires des comtés de nairobi et bungoma*. [Doctorat]. Université Kenyatta.
- Özçelik, N. (2008). Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 204-217.
- Rimpault, D. (2018). *Interphonologie et remédiation phonétique en Français Langue Étrangère: Enjeux didactiques pour l'enseignement de la prononciation à des apprenants chinois*. [Mémoire de Master 2]. Université Toulouse Jean Jaurès.

Serrano Membrives, E. (2021). *Pour un enseignement de la phonétique plus systématisé aux niveaux intermédiaire* [Master]. Universidad de Jaén.

https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/14973/1/SERRANO_MEMBRIVES_ELENA_FRANCES_TFM.pdf

Su, L. (2011). *Les erreurs phonologiques en français des étudiants taiïwanais débutants: analyse et propositions de correction* [Mémoire de master 1]. Université Stendhal -Grenoble.

Yin, R.-K. (1994). *Case study research: Design and methods Second*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

84. The Shifting Faces of Epic Heroes: Unity and Diversity in Seventeenth-Century English Literary Criticism¹

Hüseyin ALHAS²

APA: Alhas, H. (2024). The Shifting Faces of Epic Heroes: Unity and Diversity in Seventeenth-Century English Literary Criticism. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1387-1405. DOI: 10.29000/rumelide.1440032.

Abstract

Seventeenth-century England, renowned for its epic poems, stands as one of the most fruitful periods in the history of English literary criticism in terms of epic theory. One of the most significant topics of literary criticism during this era is the evolution of epic heroes. The critics at the time had comprehensive knowledge of the existing pagan and Christian traditions of epic heroes which were varied and interwoven. Moreover, the critics of the period were well acquainted with the literary criticisms of late Renaissance Italy and seventeenth-century France. However, they did not simply absorb influences from Greek, Roman, French, and Italian sources. Instead, English critics engaged in an active dialogue with these traditions, interpreting and adapting their ideas in light of their own cultural, historical, and theological context. This enabled critics to create individual approaches towards epic heroes, thereby making English literary criticism diverse but also too fragmented to form a cohesive group. This aspect of the period makes drawing the contours of the epic heroes immensely challenging. However, despite the overriding eclecticism inherent in the literary criticism of the period, this article indicates that there is a surprising degree of consensus on certain characteristics of epic heroes. Accordingly, this article examines the concept of epic heroes in seventeenth-century English literary criticism, focusing on four key aspects: the didactic role of epic heroes, their depiction as paragons of virtue, the significance of their lineage, and the intricate process of Christianising them.

Keywords: Epic hero, epic theory, literary criticism, seventeenth-century England

¹ **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 16.07.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440032

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr. Arş. Gör., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr. Research Assist., Ankara Sosyal Bilimler University, Faculty of Foreign Languages, Department of English Language and Literature (Ankara, Türkiye), huseyinalhaso@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4615-7797, **ROR ID:** https://ror.org/025y36b60, **ISNI:** 0000 0004 4657 080X.

Epik Kahramanların Değişen Yüzleri: On Yedinci Yüzyıl İngiliz Edebi Eleştirisinde Birlik ve Çeşitlilik³

Öz

Ünlü epik destanlarıyla bilinen on yedinci yüzyıl İngiltere'si, destan teorisi bakımından İngiliz edebiyat eleştirisi tarihindeki en zengin dönemlerden biridir. Dönemin edebiyat eleştirisinin ele aldığı en önemli konulardan biri, epik kahramanların evrimidir. Çağın eleştirmenleri, zengin ve iç içe geçmiş pagan ve Hristiyan epik kahraman geleneklerine hâkim olmalarının yanı sıra, geç Rönesans İtalyan ve on yedinci yüzyıl Fransız edebiyat eleştirisi etkisi altındalardır. Ancak, bu durum, onların Yunan, Roma, Fransız ve İtalyan kaynaklarından gelen etkileri körü körüne kabul ettikleri anlamına gelmez. Aksine, eleştirmenler bu geleneklerle aktif bir diyalog içinde yer almış ve çağlarının kültürel, tarihsel ve teolojik bağlamları ışığında geleneklerdeki fikirleri ve tartışmaları yorumlamış ve kendilerine uyarlamışlardır. Böylelikle, eleştirmenler, epik kahramanlar hakkında kendilerine has yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu durum, İngiliz edebiyat eleştirisini oldukça çeşitlendirmiş ama aynı zamanda, yazınsal bir grup oluşturmalarını engelleyecek kadar bölük pörçük hale getirmiştir. Dönemin bu özelliği, edebiyat eleştirisinde epik kahramanın sınırlarını çizmeyi oldukça zorlaştırıcı bir unsur olarak kabul edilir. Bu çalışma, dönemin eleştirmenlerinin epik kahramanlar konusunda farklı görüşlere sahip olmalarına karşın, bazı konularda, beklenmedik derecede fikir birliğinde olduğunu iddia etmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışma, on yedinci yüzyıl İngiliz edebiyat eleştirisinde epik kahraman tartışmalarını dört ana noktaya odaklanarak incelemektedir: epik kahramanların öğretici rolü, erdemli örnekler olarak tasvirleri, soylarının önemi ve Hristiyanlaştırma süreçleri.

Anahtar kelimeler: Epik kahraman, epik destan teorisi, edebi eleştiri, on yedinci yüzyıl İngiltere'si

Introduction

The concepts of epic heroes in the literary tradition cover such a wide spectrum of elements and features that it resists any uniform definition of epic heroism since it is a dynamic concept that is ever changing. The constant evolution of epic heroes gradually gives birth to new heroic versions. Academics try to categorise these versions and create models or types to indicate their differences from the preceding and succeeding models, serving as referential points. However, the boundaries of these heroic types are often fluid, and these models may not fully capture the complexity and diversity of epic heroisms represented within them.

In each age, literary critics redefine the concepts of epic heroes through questioning and reevaluating the very norms and precepts of the epic tradition to create an epic hero that they individually believe will fit best to their age. The seventeenth-century English literary criticism is accordingly very rich in terms of

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.07.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440032

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

harbouring views on epic heroes. Unfortunately, apart from Hugh Thomas Swedenberg's chapter "Characters" in *The Theory of the Epic in England 1650-1800* (1944), there is no study dedicated to the concept of epic hero in the seventeenth-century English literary criticism. In this chapter, Swedenberg (1944) solely discusses the topic for five pages (pp. 306-10), later giving extracts from the works of literary criticisms of the period that touches upon the concept of epic hero⁴. This study aims to elucidate the understanding of the epic heroes in seventeenth-century English literary criticism through the lens of four key characteristics: the didactic role, the depiction as a paragon of virtue, the relevance of lineage, and the intricate matter of Christianising the epic hero. The study thus offers a fresh perspective on the interpretation of epic heroism in literary criticism during this significant period in English literature.

Although the seventeenth-century English literary theory is rich when the whole century is taken into consideration, it should be noted here first that English literary criticism prior to the 1650s appears to be relatively sparse with regards to epic poetry, let alone epic heroes. However, in spite of the absence of a single treatise that solely concentrates on the critique of epic poetry, various critics, translators, and philosophers, including Thomas Lodge, Richard Stanyhurst, Philip Sidney, George Puttenham, William Webbe, John Harington, George Chapman, Francis Bacon, and Thomas Hobbes, presented their views on epic poetry and heroism in their Prefaces, letters, introduction to translations, philosophical works and works on poesy. Beginning with Davenant's Preface to *Gondibert* in 1651, which is the first treatise dedicated solely to epic poetry during the period, the literary criticism on epic poetry flourished and not only were there many translations from Italy and France, but also various writers, including John Dennis, Abraham Cowley, John Dryden, and Richard Blackmore wrote works on epic poetry. However, the English critics of the century were "too scattered in subject matter to allow of any logical groupings"⁵ (Swedenberg, 1944, p. 29).

Eclecticism is indeed the most defining characteristic feature of the seventeenth century epic criticism and poetry towards epic heroism and epic heroes. The traditions concerning epic heroism and literary heroes were complex by this time and individual critics could relate to many different preceding models while creating and developing new roles and heroic types themselves. The existing traditions of heroism and epic heroes at the critics' command were composite: both pagan and Christian traditions were varied and mixed. It is worth mentioning that literary criticism on the epic genre and epic heroes was quite extensive both in continental Europe and England. The critics in this study were well-acquainted with previous models of epic heroes through their own readings of literary and critical texts as well as the literary criticisms of late Renaissance Italian criticism and the seventeenth-century French criticism. In this respect, it can be argued that drawing the contours of epic heroism in seventeenth-century England is quite challenging, since it is immensely wide, fluid, and eclectic.

The contours of epic heroism in seventeenth-century England

It would be beneficial to begin the discussion of the contours of epic hero and epic heroism in the seventeenth-century English literary scene with the naming of the genre. Swedenberg asserts that many epic poets and literary theorists in this period used "Heroic Poem" or "Heroick Poem" to name the genre, which demonstrates how essential epic heroes were for the epic genre (1944, p. 165)⁶. This can indeed

⁴ Swedenberg's work also covers eighteenth-century English literary criticism. For more detail, please refer to Swedenberg (pp. 306-34).

⁵ However, Swedenberg adds that the only exception to that is the perception of the epic poet as teacher. Please see, Swedenberg's first chapter, "Foundations of English Theory," in *The Theory of the Epic in England 1650-1800* (1944).

⁶ Although I agree with Swedenberg in his argument that the naming of the genre as "Heroick Poem" indicates the centrality and significance of epic heroes in the perception of epics during the period, it should also be noted here that the late

be observed in the various epics and theoretical works of the period: *Gondibert: An Heroick Poem* by William Davenant, *Pharonnida: A Heroick Poem* by William Chamberlayne, and *Prince Arthur: An Heroick Poem* by Richard Blackmore. John Dryden and John Dennis, the leading literary critics of the century also used the term “heroic” poem for epics. Although there are exceptions, the theoretical scene is indeed marked by the Aristotelian idea that epic should be “unified by the great action of a central hero” (Werner, 1974, p. 24). The naming of the genre as “heroick poem” therefore directly displays the centrality of epic heroes and their significance.

Didactic aim of epic & the role of epic hero

One of the few topics on which almost all critics of the age unite is the instructional aspect of epic and epic hero, which is also known as its epideictic or didactic function. The overriding-perception of the age is that the epic makes its moral points by inspiring the reader to imitate the hero. This perception was fundamentally shaped by the impact of the late Renaissance Italian literary criticism.

It is crucial here to first briefly examine the late Renaissance Italian literary criticism as it is one of the primary foundations of the late sixteenth and seventeenth century literary theories on epic heroes and heroism in England. The leading Italian theorists and epicists of the period, among whom are Marco Girolamo Vida (*Ars Poetica*, 1527), Ludovico Castelvetro, Giovanni Giorgio Trissino, Gherardo Cinthio (*Discorse Intorno al Comporre dei Romanzi*, 1554), Giambattista Pigna (*I Romanzi*, 1554), Bernardino Daniello (*La Poetica*, 1536), and Torquato Tasso (*Discorsi dell' Arte Poetica*, ca. 1565), influenced the foundations of European literature and literary theories of epic through their literary and theoretical works (Spingarn, 1938, pp. 108-24; Werner, 1974, pp. 27-33). Specifically, the impact of Tasso’s *Gerusalemme Liberata*, already available in Latin and vernacular translations throughout Continental Europe and England during his lifetime, was huge, deeply influencing both poets and theorists (Welch, 2006, p. 42). The translations of famous Italian epics Ariosto’s *Orlando Furioso* by Sir John Harington and Torquato Tasso’s *Gerusalemme Liberata* by Edward Fairfax, in the Elizabethan fin-de-siècle introduced the Italian perspective on epic and the epic hero into the English literary scene especially in the early seventeenth century⁸ (Reid, 2013, pp. 1-3).

In a letter addressed to Walter Raleigh, dated January 23, 1589, Edmund Spenser names Italian epic poets, Ludovico Ariosto and Torquato Tasso, among those who influenced him while composing *The Faerie Queene* (1590/1978, p. 15). It is a good instance to observe how intellectual interaction between England and Italy is vibrant as Torquato Tasso’s *La Gerusalemme Liberata* is published in 1581, only nine years before Spenser’s *The Faerie Queene*. Spenser’s acknowledgement of Tasso therefore indicates his close interest in the continental literary world⁹ and the extent of Italian influence. The influence of Tasso can also be traced back to Thomas Nashe’s *Tears over Jerusalem* (1593), Abraham Fraunce’s

seventeenth-century English literary scene also features “Heroic plays,” particularly heroic tragedies; hence, this name is perhaps used as a generic marker to differentiate between these genres.

⁷ See Rapin’s *Treatise*, p. 77.

⁸ For a consideration of the detailed influence of Italian romance epic tradition on the formation of Englishness, construction of English nationhood and identity, please see, Joshua Samuel Reid’s PhD dissertation entitled “Englishing the Italian Romance Epic in The Elizabethan Fin-De-Siècle” (2013), College of Arts and Sciences at the University of Kentucky.

⁹ Tasso’s fame continued to increase throughout Europe. In 1768, Jean-Jacques Rousseau noted: “Let us not forget to note, for the glory of Tasso, that most of the Venetian gondoliers know a large part of his poem, *the Jerusalem Delivered*, by heart; that some of them know the entire thing; that they pass summer nights singing it by turns from boat to boat; [...] that only Homer before him had the honor to be sung in this way; and that no other epic poem has shared that honor since then” (Welch, 2006, p. 1). Rousseau’s remarks indicate the significant impact of Tasso’s reception both in Italy and continental Europe.

Arcadian Rhetoricke (1588) (Brand, 1965, pp. 206-209)¹⁰ Philip Sidney's *An Apology for Poetry*, also known as, *The Defence of Poesy* (1595), is another significant work in terms of witnessing the influence of Italian epic theorists on English writers. William Davenant (1651) also acknowledges the Italian influence. Even in his Preface to *Gondibert* (1651), he discusses the innovations proposed by the Italian critics of the late Renaissance and indicates how they depart from the works of the ancient poets (pp. 5-6). He accepts Tasso, "who reviv'd the Heroick flame after it was many ages quench'd," as the first of the modern epicists (p. 5). Scholars have examined the influence of the late Renaissance Italian literature and theory on Milton's understanding of the epic genre¹¹. In *The Reason of Church Government*, Milton names Ludovico Ariosto among those who inspired him to write his epics in English (1642/2013, p. 89). Milton also cites various Italian poets and literary critics while discussing poetic development, poetry as an educative tool, and the model of the Christian epic in his various letters and non-fiction works, including *Of Education* and *The Reason of Church Government*. It is palpable that the Italian influence on seventeenth century England literary works is great. John Dryden and John Dennis, leading literary critics of the age, also uses various discussions and commentaries of Italians in their works: Dryden calls the Italian poets "the descendants of Virgil in a right line" (*Discourses*, 1667/1881, p. 128) and borrow various ideas, among the most significant in my view, is the notion that Christian heroes don't necessarily need to be portrayed solely as patient, obedient, and submissive; they are equally capable of being active agents in the service of God. (*Discourses*, 1667/1881, pp. 22-23).

Italian criticism also acknowledges the didactic function of poetry¹² since the Italian approach is heavily influenced by Horatian criticism.¹³ In *Ars Poetica*, Horace states that the aim of poetry is "to teach and delight¹⁴" (ca. 19 B.C/1942, p. 333). The primary function of poetry for Horace is moral improvement, an idea which he most probably derived from the practice of Homer who had been accepted as the educator of Greece¹⁵ (Tate, 1928, p. 69). Bernadino Daniello, one of the leading critics of the late Renaissance and translator of Aristotle's *Poetics*, argues that just like a doctor's aim is to cure, a poet's task is to teach, he thus regards teaching as the natural task of a poet; for Girolamo Fracastoro, another significant Italian critic of the period, poetry aims to "describe the essential beauty of things, to aim at

¹⁰ See, Brand, pp. 206-209. (*Torquato Tasso: A Study of the Poet and of his Contribution to English Literature*, Cambridge UP, 1965).

¹¹ For the impact of late Renaissance literary theory on Milton, please see: Mario Praz, *The Flaming Heart* (Garden City, 1958); J. B. Broadbent, *Some Graver Subject* (London, 1960); C. M. Bowra, *From Virgil to Milton* (London, 1963); Douglas Bush, *John Milton* (New York, 1964); F. T. Prince, *The Italian Element in Milton's Verse* (Oxford, 1954); E. M. W. Tillyard, *The English Epic and Its Background* (New York, 1966), Judith A. Kates's "The Reevaluation of the Classical Heroic in Tasso and Milton" (*Comparative Literature*, 1974, pp. 299-317), Judith A. Kates's *Tasso and Milton: The Problem of Christian Epic* (London, 1984), W. S. Howard's "Companions With Time: Milton, Tasso, And Renaissance Dialogue," (*The Comparatist*, 2004, pp. 5-28), Francesco Brenna's "Milton and Italian Early Modern Literary Theory: A Reassessment of the Journey to Italy", *Milton Quarterly*, 55 (2022), pp. 85-200.

¹² There are also some other Italian critics, Bernardo Tasso, Castelvetro and Robertelli who either disregard the didactic function or prioritise delight over teaching (Spingarn, 1938, p. 55). However, I will not elaborate on their perspective since seventeenth-century English criticism is deeply influenced by Horace's ideas, which will be discussed in detail in a later section of the Introduction.

¹³ The origins of the idea of didactic function of poetry and the poet as the teacher is a matter of debate. Some argue that the concept of the poet as the educator already existed in Ancient Greece; however, it faded, especially after Plato and Aristophanes, until its rebirth in the Augustan age (Campbell, 1924, pp. 28-29). Campbell further claims that "Horace's views on literature are derived primarily from himself" (68). Tate, on the other hand, argues that "the Greek traditional view of the function of poetry did not die out"; he thus sees Horace's views as "not original [nor] a departure from recent Greek criticism" (p.65). For detailed discussion of the topic, please see, J. Tate's "Horace and the Moral Function of Poetry" in *The Classical Quarterly*, 22.2 (1928) and A.Y Campbell's *Horace* (1924), pp. 28-55, pp. 67-70. It should also be noted that the argument related to the didactic function of the poetry is solely based on Horace since Aristotle's *Poetics* attaches no such feature to Epic, which indicates the importance of Horace's views to Italian criticism.

¹⁴ The idea of instructional poetry and various arguments that Horace supports this idea can also be found in his *Epistles*; however, I will not go into detail about the arguments in that book since it was not available to Italian criticism at the time; therefore, it did not influence the Italian criticism in question.

¹⁵ The dominant perception of Homer as the chief educator of Greece indicates the gravity of his epics on the Greek people. This perception can be traced back to various authors of antiquity. Please see, W. J. Verdenius's "Homer, The Educator of the Greeks" for detailed discussion of Homer's educative impact throughout Ancient Greece.

the universal and ideal, and to perform this function with every possible accompaniment of beautiful speech, thus affecting the minds of men in the direction of excellence and beauty” (Spingarn, 1938, pp. 48-49). This rhetoric of didacticism can also be observed in Giraldi Cinthio who asserts that it is the poet’s aim to condemn vice and to praise virtue (Spingarn, 1938, p. 49). Both Daniello and Fracastoro acknowledge the significance of poetry as an instrument of instruction. Antonio Sebastiano Minturno also accepts Horace’s perception of the instructive and delightful characteristic of poetry and furthers it by adding another feature that is “to move” which can be defined as an aim to evoke passions in the reader (Spingarn, 1938, p. 52). In the light of this didactic purpose, “Renaissance epics are constructed not so much as “autonomous literary works but as demonstrations of an ethical system” (Vickers, 2007, p. 524). Spingarn (1938) also argues that the overriding conception of the function of epic for Italian critics of the sixteenth century was ethical which “was as an effective guide to life [and] even when delight was admitted as an end, it was simply because of its usefulness in effecting the ethical aim” (p. 58). Hence, didacticism appears as the “must have” defining characteristic of the epic for Italian Renaissance criticism.

English literary critics of the late sixteenth century, whose influence continued into the seventeenth century, also share this didactic perspective: Sidney presents a list of epic heroes, including Achilles, Cyrus, Aeneas, Turnus, and Rinaldo, and states that an epic hero of this kind “doth not only teach and move to truth, but teacheth and moeth to the most high and excellent truth” (1595/1973, p. 30). Hence, he emphasises the instructional feature of epic heroes as moral exemplars. John Harrington’s *a Brieffe Apologie of Poetrie*¹⁶ also underlines the morally instructional aspect of epic poetry: “I beleue that the reading of a good Heroicall Poeme may make a man both wiser and honester” (1591/1970, p. 210). Swedenberg draws attention to the fact that at the end of each book of *Orlando Furioso in English*, Harrington “appends an interpretation of the moral to be found in the book,” (1944, p. 40) which indicates the focus on the didactic elements found in epic poems. Although both Puttenham’s *Arte of English Poesie* (1589) and William Webbe’s *Discourse of English Poetrie* (1586) do not directly focus on the nature and structure of epic poetry in detail, they “emphasize the didactic purpose of poetry” (Werner, 1974, p. 4). Even though Werner asserts that Webbe does not specifically concentrate on the epic genre, Webbe’s analysis of Homer’s epics and their role in literature provides a glimpse into his perspective on the instructional feature of epics:

His [Readers’] mind may be well instructed with knowledge and wisdom [sic] [...] a Prince shall learne not onely courage and valiantnesse, but discretion also and pollicie to counter with his enemies, yea a perfect forme of wyse consultations with his Captaines and exhortations to the people, with infinite commodities” (1586/1904, pp. 234-35).

Hence, Webbe’s remarks indicate the range of ways in which Homer’s oeuvre could offer instruction to a prince. Furthermore, he declares that from “manifold and daungerous aduentures of Vlisses [Odysseus], may a man learne many noble vertues” (1586/1904, p. 235), highlighting once more the significant role of epic heroes in the didactic nature of epics.

Here, special attention should be given to the views of Francis Bacon, an English philosopher and statesman of the seventeenth century, who is widely regarded as one of the founders of the scientific method and an influential figure in the development of modern philosophy. He states that heroic poetry shows people that “there is agreeable to the spirit of man a more ample greatness, a more perfect order, and a more beautiful variety than it can anywhere (since the Fall) find in nature” (1605/2011, p. 343),

¹⁶ Here, I would like to touch upon the fact that Harrington’s *Apologie* is actually prefixed to his translation of *Orlando Furioso*; hence, it is palpable that his arguments are deeply influenced by a Tassonian touch.

thereby indicating his belief in the ability of poetry to improve humankind. In his *Advancement of Learning* (1605), He furthers this argument by stating that since

the acts or events of true history have not that magnitude which satisfieth the mind of man, poesie feigneth acts and events greater and more heroical; because true history propoundeth the successes and issues of actions not so agreeable to the merits of virtue and vice, therefore poesie [Heroic poetry] feigns them more just in retribution, and more according to revealed providence; because true history representeth actions and events more ordinary and less interchanged, therefore poesie endueth them with more rareness, and more unexpected and alternative variations. So as it appeareth that poesie serveth and conferreth to magnanimity, morality, and to delectation¹⁷. (1605/2011, p. 343)

Bacon's observation highlights the prevalent belief in the late sixteenth and early seventeenth century that heroic poetry could be used as a source of moral instruction and improvement. This is significant as it shows that even a philosopher like Bacon, who recognized the importance of education and its role in personal growth and societal progress, saw value in using heroic poetry and epic heroes for instruction.

This concept of the epic genre as a demonstration of an ethical system extended to seventeenth-century English literary criticism. It is at the core of the discussions and is crucial to understand the period's epic heroes' didactic function. Two significant literary critics of the century, John Dennis and John Dryden, similarly hold the view that epic poetry has instructional value. Dennis argues that precepts are marked by the instruction of philosophical theory and they "were too shocking to be Persuasive: Because they shew us our faults too directly" (1696/2011, p. 4) and furthers his argument: "[T]he best way to teach [is to] convey it by Example; that is, by Action" (1696/2011, p. 6). Dennis also asserts that epic poetry teaches its audience through the example of epic heroes: "That the Action is only fram'd for the Instruction; and that it is design'd for a proof of the Moral; that every part of that Action ought to be a gradual Progress in the proof" (1696/2011, p. 8). Accordingly, it can be argued that Dennis perceives the educational imperative of epic poetry as being principally conveyed via epic heroes, which subsequently underscores the paramount importance of these characters within the respective genre.

Dryden, the chief critic of epic theory in the seventeenth century, also argues, "[a]n heroic poem (truly such) is undoubtedly the greatest work which the soul of man is capable to perform. The design of it is to form the mind to heroic virtue by example; it is conveyed in verse that it may delight while it instructs" (*Discourses*, 1667/1888, p. 117). Dryden's comment reveals his emphasis on the didactic goal of epic poetry, which should not be defined by precepts but rather by the actions and traits of epic heroes as exemplars of virtue. To fulfil this aim, he stresses the importance of entertainment while targeting educational objectives. In the Preface to his translation of *The Art of Painting* from Italian, Dryden expresses that "the Moral (as Bossu observes) is the first business of the Poet, as being the ground-work of his Instruction" (1695/2011, p. xix). This again underscores how didacticism recurs in his works, underlying the great significance the critic gave to the topic. In the Preface of the translator to Monsieure Bossu's *Treatise of the Epick Poem*, W.J states that "The Epick Poet, to back all, makes use of frequent Examples, the strongest Arguments to perswade Men to be Vertuous" (1695/2011, Preface).

In this context, it is crucial to pay special attention to William Davenant who was one of the leading figures of the century both as a writer and critic. His Preface to *Gondibert* is a landmark in the history of English literary criticism as this is the first critical treatise devoted exclusively to the epic genre. Connell draws attention to its gravity as follows: "Rarely, indeed, has prefatory matter so completely

¹⁷ It is worth mentioning that Bacon expressed scepticism towards the notion of hidden meanings within Homer's poetry. Please see *Critical Essays of the Seventeenth Century*, Chapter I, pp. 8-9. Cf. Swedenberg, 1944, p. 30 and p. 40.

overshadowed the reputation of the work it was intended to dignify” (p. 64). In his analysis of the Preface, Swedenberg characterizes it as “a curious amalgam of established theory and freedom of thought” (p. 43). Harbage (1971) on the other hand contends that the true value of Davenant’s Preface is its intent to break free from the confines of the established theory as it aims “to shatter the gyves of epic tradition and lead the way to a new poetic ideal” (p. 109). Both critics present valid arguments, as Davenant’s work is undeniably remarkable for its compilation and commentary on contemporary continental influences, while simultaneously representing a revolutionary departure from the norms of its time. However, it is worth noting that the latter aspect of the work takes precedence, as Davenant himself explains his intention is to “sail in uncharted seas [and] not venture beyond the established path” (1651/1971 p. 3). This attests to Davenant’s innovative aspirations within the realm of epic poetry as conveyed through his work.

The didacticism of epic poetry and epic hero is indeed central in the theoretical debates in Davenant’s Preface. The vein of correspondence between Davenant and Hobbes indicates that their views are in line with the established perception that epic heroes and poems should serve a didactic purpose, aimed at shaping the manners of people. The speaker of the epic, presented in the poem as the Lombard poet, recognizes this parallel and draws a comparison between poets and physicians: “Poets the old renown’d Physitians [sic] are, / Who for the sickly habits of the minde, / Examples as the ancient cure prepare (I.iv.6). Within this context, it is apparent that the comparison being made is between poets and physicians, with the distinction being that poets seek to remedy the afflictions of the mind and improve it, rather than treating physical ailments. Therefore, the poet can be regarded as a mental healer for Davenant¹⁸. Dowlin (1934) argues that the instructional aim is so central to Davenant’s Preface that his “theory can be reduced to the simplest terms: Moral improvement is the goal of poetry” (p. 17). Notably, Davenant contends in the Preface that religion, army, policy, and law, which he refers to as the chief aides of government fail to shape the people; thus, they need a “collaterall [sic] help” from poetry (1651, p. 37). Edward Schiffer (1992) argues Davenant’s emphasis on the assistive role of poets results from the fact that he believes “each of these groups [of Government] is likely to distrust the others” (p. 566). As many scholars indicate Davenant’s daring remark truly sheds light on the gravity of his didactic intent in his epic poetics and how he desires to engineer the society¹⁹. (Ezell, 2017, p. 13, Gath, 2018, p. 116, Harbage, 1970, p. 188). This is so central to Davenant that his “style, themes, and narrative are direct consequences of his attempt to produce a work that will operate “for the honor and benefit” of his nation” (McDayter, 1997, p. 43). In “Hobbes’s Answer to the Preface,” which was published in the Preface of Davenant’s epic, Hobbes puts an emphasis on the pedagogical significance of epic poetry. He asserts, “Precepts of true Philosophy [...] fayle, as they have hitherto fayled in the doctrine of Morall vertue, there the Architect (Fancy) must take the Philosophers parte upon herself” (1651/1971, pp. 49-50). Furthermore, Hobbes posits that anyone who “undertakes an Heroique Poeme (which is to exhibite a venerable and amiable Image of Heroique vertue) must not onely be the Poet, to place and connect, but also the Philosopher” (1651/1971, p. 50). This observation highlights the dual nature of epic poetry, encompassing both a work of art and an embodiment of civil engineering philosophy.

Furthermore, this central didactic task of epic, according to Davenant, can be fulfilled via the “Heroes vertues in Heroick Song” (1651/1971, I.iv.8). Davenant’s assertion acknowledges the long-standing tradition wherein poets offer exemplars of heroic virtues through their epic poetry. This is achieved by

¹⁸ Daniello had already drawn a comparison between a poet and a physician, emphasizing the physician’s goal of curing and the poet’s responsibility of teaching, thereby considering teaching as an inherent function of poetry (Spingarn, 1938, p. 48). This perspective predates Davenant’s, highlighting Daniello’s possible impacts.

¹⁹ One of the first critics to acknowledge Gondibert’s focus on ethical guidance is Isaac Disraeli. For Disraeli’s detailed views please see Harbage (1970), p. 278.

portraying the distinctive traits and deeds of epic heroes, suggesting that Davenant perceives the educational objective of epic poetry to be realized through these protagonists (1651/1971, 50). This assertion underscores the pivotal role of epic heroes in fulfilling the didactic objective of epic poetry. Consequently, it can be reasonably inferred that both Davenant and Hobbes reached a consensus on the critical function of epic heroes in the didactic purpose of epic poetry.

Another important figure of the century who touched upon the didactic function of epic heroes is John Milton. Although he does not have a work of literary criticism, he presented his views on the issues of epic poetry in his political and philosophical works. In *The Reason of Church Government* (1642), after touching upon the significance of the great epicists of ancient Greece, Rome and modern Italy, he states that England also needs one (p.89). He further focuses on epics' educational function: "[I]n every Nation; and are of power, beside the office of a pulpit, to inbreed and cherish in a great people the seeds of vertu and publick civility, to ally the perturbations of the mind, and set the affections in right tune [...]" (1642/2013, p. 90). Here, Milton emphasizes the power of epic poems to educate and shape the values of a nation beyond the traditional role of religious sermons. Milton suggests that epics possess the ability to instil virtue and promote public civility among a large population. He believes that through epic poetry, the disturbances of the mind can be alleviated, and emotions can be attuned to righteousness. By highlighting the didactic potential of epics, Milton implies that they offer alternative avenues for educating young people. The placement of this remark immediately after discussing the great epics of the past indicates his recognition of their educational value. Milton sees epic genre as a means to convey moral and civic lessons, suggesting that they can contribute to the moral development and intellectual enrichment of individuals and society as a whole.

Accordingly, it is safe to argue that the concept of the instructional function of epic poetry was well-established in sixteenth-century England, and this idea would continue to flourish in the English literary theory of the seventeenth century. Therefore, it is evident that didacticism is a prominent characteristic of epic poetry in seventeenth-century England, and the epic heroes serve as a vehicle to accomplish this objective.

Epic hero as a paragon of virtue

Another defining characteristic that closely aligns with the didactic objective of epic heroes is their role as a "paragon of virtue." The general perception of the age was that the epic conveys its moral messages by encouraging the reader to emulate the hero. The didactic feature attributed to epics is significant in terms of delving to the roots of the epic heroes as paragons of virtues since at the foundation of their evolution lies the desire to teach what is right through their characteristics and actions. In this respect, the concept of epic hero in this period is altered into an exemplary figure marked by paragon of ideals because "[i]f the purpose of the epic was to teach by example, the poem's excellence would depend on the excellence of its exemplary hero" (Bond, 2013, p. 43). The critics believed that poets would "inspire a greater improvement in the moral character of his readers if he presented them with a paragon of wisdom, virtue, and bravery" (Bond, 2013, p. 60). The hero envisaged was to excel in every specific feature attributed to him, which ultimately served the didactic function of the poetry.

The concept of the ‘paragon’ epic hero blossomed in Italian criticism and influenced English literary thinking. This idea can well be found in *Ragionamento sopra le Cose pertinenti alla Poetica*²⁰ in which Agnolo Segni, a lecturer at the Florentine Academy, declares that “true poets include universals and in the things that they invent they include their excellence and the perfect example” (qtd. in Bond, 2013, p. 61). Cinthio states that the “actions of the hero set out to imitate [...] the idea perfect” (2014, p. 176). Various other Renaissance critics and poets, including Tasso, Paolo Beni, Ludovico Dolce, Trissino, and Jason Denores, reflect this prevailing consensus of the age that the hero should be an epitome of virtue (Vickers, 2007, p. 521). They argued that literature, as opposed to history was not restricted by facts; this ultimately gave the poet the “liberty to idealize his characters and their achievements for the sake of entertainment and instruction” (Bond, 2013, p. 60).

Although the instructional aim of epic is based on the theories of Horace, the method to reach this end, idealizing the hero, is based on Aristotle’s arguments relating to the difference between history and poetry. Many Italian critics, including Daniello, Segni and Tasso, embraced Aristotle’s claim that there is a “distinction between history, which presents things as they are, and poetry, which presents them as they could or should be” (Vickers, 2007, p. 512). In this respect, the poets were not bound by the factual portrayals of heroes or events, which enabled them to idealize their hero as exemplary figures.

However, Rene Le Bossu, who is one of the leading French critics on epic poetry in the seventeenth century, opposes the Italian approach to perfect epic heroes and presents an alternative to it. Before delving into French criticism’s approach towards ‘paragon’ heroes, it would be beneficial to briefly touch upon the influence of French criticism on English epic poetry. Various English epic poets and critics, including William Davenant, Thomas Hobbes, and Abraham Cowley, were influenced by French criticism during their days in exile in France (Swedenberg, 1944, p. 15). Le Bossu’s impact was especially significant due to his “moderate tone, more judicious than judicial, [which] appealed to the scientific temper of his age” (Sambrook, 1997, p. 75). His *Traitédu Poème Epique* (1675) was welcomed and embraced by the English poets and critics so warmly that its dramatic influence continued till the early eighteenth century which can be observed from the newspapers of the period. In *The Post Boy* (London, England), dated 05 February 1718, it is stated:

A Second Edition of Monsier Bossu’s Treatise of the Epic Poem; containing curious Reflections, very useful and necessary for the right Understanding and Judging of the Excellencies of Homer and Virgil: Done from the French, with a Preface upon the same Subject²¹. (p. 2)

It is significant that public interest in the work continued till the middle of the eighteenth century, as new editions of the work continued to be printed. The translator²² of *Traitédu Poème Epique* comments on Bossu’s approach as follows:

What he takes from Aristotle and Horace he explains, improves and refines: What is his own, though never so judicious and rational, he lays down not in a dogmatical, magisterial way, but by way of problem; and what he asserts with an air of confidence, though not his masters’ thoughts, yet seem to be natural deductions from what they have wrote about it. (1695/2011, Preface)

²⁰ This critical work, composed in 1576 as a revision of lectures given in 1573, was published posthumously in 1581, following the death of its author, Segni (Weinberg, 1974, p. 31, p. 309). It offers valuable insights into contemporary debates and issues surrounding the aim of poetics.

²¹ To view the original archival document that contains this excerpt, please refer to Appendix A.

²² The identity of the translator is unknown except his/her initials: W. J.

Hence, it can be clearly established that Bossu was an influential figure in the seventeenth-century English literary scene.

Bossu differs from Italian critics on the point of ‘paragon’ heroes. He opposes the idea of perfect heroes on the grounds that readers may indeed learn from negative examples, from evil, flaws, and failures, as well as good (Swedenberg, 1944, 24). Bossu bases his arguments on the practice of Homer and Virgil and most significantly on Aristotle’s arguments, “neither the Ancient Poets, nor the Masters of this Art ever thought of placing their Heroes in so high a Sphere” (1695/2011, p.173), arguing that even these figures did not make their heroes perfect figures. He further lists a number of heroes from *Iliad* and *Aeneid* and underlines that the flaws in their characters and actions provide readers with examples from which they may learn the bitter consequences of such misdirected action. Bossu stresses that “a Hero, should be neither *good* nor *bad*. But he would have him be between both, neither advanced above the rest of Mankind by his Vertue, and his Justice, nor sunk below them by his Vices and Wickedness” (1695/2011, p. 175).

It is remarkable that both Italian criticism and Le Bossu draw upon the theories of Aristotle; yet, they arrive at two different sides of the same coin. The Italians base their perception of the epic hero as a paragon of virtue on Aristotle’s differentiation between history and poetry. In contrast, Bossu formulates his view of the flawed epic hero from Aristotle’s understanding of the hero as a man possessing both good and bad qualities.

However, it should be noted here that Bossu’s approach is not shared by all French critics of the age. Rene Rapin and Nicolas Boileau-Despréaux, leading critics like Bossu, share the Italian perception of a perfect hero. Rapin states that epic “sets before them [the audience] / the Idea of a virtue much more perfect / than History can do” (1674/2011, p.75) and further comments on this issue as follows: “All [action] must go in a direct line to establish the merit of the Hero, and to distinguish him from all others: as the figures in a Table ought to have nothing so shining either by the colours, or by the lights that may divert the eyes from the principal figure” (1674/2011, pp. 76-77). Rapin’s remarks highlight the importance of the epic hero as central to the epic and how the unfolding action should reveal the characteristic traits of the hero, showing him to be a perfect and exemplary figure to the audience. In the same vein, Boileau exhorts, translated by Dryden as follows: “Choose some great Hero, fit to be admir’d, / In Courage signal, and in Virtue bright” (1680/2011, p. 43).

The seventeenth-century English critics also touch upon this issue. One of the leading figures of the period, Sir John Denham, defends the use of exemplary figures in epics. In his, “To the Honourable Edward Howard Esq. upon his Poem of *The British Princes*,” which was first published in Edward Howard’s *The British Princes* (1669), he comments as follows:

When Poesie, joyns profit, with delight,
Her Images, should be most exquisite,
Since man to that perfection cannot rise,
Of alwayes virtous, fortunate, and wise:
Therefore, the patterns man should imitate,
Above the life our Masters should create. (pp. 9-14)

According to Werner, here Denham indicates that the ethical value of an epic poem lies in the portrayal of the epic hero as possessing virtues superior to those of actual people. He also implies that the poet’s

responsibility lies not in presenting these characters realistically, but in portraying them as moral role models superior to individuals in real life. In other words, the moral benefit of an epic poem is embodied in its depiction of virtuous heroes (Werner, 1974, p. 145). In his *Anacrisis: or, A Censure of some Poets Ancient and Modern* (c. 1635), Sir William Alexander, First Earl of Stirling, boldly defends perfect heroes: “[W]here the Praise of an *Epick* Poem is to feign a Person exceeding Nature, not such as all ordinarily be, but with all the Perfections whereof a Man can be capable; every Deficiency in that imaginary Man being really the Author’s own” (qtd. in Spingarn, 1908, p. 184). Alexander’s striking remark indicates that in his view any imperfection in the epic hero is a reflection of the poet’s deficient aptitude.

Dryden admits that there are certain modern critics who contend that an epic hero need not be entirely virtuous. Yet he himself exhibits some inconsistency in his own views on this subject, as he presents divergent opinions in his various works that may appear to be in conflict. In his “Of Heroique Playes,” Preface to the *The Conquest of Granada* (1672), he states Homer and Tasso, whom he accepts as the fountains of epic poetry, “made their Hero’s men of honour; but so, as not to divest them quite of humane passions, and frailties” (1672/1808, p. 25) while in his dedication to Aeneas in his translation of *The Works Of Virgil* (1697), Dryden states that he personally believes that “where a character of perfect virtue is set before us, it is more lovely; for there the whole hero is to be imitated” (1806, p. viii). Dryden’s latter statement suggests that a role model epic hero is more appealing to the reader, making it better suited to meet the educational purpose of epic poetry. In the Dedication, “To the Most Honourable John, Lord Marquis of Normandy, Early of Mulgrave,” in his translation *The Works of Virgil* (1697), he furthers his argument: “The shining quality of an epic hero, his magnanimity, his constancy, his patience, his piety, or whatever characteristical virtue his poet gives him, raises first our admiration. We are naturally prone to imitate what we admire” (1697/1806, p. vii). As a critic who values the instructional value of epic poetry, Dryden’s later views therefore indicate that a perfect hero is the ideal fit for the didactic aim. Hence, although there are some exceptions, the general tendency of the epic criticism of the period was the epic hero to excel in every attribute assigned to them, which ultimately contributed to the educational purpose of epic poetry.

The lineage and status of the epic hero

Another significant theoretical discussion of the period was on the lineage of epic heroes, with their ancestry and status being deemed crucial. Criticism of the late sixteenth century, which was still influential in the following century, promoted high-born heroes: in *The Arte of English Poesie* (1589), George Puttenham states that epic heroes should be kings and great princes (1598/1983, p. 40); in *An Apology for Poetry*²³, Philip Sidney does not specifically focus on the lineage of an epic hero; however, he does underline the importance of ancestry and nobility in determining the worth and heroic qualities of characters in general (1595/1973, pp. 7-9). Bernadino Daniello also states that epic should deal with the “illustrious deeds of emperors and other men magnanimous and valorous in arms” (Vickers, 2007, p. 518). This idea of a hero’s lineage, according to Vickers, is taken from Horace’s famous statement that epic is about “the deeds of kings and captains and the sorrows of war” (2007, p. 518). Hence it is required of epic heroes that they should possess high rank and great importance, as a prince or distinguished commander. This stance was entirely reasonable since the major classical and Renaissance epic works featured such heroes, and additionally, as it was believed that the action of an epic should revolve around a significant and compelling event, it was only fitting for the main character to be proportionate in status

²³ Although generally accepted as the epitome of Renaissance literary criticism, *Apology for Poetry* does not elaborate on the nature and structure of epic poetry in detail.

to the action that they carried out (Swedenberg, 1944, p. 306). On the other hand, Michael West argues that the issue of noble birth is quite ambiguous for Spenser, since the poet acknowledges the significance of lineage, yet firmly insists that “breeding is more a matter of manners than of blood” (1973, p. 1014) and puts emphasis “on the qualities of behaviour as the surest index to breeding” (1973, p. 1015)²⁴. Bossu follows the ideas of Horace on the lineage of an epic hero by arguing that he should be high-born: “a man of high rank and lofty importance, usually a prince or a great military leader” (1674/2011, p. 2). Dryden also shared the same view and argued it would be appropriate for an epic hero to be a magistrate, general or king (p. 22). Blackmore also states that “[t]he Action must be Illustrious and Important; Illustrious in respect of the Person, who is the Author of it, who is always some Valiant, or Wise, or Pious Prince or great Commander” (1696/1729, p. 8). Accordingly, predominant view in such theoretical discussions in seventeenth-century-England was that epic heroes should be of noble or royal birth, possessing a high rank and great importance, as a prince or distinguished commander.

The problem of Christianising the epic hero

Another important debate surrounding epic heroes during this period was particularly challenging: the religion of epic heroes. The central question in these discussions was whether or not epic heroes should be Christianised, and, if so, how this should be achieved. Another question posed was whether or not Christianity itself should be heroised. Examining these questions in depth requires a nuanced analyses of the various understandings and interpretations of heroism within the Christian doctrine and discourse, which vary and even contradict one another. The intersection of Christianity and heroism has also a long and multifaceted history in literature, as exemplified by sub-genres such as hagiographical epics, patristic epics, Christiads, saints’ lives, and chronicle histories. The merging of Christianity and heroism in these sub-genres resulted in the emergence of different traits for heroes. Hence, the nuanced interplay between these two subjects poses a challenge when considering the concept of epic heroism within a Christian context in the literature of seventeenth-century England.

The theoretical consideration of Christianising the epic hero in literary theory began in Renaissance Italy and later spread to seventeenth-century France, and ultimately to England. Michael West states that at the heart of this desire lay the aspiration “to create an ideal figure, reminiscent of both the chivalric knight and the Christian Everyman, who might fit into a heroic poem that should at the same time rival and eclipse the epics of classical antiquity” (1973, p. 1013). This aspiration resulted from the idea that “Christianity provides material for poetry that is vastly superior because it is more ‘true’ than even the most profound thoughts of pagan antiquity” (Werner, 1974, p. 55).

The chief critic and epic poet on this issue whose ideas penetrated the very core of the discussions is Torquato Tasso. The Italian critic argues that epic poem “must deal with the history, not of a false religion, but of the true one, Christianity” (qtd. in Spingarn, 1938, p. 120). Tasso projects an idea of epic and the epic hero, revised in the light of the modern Christian world. In this respect, although the influence of Homer and Virgil and their heroes on Tasso is great, the epic hero, for him, should also be adapted to the Christian world. In his *Discorsi dell’arte poetica* (1587), he notes:

I do not know why whoever wishes to invest the idea of the perfect knight with form—as some modern writers seem to have intended—should deny him praise for piety and religion and figure him as impious and idolatrous. If the zeal of the true religion cannot, without manifest incongruence, be

²⁴ For example, in *The Fairy Queen*, the character Calepine challenges the conventional wisdom of “blood will out,” by convincing Matilde, a woman without children, to adopt an orphan, highlighting the importance of education in forming one’s character (VI.iv.35). For an in-depth discussion of the supremacy of nurture over lineage in Spenser’s work, please refer to Michael West’s article titled “Spenser and the Renaissance Ideal of Christian Heroism,” pp. 1014-16.

attributed to Theseus or Jason or others like them, abandon Theseus and Jason and the others and choose, instead, Charlemagne, Arthur, and their like. (qtd. in. Bond, 2013, p. 65)

Tasso grounds his argument on the idea that the best way to teach Christian ethics in Christian Italy is to have a Christian hero. He justifies the necessity of a Christian epic hero by arguing that they are more suited to be exemplary figures for a Christian audience since “when the pupils are Christian princes, what better hero for them to learn from than the perfection of Christian leadership?” (Bond, 2013, p. 66). Tasso’s theoretical arguments on the Christian epic hero can be found in practice in his work, *La Gerusalemme liberata* (1581)²⁵. The widespread success of his magnum opus throughout Europe demonstrates that the public embraced this concept, leading English poets to be well aware of the feasibility of Christianising the epic hero.

Nicolas Boileau-Despréaux, a prominent French critic during the seventeenth century, offered a different perspective on this topic in his renowned work *L’Art Poétique* (1674).²⁶ Despite being written in the second half of the century, Boileau’s critical work reflects the ideas of French criticism dominant in the early part of the century. In this work, he opposes the fusion of the characteristics of pagan and Christian epic heroes (Huntley, 1947, p. 114-15). He contends that the greatest literary excellence had been achieved by Greek and Latin authors. As such, he believed that later writers should imitate the content and style of ancient masterpieces, which were rooted in the pagan world. Therefore, he argues that replacing the heroes of classical antiquity with Christianity is wrong:

Our pious Fathers, in their Priest-rid Age,
As Impious, and Prophane, abhorr’d the Stage:
A Troop of silly Pilgrims, as ‘tis said,
Foolishly zealous, scandalously Play’d
(Instead of Heroes, and of Love’s complaints)
The Angels, God, the Virgin, and the Saints.
At last, right Reason did his Laws reveal
And show’d the Folly of their ill-plac’d Zeal. (III, ll. 79–80, 85–86).

According to Habib, Boileau’s point here is that “religious zeal is misplaced in substituting angels, virgins, and saints for classical heroes” (2008, p. 282) and Boileau further “countenances even those aspects of classical paganism that directly contradict Christian teaching” (2008, p. 282). Boileau is against the fusion of Christian elements into epic because he believes “for the Christian God to remain pure and true, his domain of portrayal must be restricted to the gospels and theology; he must not be allowed access to the province of poetry” (Habib, 2008, pp. 282-83). Boileau holds the belief that poetry and Christianity occupy separate domains and should not overlap. According to M. Elizabeth Anthony (1911), Boileau’s stance stems from his belief that Christianity is not strong enough to support epic poetry as effectively as the ancient pagan religions did (p. 93). This viewpoint is based on the idea that the ideals

²⁵ Certain characteristics like impiety, idolatry and adultery are omitted in his hero. For instance, his hero Goffredo –unlike Homer’s Odysseus, who yields to both Calypso and Circe, or Virgil’s Aeneas who falls in love with Dido – never succumbs to the seduction of the heretic sorceress Armida (Bond, 2013, p.67). Hence, what differentiates Goffredo from the pagan Odysseus and Aeneas, who stray from their path due to seductions is his Christian faith. In this respect, obeying the ethics of Christianity is presented as the fundamental impetus that makes Goffredo superior to pagan heroes. However, here it should be noted that Tasso’s heroes are not static but change within the frame of the action. Please see Mario D’Alessandro’s dissertation, “The Evolution of the concept the hero in the epic poetry of Torquato Tasso”, for a detailed analysis of change in Tasso’s epic heroes.

²⁶ It was translated into English by Dryden himself. Dryden gives lots of references to Boileau in his works on epic criticism, which again indicates Boileau’s standing.

promoted by Christianity, which prioritise obedience, humility, and submission, qualities that directly contrast with the active heroism displayed by epic heroes in the Greek and Roman literary traditions, which Boileau considers to be the greatest literary traditions.

In *Discourses on Satire and Epic Poetry* (1667), Dryden directly challenges Boileau's approach and asserts that the problem does not lie in the teachings of Christianity, but rather in the writers who are unable to effectively incorporate Christian elements into epic poetry: "Christian poets have not hitherto been acquainted with their own strength. If they had searched the Old Testament as they ought, they might there have found machines which are proper for their work; and those more certain in their effect, than it may be the New Testament is, in the rules sufficient for salvation" (*Discourses*, 1667/1881, p. 34). In Dryden's view, it is not Christianity as a whole, but rather the limited understanding of Christian writers that has hindered the realisation of the rich potential within their religion for inspiring epic poetry and heroic figures. He later further elaborates on the problem of a lack of the traditional forms of heroism inherent in Christianity posed by Boileau:

[I]t is true that [...] the fortitude of a Christian consists in patience, and suffering for the love of God whatever hardships can befall in the world—not in any great attempt, or in performance of those enterprises which the poets call heroic, and which are commonly the effects of interest, ostentation, pride, and worldly honour; that humility and resignation are our prime virtues; and that these include no action but that of the soul, [...] on the contrary, an heroic poem requires to its necessary design [...] some great action of war, the accomplishment of some extraordinary undertaking, which requires the strength and vigour of the body, [...] in short, as much or more of the active virtue than the suffering. [...] God has placed us in our several stations; the virtues of a private Christian are patience, obedience, submission, and the like; but those of [...] a general or a king are prudence, counsel, active fortitude, coercive power[...] as well as justice. (*Discourses*, 1667/1881, pp. 20-21)

Dryden's answer to Boileau here is highly significant in terms of shedding light on the debates surrounding the problem of Christianising the epic hero or heroising Christianity at the time. He agrees that the fortitude of a Christian is demonstrated through the ability to endure hardships and suffering for God and that humility and resignation, which he sees as the core values of Christianity, and which, while appropriate for the private sphere, are not fit for the more public concerns of epic. He tries to justify the adaptability of Christianity for epic heroism on the grounds that God placed people in different "stations" and that, unlike an ordinary Christian, the position of a Christian leader requires active characteristic traits. Dryden adduces examples from Tasso's use of active Christian heroism in his epic to demonstrate that Christianity is compatible with epic heroism (*Discourses*, 1667/1881, pp. 23-25). It is clear, then, that Dryden did not consider the passive traits expected from an ordinary Christian suitable for an epic poem. Instead, he attempted to find compatibility between the traditional characteristics of an epic hero and those found within Christianity, seeking to Christianise the epic hero rather than heroise the ordinary Christian. This viewpoint was also the dominant perspective in the literary criticism of the seventeenth century.

Conclusion

In the light of all the discussions above, it becomes apparent that eclecticism is indeed the defining characteristic of the seventeenth-century English literary criticism's approach towards epic heroes. The existing traditions of heroism and epic heroes at the critics' command were composite: both pagan and Christian traditions were varied and mixed. Even more importantly, the critics in this study were well-acquainted with the literary criticisms of late Renaissance Italy and seventeenth-century France. However, the seventeenth-century English literary criticism did not simply absorb influences from Greek, Roman, French, and Italian sources. Instead, English critics engaged in an active dialogue with

these traditions, interpreting and adapting their ideas in light of their own cultural, historical, and theological context. This enabled critics to create individual approaches towards epic heroes, thereby making English literary criticism diverse but also too fragmented to form a cohesive group. This aspect of the period makes drawing the contours of the epic heroes immensely challenging. However, amidst the diversity inherent in the literary criticism of the seventeenth century, this study indicates that there is a surprising degree of consensus on certain features of epic heroes. The prevailing concept of the epic hero in seventeenth-century English literary theory may be broadly defined as a nearly perfect²⁷ figure with high-born lineage²⁸, often holding a distinguished rank as a prince or commander, with actions and characteristics deeply influenced by Christianity. Surely, there are exceptions to this broad definition; however, this is the overriding concept in the literary criticism of the period. The only unequivocal agreement among critics is that these epic heroes form the epicentre of the epic narrative, encapsulating the didactic moral that the poet seeks to impart. Therefore, from the critics' perspectives, epic heroes play an essential role in embodying the moral lessons the poet aims to convey.

Works Cited

- Anthony, M. E. (1911). *The Religious Tendency in The English Literary Criticism of The Seventeenth Century* (Doctoral dissertation). University of Illinois.
- Ariosto, L. (1970). *Orlando Furioso*. (J. Harrington, Trans.). Da Capo Press Theatrum Orbis Terrarum Ltd.
- Bacon, F. (2011). *The Works of Francis Bacon* (Cambridge Library Collection - Philosophy) (J. Spedding, R. Ellis, & D. Heath, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139149563
- Blackmore, R. (1696). *Prince Arthur: An Heroick Poem: In Ten Books*. Retrieved from ProQuest Ebook Central database.
- Boileau-Despréaux, N. (1683). *The Art of Poetry Written in French by the Sieur De Boileau*. (J. Dryden, Trans.). Early English Books Online Text Creation Partnership. [URL]
- Bond, C. (2013). *Spenser, Milton, and the Redemption of the Epic Hero*. University of Delaware Press.
- Brand, C. (1965). *Torquato Tasso: A Study of the Poet and of his Contribution to English Literature*. Cambridge University Press, 206-209.
- Campbell, A. Y. (1924). *Horace: A New Interpretation*. Methuen & co., Ltd.
- Cinthio, G. (2014). *Giraldi Cinthio on Romances*. (H. L. Snuggs, Trans.). University Press of Kentucky.
- D'Avenant, W., & Gladish, D. F. (1971). *Sir William Davenant's Gondibert: (1651)*. (London): Oxford UP.
- Davenant, W., & Gladish, D. F. (1971). *Sir William Davenant's Gondibert: (1651)*. (London): Oxford UP.
- Denham, S. J., & Howard, E. (1669). "To the Honourable Edward Howard Esq. upon his Poem of The British Princes". London.

²⁷ For treatises that promote the concept of the 'perfect' epic hero, please see Sir William Alexander's *Anacrisis: or, A Censure of some Poets Ancient and Modern* (c. 1635, p. 208), Davenant's *Discourse Upon Gondibert* (1650, p. 53), Sir John Denham's "To the Honourable Edward Howard Esq. upon his Poem of *The British Princes*" (1669, lines 9-14), Dryden's dedication to Aeneas in his translation of *The Works Of Virgil* (1697, p. 122). Cf. for opposing views: Dryden's "Of Heroique Playes," Preface to the *The Conquest of Granada*, Blackmore's *Preface to Prince Arthur* (1695, sig.b). Towards the end of the eighteenth century, the notion of an ideal epic hero gradually faded away. To explore the shifting concept of the perfect epic hero during this time, please refer to Swedenberg's presentation of a wide range of literary treatises from the period (1944, pp. 316-33).

²⁸ For works that defend high-born epic heroes, please see Puttenham's *The Arte of English Poesie* (1589, p. 40), Sidney's *Apology for Poetry* (1595, pp. 7-9), Davenant's *Discourse Upon Gondibert* (1650, p.43), Dryden's *Discourses on Satire and on Epic Poetry* (1692, p. 22), the Preface to the translation of Rene Le Bossu's *Treatise of the Epick Poem* (1695, p. 2), Blackmore's *Preface to Prince Arthur* (1695).

- Dennis, J. (1696). *Remarks on a book entitled Prince Arthur, an heroick poem: With some general critical observations and several new remarks upon Virgil*. S. Heyrick and R. Sare.
- Dennis, J. (1939). *The Critical Works*. (E. N. Hooker, Ed.). Vol 1. Johns Hopkins University Press.
- Dowlin, C. M. (1934). *Sir William Davenant's 'Gondibert,' its Preface, and Hobbes's Answer: A Study in English Neo-Classicism*. University of Pennsylvania Press.
- Dryden, J. (1806). "To the Most Honourable John, Lord Marquis of Normandy, Early of Mulgrave". In J. Carey (Ed.), *The Works of Virgil*. preface, London.
- Dryden, J. (1808). *The Works of John Dryden*. (W. Scott, Ed.). London. Retrieved from https://www.gutenberg.org/files/15349/15349-h/15349-h.htm#page_016
- Dryden, J. (2004). *Discourses on Satire and Epic Poetry*. Kessinger Publishing.
- Dufresnoy, C.-A. (1695). *De arte graphica The art of painting*. (J. Dryden, Trans.). I. Heptinstall. Retrieved from <http://name.umdl.umich.edu/A36766.0001.001>
- Ezell, M. J. M. (2017). The King's Body: Eikon Basilike and the Royalists in Exile at Home and Abroad. In *The Oxford English Literary History: Volume V: 1645–1714: The Later Seventeenth Century: Companion Volume*. Oxford English Literary History. Oxford Academic. [URL]
- Gath, K. L. (2018). *Sir William Davenant, the Senses, and Royalism in the Seventeenth Century* (Doctoral dissertation). The University of Sheffield.
- Habib, R. (2008). *A History of Literary Criticism: From Plato to the Present*. Blackwell Publishing.
- Harbage, A. (1971). *Sir William Davenant, poet, Venturer, 1606-1668*. Octagon Books.
- Harington, J. (1904). A Briefe Apologie of Poetrie (1591). In G. G. Smith (Ed.), *Elizabethan Critical Essays* (Vol. II). Clarendon Press.
- Horace, & Fairclough, H. R. (1942). *Satires; Epistles and Ars Poetica*. Harvard University Press.
- Huntley, F. L. (1947). *Dryden's Discovery of Boileau*. *Modern Philology*, 45(2), 112–117.
- Le Bossu, R. (1695). *Monsieur Bossu's treatise of the epick poem*. (W. J, Trans.). Tho. Bennet. Retrieved from <http://name.umdl.umich.edu/A49887.0001.001>
- Le Bossu, R. (1719). *Monsieur Bossu's Treatise of the Epick Poem Containing Many Curious Reflexions*. Knapton.
- McDayter, M. A. (1997). *This Evasive Way of Abuse: Satiric Voices in English Verse Satire, 1640-1700* (Doctoral dissertation).
- Milton, J. (2013). *John Milton Prose* (D. Loewenstein, Ed.). Wiley-Blackwell.
- Puttenham, G., & Doherty, S. J. (1983). *George Puttenham's the Arte of English Poesie: A New Critical Edition*.
- Rapin, R. (1674). *Reflections on Aristotle's treatise of poesie*. (T. Rhymer, Trans.). Retrieved from <http://name.umdl.umich.edu/A58068.0001.001>
- Reid, J. S. (2013). *Englising the Italian Romance Epic in the Elizabethan Fin-de-Siècle* (Doctoral dissertation). University of Kentucky.
- Sambrook, J. (1997). "Poetry, 1660-1740." In H. Nisbet & C. Rawson (Eds.), *The Cambridge History of Literary Criticism* (pp. 73-116). Cambridge University Press.
- Schiffer, E. (1992). "Sir William Davenant: The Loyal Scout Lost at Sea". *ELH*, 59(3), 553–576.
- Sidney, P. (1973). *Apology for Poetry*. Barnes & Noble.
- Spenser, E. (1978). *The Faerie Queene*. (C. P. O'Donnell & T. P. Roche, Eds.). Harmondsworth: Penguin.
- Spingarn, J. E. (1908). *Critical Essays of the Seventeenth Century*. Oxford: Clarendon Press.
- Spingarn, J. E. (1938). *A History of Literary Criticism in the Renaissance*. Macmillan.

- Swedenberg, H. T. (1944). *The Theory of the Epic in England*. University of California Press.
- Tate, J. (1928). *Horace and the Moral Function of Poetry*. *The Classical Quarterly*, 22(2), 65–72.
- The Post Boy* (05.02.1718). A Second Edition of Monsier Bossu's Treatise of the Epic Poem. [Newspaper]. (London, Greater London, England). Retrieved from <https://www.newspapers.com/image/35675068>
- Vickers, B. (2007). *English Renaissance Literary Criticism*. Clarendon Press.
- Webbe, W. (1904). "William Webbe, A Discourse of English Poetrie" (1586). In G. G. Smith (Ed.), *Elizabethan Critical Essays* (Vol. I). Clarendon Press.
- Weinberg, B. (1974). *A History of Literary Criticism in the Italian Renaissance*. University of Chicago Press.
- Welch, A. K. (2006). *Songs of Dido: Epic Poetry and Opera in Seventeenth-Century England* (Doctoral dissertation). Yale University.
- Werner, D. C. (1974). *The Neoclassic Epic as a Genre (1650-1700), Exemplified by Five Representative Poems* (Doctoral dissertation). Bowling Green State University.
- Werner, D. C. (1974). *The Neoclassic Epic as a Genre (1650-1700), Exemplified by Five Representative Poems*. Bowling Green State University.
- West, M. (1973). "Spenser and the Renaissance Ideal of Christian Heroism". *PMLA*, 88(5), 1013–1032.

Appendix A: *The Post Boy* (London, Greater London, England) dated 05 February 1718, page 2.

This Day is publish'd
[1] The Scotch Epick, the Infallible: Or, Animadver-
sions on Mr. John Collins's Remarks on the Reverend Dr.
Beaumont's Sermon preach'd the 5th of November 1715, with an
Explanation of the Doctrine of Predestination, and of Univer-
sal Redemption, and of Grace. Printed for J. Bettenham at
the Crown in Pater-Noster-Row; price 1s.
In the Press, and will speedily be publish'd.
[2] The Devil and the Doctor: Or, the Tragi-Comic
Condition; an Antipathetic Satyr; for suppressing the Turgeat
Bile of the Quacks; a Burlesk Poem: By Dr. Byfield.
Nempe est scabritus, et acris
Sole by J. Bettenham at the Crown in Pater-Noster-Row; price 1 s. 6 d.
Whete may be had, Pandora's Box, a Satyr against Snuff; And the Royal
Martyr; or, Fanatick Piety; the 2d Edition; price 6 d. each.
[3] A second Edition of Monsieur Bossu's Treatise of
the Epic Poem; containing many curious Reflections, very useful and ne-
cessary for the right Understanding and Judging of the Excellencies of
Homer and Virgil: Done from the French, with a Preface upon the same
Subject, by W. J. To which are added, An Essay upon Satyr, by Mon-
sieur d'Acier; and a Treatise upon Pastoral, by Monsieur Fontanelle.
To which will be prefix'd, A new Preliminary Discourse, and the Life of
the Author. Printed for J. Knapton and H. Clements in S. Paul's
Church-yard.
[4] The Tragedy of Sir Walter Raleigh; as it is Acted
at the Theatre in Lincoln's-Inn-Fields. Printed for John Pem-
berton at the Buck over-against S. Dunstan's Church in Fleet-
street, and John Wates at the Printing-Office in Wild-Court
near Lincoln's-Inn-Fields; price 1 s. 6 d. NB. There are a small
Number printed on Superfine Royal Paper for the Curious.
[5] Reports and Pleadings of Cafes in Assize for Of-
fices, Nuſances, Lands, and Tenements; shewing the Manner of Proceed-
ings in Offices of Novel Disſissues, from the Original to the Judgment and
Execution; as well where the Demandant and Tenant appear, as where
either of them makes Default: Nothing of this kind being ever before
publish'd; with Observations on every Cafe, very necessary for all Clerks
of Offices, Attorneys, &c. To which is added, Writs of Assize, &c. By
John Lilly Gen. Author of the Practical Conveyancer. To which is
added, A Prefatory Discourse; shewing the Nature of this Action, and
Reasons for putting it in Practice. Printed for John Hoake at the Flower-
de-Luce against S. Dunstan's Church, and Tho. Woodward at the Inner-
Temple Gate in Fleet-street.
[6] The Characters of Theophaſtus translated from the
Greeke. By Eustace Budgell Esq. Printed for Jacob Tonſon
at Shakeſpeare's Head in the Strand; price 6 d.
[7] In a few Days will be publish'd, the 2d Edition corrected of
[8] Major Pack's Miscellanies; consisting of Original
Poems and Translations; with two Essays upon Study and Conversation:
In this Edition are added, Select Elegies; translated from Catullus, Tibullus,
and Ovid; with an Essay upon the Roman Elegiac Poets. Also some
Memoirs of William Wycherley Esq. The 2d Edition will be sold
separate, to perfect those Gentlemen Books, who bought the former Im-
pression. Printed for E. Curll in Fleet-street. Where may be had, Major
Pack's Life of Pomponius Atticus, with Remarks; price 1 s. 6 d. Also
Nooning, a Poem; price 4 d.
[9] Just publish'd, the following BOOKS.
[10] I. Of the Law of Nature and Nations; and Books
written in Latin, by the Baron Puffendorf, Counsellor of State to his late
Swedish Majesty, and to the late King of Prussia; Done into English, by
Basil Kennet, with the Opinions of Corpus Christi College in Oxford; the
3d Edition, carefully corrected, with two Tables. To which are now
added, All the large Notes of Mr. Barbeyrac, translated from his last
Edition; printed at Amsterdam in 1712.
II. The whole Critical Works of Mr. Rapin; containing a Comparison
between Demosthenes and Cicero, for Eloquence; Homer and Virgil, for
Poetry; Thucydides and Livy, for History; Plato and Aristotle, for
Philosophy; with the Opinions of the wife Mar. de La Moignon, on their
Doctrine, and the different Adventures of their Sex: His Reflections on
Eloquence in general; and particularly on that of the Bar and Pulpit; on
Aristotle's Treatise of Poety; with a large Preface by Mr. Rymer; upon
History; on Philosophy in general; on Logic; on Morality; on Phy-
sick; on Metaphysicks; on the Use of Philosophy in Religion; translated
into English, by Basil Kennet, D. D. and others; the 2d Edition cor-
rected, in 8vo.
III. The Solitary or Cartesian Gardener; containing the Method to
make and cultivate all sorts of Gardens; with many new Experiments
therein; and Reflections of the Culture of Trees; written in French, by
Francis Gentie, Lay-Brother of the Order of Carmelites, and above 30
Years Gardener to the Charter-House at Paris; in two Parts. Also the com-
plete Florist; or, The Universal Culture of Flowers, Trees, and Shrubs,
proper to embellish Gardens; with the Way of raising all sorts of Par-
terres, Greens, Knots, Porticoes, Columns, and other Ornaments: The
Whole illustrated with many Cuts, and with the Fable and Moral of
each Plant; by the Sieur Louis Liges d'Auxerre, newly done into Eng-
lish, in 8vo.
IV. The Divine Oeconomy; or, Universal System of the Works and
Purposes of God towards Men, demonstrated in six Volumes: Containing,
1. The Oeconomy of the Creation. 2. The Oeconomy of Sin. 3. The
Oeconomy of the Restoration before the Incarnation of Jesus Christ.
4. The Oeconomy of the Restoration after the Incarnation of Jesus Christ.
5. The Oeconomy of the Co-Operation of Man, with the Operation of
God. 6. The Oeconomy of Universal Providence; with two Letters in
Vindication of this System; written Originally in French, by Peter Poi-
set; and now translated into English.
Printed for E. Bonwicke, P. Goodwin, J. Walkoe, M. Wotton, S.
Manship, R. Wilkin, B. Tooke, R. Smith, and T. Ward.
[11] Whereas I have been some time since inform'd in
Publick, and of late in Private, that I have given Offence to the Family
of the Hampdens, in the second Volume of my History of England,
Pag. 417, Lin. 28, &c. in which I was misled by Mr. Sanderfon's History
of King Charles the First, Pag. 623. I here freely acknowledge my Er-
ror, and I promise to expunge that Passage in the next Edition of my Hi-
story. I farther promise to do the same with respect to any other Mistake or
Fault that shall before that time be fairly and justly charged upon me,
since no Man ought to be ashamed of doing Justice, I shall ever think the
restraining of an Error less dishonourable, than the persisting in it.
LAU. ECHARD.

Just publish'd, the second Edition of
[12] Mr. Archdeacon Echard's History of England,
from the first Entrance of Julius Caesar and the Romans, to the conclusion
of the Reign of King James II. and Establishment of King William and
Queen Mary upon the Throne. In 3 Volumes in Folio, with complete
Indexes. Also the 4th Edition of Mr. Echard's Ecclesiastical History, in
4 Volumes in Octavo, which begins amongst the Dean Praeger's Councils,
and which the Dean in his 3d Vol. page 678, recomends to the
following Words, viz. For a fuller History of those times, I refer the
English Reader to the Ecclesiastical History of Mr. Besseler Echard,
which is the best of its kind in the English Tongue. Both printed for
J. Tonſon at Shakeſpear's Head against St. Dunſton's Church in the Strand.
[13] A Catalogue of very valuable Books, chiefly in
English, a few Greek, Latin, French, &c. Consisting of History, Divinity,
Law, Physick, Mathematicks, Voyages, Travels, &c. several large
Paper, and beautifully done in Morocco, Russia, Turkey, or Tortoiseshell
Binding, the rest generally gilt Backs or letters: Which continues to be
sold very cheap, (the Price being fix'd in each Book) at Mountague's Coffee-
House in Sheer-Lane next Temple-Bar, this day being the 7th of this
instant February at Nine in the Morning. Catalogues may be had gratis
at the Rainbow Coffee-House at Westminster-ſhall Gate, at Old Man's
Coffee-House, Charing-Cross, at the Rainbow Coffee-House, Fleet-bridge,
at the Crown Coffee-House behind the Royal-Exchange, and at the Place
of Sale.
BOOKS.
[14] The Libraries of Mr. Serjeant Goodwin, and Thomas
Earby Esq; both deceas'd, being a Collection of many valuable and un-
common Books in Divinity, History, Poetry, Philosophical Learning, Law,
Classics cum Not. var. & Delph. in Greek, Lat. Eng. Italian and Spanish
of the best Editions, some large Paper (amongst which are Patruſi Numismata,
2 Vol. Musaeum Wormianum la Coutum de Normandie. Blount's Cenſur.
Portuguese I. Grammar. O. ras de Don Diego de Saavedra, Procopius Hiſt.
Grec. Platon's Opera, 2 Vols. in 4to. Segura's Segura's & Sandoſan-
Bayle's Hiſt. and Critical Diſt. 4 Vols. Sandoſan's Coronation of
James II. Noblemen's Seats, 2 Vols. Dugdale's Baronage, 2 Vol.
Duke of Newcastle's Hofmannth p. Harris's Lexicon, 2 Vols. State
Tracts, 3 Vol. Henry's Politicks, with Life, Edward's Hiſt. of
England, 3 Vols. Collier's Ch. Hiſt. 3 Vol. Cokes Reports, 3 Vol.
Best Statute at large, 3 Vols. Madox Formulæ, 3 Vol. MSS. &c.)
which will begin to be sold very cheap, (the price being put in each Book)
at W. Meares at the Lamb without Temple-Bar, on Monday the 9th of
February 1718 at Nine in the Morning. Catalogues may be had this
Evening at the Rainbow Coffee-house, Westminster-Hall; at Man's
Coffee-house at Ch. S. Paul's Church-yard; at Mr. Strahan's in Cornhill; and at the Place of Sale.
ADVERTISEMENTS.
To be SOLD or LETT,
[15] A Rippon in Yorkshire, a very good large Dwelling-
House and Gardens pleasantly situated, and well planted
with Fruit to the South-Sun, with Back-Kitchen, Brew-
House, Coach House, and Stable; likewise near adjoining to it
six Acres of Meadow-Ground well fenced: You may Enquire
of Mrs. Gill at Rippon, or of Mr. Thomas Roebuck at the Office
of Ordnance in the Tower, and you will know the Particulars.
[16] Bath and Cirencester Stage-Coach to London,
through Oxford, sets out on Monday the 26th of this inst. January,
from the Ram-ſun in Cirencester, and from the White Horse-ſun in Fleet-
ſtreet, and on every Monday and Friday following, and performs the
Stage in two Days at the early Price of 17 s. 6 d. And in Summer Season
from Bath to the White Horse-ſun in two Days, and on the same Days,
at the Price of 1 l. 5 s. Perform'd (if God permit) by
E. B. Bilton and John Baker.
NB. The Coaches lie the first Night from each Place at the New-ſun
in Oxford.
To be sold by AUCTION,
[17] ON Thursday the 12th of this instant February,
the Household Goods of William Johnson Esq; deceas'd, brought
from his House at Blackwall, to his late Dwelling House in Surry-street
in the Strand; consisting of fine wrought and Silk Beds and Bedding,
Hangings, Curtains and Chaires, and very large Looking-Glasses, Tapestry
and a large parcel of China Ware, &c. The Goods to be seen on Satur-
day, Monday, Tuesday and Wednesday before the Sale. The Sale will
begin at Eleven o'Clock, and continue daily till all are sold.
[18] A Certain Person presents a Machine unknown
in these Parts, with which he can in a very commodious Manner,
with eleven Men clean all Rivers, Channels, and Stranding Waters of the
Mud to the clear Ground, from 2 to 3000 Cubical Feet in one Day, tho'
the said Mud be 20 or 60 Fathom in the Water from the Shore; he can
bring it to the Land, and put it in a Place out of the Way: the said Ma-
chine being so commodious, that it may be carried in a Waggon to any
Place where it is wanted, and offers to make it at his own Charges; and if
it does not answer his Proposals, he desires nothing for his Machine, or any
other Charges: If any Gentlemen have Occasion for the said Machine, or
the Inventor may be heard of at the White Hart in Abchurch-Lane.
To be sold by AUCTION,
[19] ON Thursday and Friday the 12th and 13th in-
stant February 1718-19, a fine Parcel of Household-Goods of a Lady
lately deceas'd, at her late Dwelling House in Gold-Square in Crutched-
Friers near Tower-Hill, the front House with a Hatchment over the Door,
the Goods consisting of rich Crimson Genoa Damask Beds, and several other
Beds, Down and Feather Beds, and a rich Cabinet from the Island of Ja-
pan, Glasses, Sconces, and Original Pictures, fine Linens, and all other
sorts of Household-Goods; the Goods to be view'd on Monday, Tuesday,
and Wednesday, the 9th, 10th, and 11th; and Thursday and Friday till
the time of Sale, which will be on Saturday at One of the Clock each Day.
The House to be Lett. Catalogues to be had at the Place of Sale.
Now are made publick,
[20] THE most incomparable Colick Drops, which
perfect the Cure in a short time, and in a few Minutes remove
the Wind Colick, to the Comfort and Admiration of those that do try
them. These excellent Drops were never expos'd to the Publick but
lately, but have always been successful in private Families, and others
which have experienced them. Besides the use of the Colick, these are
admirable for healing green Wounds, by washing the Sore with them; and
that in a very short time. Sold only by William Huxley, Haberdasher
of Hats at the three Flower-de-Luces against S. Dunstan's Church, Fleet-
street.

LONDON: Printed for John Morphew near Stationers-Hall. 1718.

85. The Problematic Criticism of the Post-Truth Pro-Iraq War Discourse in Gregory Burke's *Black Watch*¹

Güven ÇAĞAN²

APA: Çağan, G. (2024). The Problematic Criticism of the Post-Truth Pro-Iraq War Discourse in Gregory Burke's *Black Watch*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1406-1420. DOI: 10.29000/rumelide.1410303.

Abstract

Changing parameters in people's perception of truth have taken on a different dimension, especially in the last century. The consideration of a person's emotional connection to an idea, instead of objective truths, in accepting an opinion as true has led to the emergence of the concept of post-truth. Before and during the 2003 Iraq War, politicians, opinion leaders, civilians and state institutions tried to guide people through emotional manipulation through post-truth discourses. In the field of art, this situation is criticized in the plays written about the war. For instance, Gregory Burke exposes the post-truth discourse of the military institution in his play *Black Watch*. The historical and contemporary figures he creates in the play mislead soldiers by talking about the virtue of fighting. The discourses they use for this purpose are generally shaped around dreams of heroism, fame, wealth and charisma. They persuade people to fight by making ostentatious promises, but the only things war brings are death and psychological destruction. Burke vividly depicts the dangers the soldiers face in Iraq and the disappointments they experience upon returning home. However, he also criticizes the military institution for its pro-war post-truth narratives by utilizing a post-truth discourse himself. Since he takes an anti-war stance, he is not objective in his depictions and narratives. Due to this contradiction, the playwright's criticism has a self-contradictory structure. Based on this argument, this article first analyses how the post-truth discourse of the military institution is revealed in the play, and then how the counter-arguments are similarly imposed by the playwright, and claims that the writer's challenge with post-truth is problematic.

Keywords: Post-truth, Iraq War, Scottish drama, Gregory Burke, *Black Watch*

¹ **Statement (Tez/ Bildiri):** The general framework and main themes of this article are analyzed more comprehensively in the introduction and the first chapter of the Ph.D. dissertation I am currently writing, titled "Ironic Criticism of the Post-Truth Discourse of Institutions in Selected Contemporary British Plays about the Iraq War." The title of the dissertation is subject to change.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 23.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1410303

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD / Research Assist., Hacettepe University, Graduate School of Social Sciences, English Language and Literature Department (Ankara, Türkiye), guvencagan@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-8268-3041, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

Gregory Burke'ün *Black Watch* Oyununda Irak Savaşı Yanlısı Hakikat Sonrası Söylemin Sorunlu Eleştirisi³

Öz

İnsanların doğruluk algısında değişen parametreler özellikle son yüzyılda farklı bir boyut kazanmıştır. Bir görüşü doğru olarak kabul etme konusunda objektif gerçekler yerine kişinin o fikirle olan duygusal bağı göz önünde bulundurması hakikat sonrası kavramını ortaya çıkarmıştır. 2003 Irak Savaşı öncesinde ve sırasında, politikacılar, kanaat önderleri, sivil halk ve devlet kurumları tarafından ileri sürülen hakikat sonrası söylemlerde de insanların bu duygu manipülasyonu ile yönlendirilmeye çalışılmışlardır. Sanat alanında ise, savaş hakkında yazılan tiyatro oyunlarında bu durumun eleştirildiği gözlemlenmektedir. Örneğin, Gregory Burke, *Black Watch* oyununda askeri kurumun hakikat sonrası söylemlerini göz önüne sermektedir. Oyunda yarattığı tarihsel ve çağdaş figürler savaşmanın erdeminden bahsederek askerleri yanlış yönlendirmektedir. Bunun için kullandıkları söylemler genellikle kahramanlık, şan, zenginlik ve karizma hayalleri etrafında şekillenmektedir. İnsanlara gösterişli vaatlerde bulunarak onları savaşımaya ikna ederler, fakat savaşın getirdiği şeyler yalnızca ölüm ve psikolojik yıkımdır. Burke askerlerin hem Irak'ta karşı karşıya kaldıkları tehlikeleri hem de vatanlarına dönünce yaşadıkları hayal kırıklıklarını canlı bir şekilde resmeder. Fakat savaş yanlısı hakikat sonrası söylemleri nedeniyle eleştirdiği askeri kurumu, kendisi de hakikat sonrası söylemlerden faydalanarak eleştirmektedir. Savaş karşıtı bir tutum takındığı için betimlemelerinde ve söylemlerinde objektif davranmaz. Bu tezat sebebiyle oyun yazarının eleştirisi kendi içinde çelişen bir yapıya sahiptir. Bu görüşten yola çıkarak, bu makale öncelikle oyunda askeri kurumun hakikat sonrası söyleminin nasıl açığa çıkarıldığını, sonra da karşı argümanların oyun yazarı tarafından nasıl aynı biçimde dayatıldığını inceler ve yazarın hakikat sonrası ile mücadelesinin sorunlu olduğunu iddia eder.

Anahtar kelimeler: Hakikat sonrası, Irak Savaşı, İskoç tiyatrosu, Gregory Burke, *Black Watch*

Pro-war discourses in the period leading up to the Iraq War have received considerable criticism due to the misleading information they contained. People were deceived with claims about Iraq's alleged weapons of mass destruction, the threat of international terrorism and violations of democracy and human rights. These claims, put forward to seek public support for the war, were presented with misleading information that appealed to people's emotions such as fear, anxiety and stress, rather than being evidenced with objective facts. Therefore, these claims can be regarded as post-truth discourses. In addition to theorists and researchers who explained the issue of post-truth, playwrights who wrote works about the Iraq War also warned the public against the dangers of emotional manipulation in the process. One such writer is Gregory Burke, who depicts the war experiences of Scotland's famous Black

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makalenin genel çerçevesi ve ana temaları, halen yazmakta olduğum "Irak Savaşı Hakkında Seçilmiş Çağdaş İngiliz Oyunlarında Kurumların Hakikat Sonrası Söyleminin İronik Eleştirisi" başlıklı doktora tezinin giriş ve ilk bölümünde daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Tezin başlığı değişebilir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1410303

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Watch regiment in his play titled after the same unit. The playwright clearly depicts how the military institution manipulated and persuaded young people to join the war by means of post-truth pro-war narratives. However, while conveying his anti-war messages, he utilizes a counter-post-truth discourse, too. As he benefits from the same strategy that he criticizes, Burke's manner in *Black Watch* is self-contradictory.

The concept of post-truth, theorized in Ralph Keyes's 2004 book *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, explains how lies are presented as truth in modern society. Actually, the term was first used in 1992 by Serbian-American playwright Steve Tesich (Word of the Year, 2016, par. 7), but its theorization did not occur until the publication of Keyes's book. In fact, lies have existed in human history for thousands of years, but today they are being tried to be normalized and decriminalized. Keyes explains this situation, saying, "[e]ven though there have always been liars, lies have usually been told with hesitation, a dash of anxiety, a bit of guilt, a little shame, at least some sheepishness. Now, clever people that we are, we have come up with rationales for tampering with truth so we can dissemble guilt-free. I call it post-truth" (2004, pp. 12-13). In the information age we live in, both correct and fake information are rapidly spreading. Particularly due to the increase in the number of the means of communication and the widespread use of social media, people are exposed to many personal opinions and subjective truths, which they may find difficult to discern for accuracy. Keyes offers an explanation regarding human nature's tendency to spread such misinformation, stating, "[a]mong strangers and semistrangers, what sociologists call impression management kicks in. Deception is an integral part of that effort. According to students of dishonesty, one of the leading motivations to tell lies, especially about ourselves, is wanting to 'make a good impression'" (2004, pp. 44-45). Apart from the impression individuals try to create about themselves, institutions and authoritative figures may also resort to post-truth for the positive acceptance of decisions regarding the public. Especially in the twenty-first century, it is observed that institutions such as politics, media and the military tend to use post-truth narratives. Political leaders frequently used this method during both the American Presidential Election and the Brexit referendum in the United Kingdom in 2016. This is why the concept of post-truth was chosen as the word of the year by Oxford Dictionaries in 2016. The institution defines the concept as "an adjective defined as 'relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief'" (Word of the Year, 2016, par. 2). Unlike Oxford Dictionaries, Keyes does not address the role of emotions in the spread and acceptance of misinformation. Therefore, the definition of the institution makes a significant contribution to the doctrine. The fact that theorists and researchers explaining the concept refer more to Oxford Dictionaries than to Keyes in their works indicates that the institution's definition is widely accepted. For instance, Tuukka Ylä-Anttila describes the concept as follows: "Dramatic populist upheavals are now familiar in most Western democracies. A peculiar point of interest in these developments internationally has been so-called 'post-truth' politics, which allegedly takes an ambivalent relationship to the truth and bases itself on feelings and identity rather than fact" (2018, p. 356). Similarly, Ignas Kalpokas refers to the relationship between emotional affinity and the perception of truth, saying, "post-truth does signal something that is both 'post' and a return, a re-legitimation of arguments based on their emotional appeal and symbolic value and subjective rather than impersonal truth" (2019, p. 2).

Although the theorization of the concept dates back to 2004, post-truth discourses were already in use in the context of the Iraq War, which began a year earlier. In order to justify the war, which many considered unnecessary, the authorities provided misleading information to the public on issues such as the dangerous situation in Iraq, tyranny of Saddam Hussein, Al-Qaeda, religious extremism and the

global terrorist threat. The most obvious examples were the claims that Iraq possessed weapons of mass destruction and was harboring Al-Qaeda terrorists. World societies, frightened by the 9/11 attacks, were manipulated to accept in advance the idea that Al-Qaeda could be a threat to them, too. Similarly, the media and politicians were imposing on the public the idea that Saddam Hussein possessed WMDs, and people, already in fear, were further scared into believing this claim. The American President at the time, George W. Bush, furthered his propaganda by stating, “[e]very nation, in every region, now has a decision to make. He showed this by saying either you are with us, or you are with the terrorists” (Address, 2001, par. 30), aiming to gather sympathy from the international community. Then Prime Minister of the United Kingdom, Tony Blair, also supported Bush’s calls for war against Iraq and tried to convince the British public. However, despite all the pro-war propaganda, only 32% of the British population approved of the war in 2002 (Betts and Phythian, 2020, p. 90). Consequently, on 15 February 2003, a large-scale march protested the war. Nevertheless, despite all this opposition, British forces launched Operation Telic in Basra in 2003.

Prominent British playwrights also reacted to the military operation and protested the war by writing many successful works in a very short time. *The Madness of George Dubya* (2003) by Justin Butcher, *Iraq.doc* (2003) by Caryl Churchill, *Advice to Iraqi Women* (2003) by Martin Crimp, *Justifying War: Scenes from the Hutton Inquiry* (2003) by Richard Norton-Taylor, *Stuff Happens* (2004) by David Hare, *The Pull of Negative Gravity* (2004) by Jonathan Lichtenstein, *Black Watch* (2006) by Gregory Burke, *How Many Miles to Basra?* (2006) by Colin Teevan, *Days of Significance* (2007) by Roy Williams, *The Vertical Hour* (2008) by David Hare are only a selection of those anti-war works. Gregory Burke’s *Black Watch*, analyzed in this article, has achieved a place among the canonical works of the Scottish national theatre. The play depicts the experiences of soldiers who were sent to the Iraq War and regret being deceived by the military institution through post-truth discourses.

Born and raised in Fife, Scotland, where the Black Watch regiment recruited a large number of soldiers, Gregory Burke had the opportunity to closely observe the experiences of soldiers and their families. Regarding this, Milena Kalićanin states, “[b]orn in 1968 into a Fife family that had already experienced continuous recruitment of its men into the British armed services, Gregory Burke was a perfect candidate for writing a story of the Black Watch regiment” (2016, pp. 304-305). Through his personal acquaintance with soldiers and military candidates, Burke acknowledged their mentalities and motivations, enabling him to present successful portrayals and messages in his play. The play was commissioned by Vicky Featherstone, the “founding artistic director of the brand-new National Theatre of Scotland, the brainchild of the Scottish government’s National Cultural Strategy” (C. Robinson, 2013, p. 11). As it was written for performance in the National Theatre, the play naturally contains national symbols and a nationalist mindset, and portrays the experiences of soldiers from the legendary Black Watch regiment, a source of pride for Scotland. Upon being commissioned by Featherstone, Burke sought out veterans who had served in the war and conducted interviews with them. The play that emerged as a product of these conversations, has won four Olivier Awards thanks to its narrative, stage effects and the talent of its director, being at that time “the most Olivier awards for an individual production, including best new play and, for John Tiffany, best director” (Brown, 2009, par. 2). Furthermore, due to its strong anti-war messages, the play gained significant attention and was invited by Scotland’s First Minister Alex Salmond for a special performance at the opening session of the Scottish Parliament in 2007 (Jack, 2008, par. 1; Oliver and Walmsley, 2011, p. 97; R. Robinson, 2012, p. 393; Watson, 2014, p. 227).

The play criticizes the post-truth pro-war discourse of the military institution commanded by the UK government, questioning the necessity of the Iraq War. It consists of scenes depicting a writer interviewing returning soldiers in a pub and scenes portraying the same soldiers' memoirs in Iraq. In the very first scene, the play conveys the message that true information can be learned not through listening to narratives, but by witnessing events first-hand:

Cammy What day you want tay know?

Writer What it was like in Iraq.

Cammy What it was fucking like?

Stewarty Go tay fucking Baghdad if you want tay ken what it's like. (Burke, 2008, p. 7)

Burke's critique of post-truth is presented at the very beginning. Before joining the war, individuals are promised glory, world peace and democracy with fancy words, but indeed, what the war brings is death and psychological devastation. Therefore, with the aim of revealing the real facts, Burke "found himself on an artistic quest to recreate the raw truth of the Black Watch regiment, without any attempts at softening or beautifying its burdensome bits and pieces" (Kaličanin, 2016, p. 308). To achieve this aim, Burke cannot physically take his readers/audience to Baghdad, as Stewart suggests, but he brings the war to the stage using elements of verbatim theatre. In this regard, the play uses music and sound design to create an immersive emotional experience for the audience. The musicality helps to set the mood and create an emotional atmosphere through military music and soldiers' songs. The play begins with a tattoo music with bagpipe and drums that reaches a climax before the Voice-Over is heard, which forces the audience to be possessed by the military ambiance.

Burke's criticism of the military institution's use of a post-truth discourse can be classified into several points of discussion. The main ones can be categorized as the institution's exploitation of Iraq, its exploitation of individual soldiers, the deception of soldiers, and finally the deception of the entire British society through the media. Based on the depiction of the institution's actions and discourses, it is possible to infer that the playwright takes an opposing stance against the war. The main argument of the government and the Ministry of Defence was that Iraq had the potential to use weapons of mass destruction and was aiding and abetting terrorists. Burke, who opposes these claims, reflects Operation Telic as a theatre, not as a defensive operation in the play:

Rosco It's the importance ay having a piece ay paper in your hand.

Cammy Very important.

Fraz You should always carry a piece ay paper way you.

Cammy It's fucking crucial tay survival in the modern theatre ay operations. (Burke, 2008, p. 15)

In the play, neither Saddam, nor Al-Qaeda, nor any weapons of mass destruction are mentioned. The individual characters representing the military institution also do not use expressions that justify the war. Thus, Burke only criticizes the institution's discourse, not that of individual soldiers. In this regard, his play seems to be aiming to "chang[e] people's views by critiquing the whole premise and operation of the Iraq War" (Oliver and Walmsley, 2011, p. 97). Therefore, it can be argued that, according to Burke, it is the Ministry of Defence that cannot direct this "theatre" as professionally as it should.

Burke also portrays the military institution as a colonial structure. The institution exploits both Iraq (and Iraqi people) and its own members from the lowest to higher ranks in the military hierarchy. In relation to the exploitation of Iraq, İmren Yelmiş puts forward that "[t]he Black Watch or Western

countries like the UK and the USA have started where Lawrence had left off, and that they are continuing Lawrence's imperial mission once again given to them by the U.K. administration" (2016, p. 492). The British army, and therefore the Black Watch within it, was sent back to Mesopotamia a century later by policy-makers with post-truth arguments. This deployment seems to be a part of an imperial mission. However, while there is a reference in the play to Thomas Edward Lawrence visiting the same region as Yelmiş relates, Burke does not imply that the Black Watch was an active part of such a mission. The dialogue referring to Lawrence's being in the same region goes as follows:

Cammy [...] He was here, you know?

Fraz Lawrence ay Arabia?

Cammy Right fucking here.

Fraz (*looks around*) Lucky bastard ay.

Cammy Aye.

Fraz And what did he do, when he was here?

Cammy What did he do?

Fraz Aye. What's it about?

Cammy It's ... eh, well, he kinday ...

Fraz You dinnay ken what it's about? (Burke, 2008, p. 13)

As seen in the dialogue, the soldiers are unaware of what activities Lawrence carried out in Mesopotamia. Cammy, who has read part of Lawrence's book *The Seven Pillars of Wisdom* and lost half of it, is not interested in either espionage or international relations. Since half of the book is missing, Fraz and calls the book the "*Three and a Half Pillars ay Wisdom*" (Burke, 2008, p. 14) and thus mocks the spy and his imperial mission.

For Burke, the biggest target of exploitation by the military institution apart from Iraq is the unemployed Scottish youth, and this exploitation is clearly expressed in the play. In the play's opening monologue, Cammy declares that "[t]hey poor fucking boys. They cannay day anything else. They cannay get a job. They get exploited by the army" (Burke, 2008, p. 4). Young people who see serving in the army as a job opportunity are easily hunted by the army. The one who recruits them in the play is Lord Elgin, another Scottish figure who has become the Anglicized spokesperson of the British military institution. As Kieran Hurley notes, "[w]e see the exploitation of generations of young working-class men seduced by the army's false promises, through the appearance of the character of Lord Elgin" (2008, p. 275). Lord Elgin is a very interesting character in that he shares the same discourse as the UK government and the Ministry of Defence. He, too, was recruited and exploited by the military at an early age, but he has internalized this exploitation and become an agent of the military institution. Unaware of the social status of the Scottish youth, Elgin speaks with a flawless London accent as soon as he appears on stage. However, since he acts like an upper-class English person, he cannot convince the working-class Scottish youth of recruitment. During his attempts to persuade them, he asks them where they work, and upon receiving the answer "[t]he pit" (Burke, 2008, p. 27), he realizes that they are from the working class and asks in a Scottish accent, "[a]nd you dinnay want tay join the army?" (Burke, 2008, p. 27) in an attempt to act like one of them. As a consequence, he exploits not only the bodies and minds of the characters, but also their identities.

Lord Elgin recounts how he joined the army at a young age through the Scottish folk song titled "The Forfar Sodger." The narrator in the song is born in Forfar as the child of a very poor family. Following

the common practice, he attends school for secular education and the Kirk for religious education, but he becomes inspired with a different idea:

Fan I was six I gaed tae school
 Because it wis the fashion
 An ilka Sunday tae the kirk
 Tae save me o' a thrashin.
 [...]
 They learntit me tae read an write
 An coont the rule o' three, sir
 But a nobler thocht cam tae ma heid
 An a sodger I wid be, sir. (Burke, 2008, p. 29)

Serving in the army was seen as a nobler thought than receiving an education or practicing a religious faith in the time of Lord Elgin, as it is today. Therefore, it is seen that post-truth statements were used for greater recruitment during that time, as well. In the continuation of the song, Elgin expresses how the institution treated and supported him as follows:

They gied me claes tae hep ma back
 An mittens tae ma hands, sir
 An swore I wis the brawest cheil
 In a' the Heilan clans, sir. (Burke, 2008, p. 30)

The presentation of Elgin as “the bravest child in all the Highland clans” serves as evidence of the institution’s post-truth discourse, akin to the Golden Thread myth, being both old and traditional, as the British army continues to encounter such displays of encouragement. However, this ballad is not limited to just the part told by Lord Elgin. In the continuation of the original folk song, the narrator who becomes a soldier is later sent to fight in Spain and becomes a lame after being shot in the leg and lives in Forfar. Elgin may be deliberately omitting this part in order not to discourage the soldiers.

The military institution not only exploits the bodies and identities of its soldiers, but also plays with their emotions. Burke illustrates various manipulation techniques used by the army in the play, revealing how they utilize a post-truth discourse. Perhaps the scene where manipulation techniques are used most diversely is the scene in which Lord Elgin, who represents the institution, enters the pub. While the ex-soldiers are giving an interview to the Writer in the pub, when the subject comes to the recruitment for the First World War, Lord Elgin suddenly appears and the scene turns into the moment when the ex-soldiers are recruited. Holding the sword of the famous Scottish leader Robert the Bruce, Elgin claims that the Scottish King “led his men at Bannockburn and is buried nearby at Dunfermline Abbey. He led his men in a fight for freedom from the tyranny of a foreign power and the need then, as now, for Scotsmen to serve their country in its hour of need is as great” (Burke, 2008, pp. 25-26). In fact, Robert the Bruce fought against the English to gain his country’s independence, and his sword “symbolises his historic deeds throughout the efforts to gain independence for Scotland against England and his success and heroism in doing this at the Battle of Bannockburn in 1314, all of which are used to call the Black Watch soldiers to the Iraq War” (Yelmiş, 2016, p. 495). In other words, Lord Elgin is not calling on young Scots to fight to liberate their country from an invading power, but to wage war on

another independent country. But, since he cannot manifest this fact directly, he must manipulate them with post-truth statements.

Political and military authorities tried to justify the intervention in Iraq by appealing to both negative emotions such as fear and anxiety and positive emotions such as hope, patriotism and heroism. Similarly, Lord Elgin strives to stimulate first the negative and then the positive emotions of the people in the pub. When the unconvinced soldiers demand payment for joining the army, Elgin attempts to intimidate them with xenophobic imaginations:

Granty We're still wanting fucking paid.

Lord Elgin Paid?

Beat.

Fucking paid?

Beat.

Our country faces the gravest peril, the Hun threatens our very civilisation.

Beat.

D'you think you'll be getting fucking paid when the Kaiser bowls up the road and takes over? (Burke, 2008, p. 27)

When Granty responds, “[m]aybe” (Burke, 2008, p. 27), Elgin realizes that his false threats do not work. Nonetheless, the truth he needs to convince them of is pretty clear: it is necessary and enjoyable to join the army and fight the enemy. When Elgin figures out that the financial status of the young men is not very pleasant, he begins to promise them things they can hardly dream of to convince them. He starts with travel to France (Burke, 2008, p. 27) and then, as a result of the demands from the young men for more, he promises them plenty of meals, football, guns, drinks and exotic sexual experiences (Burke, 2008, p. 28). Yet, these promises alone are not enough to convince them. These young men, who, due to their financial needs, are thought to be satisfied only with material prizes, surprise Lord Elgin. Rather than material gains, they desire a pleasure that will gratify their souls:

Cammy What about glory?

Lord Elgin Glory?

Cammy Aye?

Lord Elgin Oh aye ... aye ... the glory.

Beat.

The glory of returning, at Christmas, a hero. (Burke, 2008, p. 28)

It can be inferred from his hesitation and pause here that Lord Elgin has never considered the issue of glory previously. As a result, even he does not seem to believe it himself when he announces that they will obtain glory and return home as heroes. While interviewing the men in the local Fife pub, Burke realized that, rather than the political issues about the causes and progress of the war and its futility, the ex-soldiers are concerned about “the lack of glory upon their return home, the betrayal of ‘the golden thread’, the promise of glory and tradition, a ‘lie’ repeated throughout history that Burke was familiar with growing up near Dunfermline, an area with a high recruitment rate” (Beck, 2013, p. 133). The glory that the young men value above all else is nothing more than a false promise given by the military institution as a part of their post-truth discourse.

In addition to Lord Elgin, another character who possesses a similar post-truth discourse is the Sergeant. While Lord Elgin strives for recruitment at homeland, the Sergeant is with the soldiers on the battlefield, trying to keep their enthusiasm alive. Similar to Lord Elgin's words, he also promises that the soldiers will be granted sexual experience. However, while Elgin claims that soldiers will receive their reward when they leave the country with the army, the Sergeant states that they will receive it upon completing their tasks and returning to the homeland:

Sergeant [...] Have you even told him how much fucking fanny he's gonna get when he gets home? Have you told you?

Kenzie No yet, Sergeant.

Sergeant Fucking war heroes, you boys. Who the fuck gets to say that any more? Million quid? (Burke, 2008, p. 18)

The morale of the soldiers, who do not encounter any situation in the name of the military service they imagined at Camp Dogwood, deteriorates significantly with the final suicide attack. The responsibility of keeping high the morale of soldiers, who no longer have any enthusiasm for staying in the army, and preventing them from leaving falls on the Officer this time. Like Lord Elgin and the Sergeant, he also tries to speak of a word that will boost Cammy's pride: "You're going to get stuck up for a medal for that today. You're the type of man this regiment needs, Campbell" (Burke, 2008, p. 69). After all the attempts by the representatives of the military authority prove unsuccessful, Cammy asks the Officer why he still stays in the army. Even though the Officer realizes that the soldiers can no longer be deceived by any false promises, he does not completely abandon his discourse and once again highlights the Golden Thread myth:

Officer Some of us ... It's in the blood.

Beat.

And I always thought ... well, it's not like any other job, is it?

Beat.

It's part of who we are, where we come from. It's the reason you join up in the first place. The Golden Thread. (Burke, 2008, pp. 70-71)

It can be inferred from the presence of the surviving soldiers in the more recent pub scenes that the Officer's final attempt fails, as well.

The military institution aims to deceive not only individual soldiers but also the entire British society through its post-truth discourse, using the media as a tool. In the play, this pursuit is portrayed in the scene where journalists visit Camp Dogwood to film the soldiers for the evening news. The reporter seems to be sent by the military authorities to restore the tarnished reputation of the institution. As part of the military hierarchy, the Sergeant also says, regarding the propaganda shoot, that "[t]his war's unpopular enough way out that. (*To Cammy.*) Just smile and reassure the great British public that you are happy in your job" (Burke, 2008, p. 36). Frustrated with all this deception and propaganda, Cammy, when asked about the controversies surrounding the deployment, tries to enlighten the public with all honesty and bring the truth to light, saying, "[i]t's a buzz, you're in a war ay, but you're not really doing the job you're trained for but it's not like they're a massive threat to you or to your country, you're not defending your country. We're invading their country and fucking their day up" (Burke, 2008, p. 38). Yet, since these statements are in conflict with the official discourse, the journalists collaborating with the authorities discard this footage and prefer to re-shoot it. At that moment, several explosions occur

and, taking advantage of the chaos, Fraz gets in front of the camera and starts talking about irrelevant matters, so the British society cannot learn the unfiltered truths.

From all the analysis and exemplification above, it is clear that Burke is immensely critical of the post-truth discourse of the military institution. He describes in many scenes how the institution deceives the soldiers and the civilian population by lying to them and appealing to their emotions, and by making propaganda. However, it is quite ironic that even though Burke challenges the post-truth discourse of the military institution, he himself prefers to use a counter-post-truth discourse instead of presenting only objective truths to the reader/audience. Similarly, on the playwright's strategy of presenting the truth, Janine Hauthal says, "combining (auto-)biography and historiography, the play's documentary approach makes both objective and subjective truth claims" (2013, p. 163). Maybe Burke makes such a choice because he desires for the claims made by soldiers, rather than those made by the institution, to be accepted as true by the public and to leave a deeper impact. He may also be aiming for these individuals to be immortalized for all their effort, rather than being lost to history in military reports or news articles. Even a dialogue between Fraz and Cammy hints such an intention, reading,

Fraz Do you think they'll make a film about this war?

Cammy They fucking better. I didn't get to join the army for it no way get immortalised on the big fucking screen. (Burke, 2008, p. 14)

With *Black Watch*, Burke does not immortalize the soldiers through a film, but rather, through a play. However, in doing so, he also imposes his own anti-Iraq War ideology.

In the play, there is little or no description that can be considered negative about the soldiers, except for their undisciplined behavior. Yet, it is implied that soldiers are often portrayed negatively in other media, particularly by journalists. In the last pub scene, when the Writer asks the soldiers how many people they killed in Iraq, Stewarty suddenly becomes quite irritated:

Stewarty This cunt wants to make a name for himself by telling every cunt

how we're all a fucking shower of cunts.

[...]

That's how these cunts do it though ay?

Beat.

They're only fucking interested if they think they're gonna get some fucking dirt on you.

Cammy Well, that's what the public want ay?

Writer Usually. (Burke, 2008, p. 60)

The crimes committed during the Iraq war, such as torture, civilian killings, looting, and so on, were heavily criticized after the early stages of the war. In the United Kingdom and the United States, many soldiers were tried for these accusations, providing the news media with a very useful content. In the play, Burke already makes very careful choices in order to avoid similar and possible defamations. Furthermore, he seems to be taking it upon himself to clean up this "dirt" because the soldiers are not promising enough in cleaning it themselves, as their own voices are not strong or convincing enough to impress people. Regarding the soldiers' inadequacy to express themselves, Burke states, "I think that's what made the play [*Black Watch*] successful, to tell you the truth. Working-class people are inarticulate when you ask them about momentous experiences. They don't tell you those emotional things, the big kind of things. They'll tell a great vivid story, but almost in a rehearsed, practiced way"

(qtd. in Pressley, 2011, par. 15). As an accomplished playwright, Burke is able to utilize post-truth in order to make a striking impression on people. Thus, it seems that another reason for Burke's intentionally adopting an emotionally-charged discourse is to fulfil the need for the neglected sympathy for the individual soldiers.

When problems concerning the entire country arise, grand narratives such as nationalist ideologies aim to put aside people's personal concerns and address the nation as a whole. An example of this instilment can be seen during war times, where public opinion is shaped around inclusive phenomena such as country, nation, army, and so on by governments. Therefore, during such times of crisis, individuals may be viewed as insignificant details, as the interests of the country are prioritized over personal interests and above all else. It is usually expected to make personal sacrifices for the welfare of the homeland and nation during nationwide crises. In the case of the Iraq War, realizing that the self-sacrifice of individuals remains unnoticed, Burke, through *Black Watch*, aims to evoke sympathy towards those individuals and establish empathy with them. In relation to this intention, Lindsay B. Cummings states that "[t]his play, based on interviews with former Black Watch members, promises a kind of intimacy and access not available through more 'impersonal' media accounts. In other words, it promises an opportunity to empathize" (2011, p. 78). When one of the soldiers Burke had interviewed watched a performance of the play, "he said, 'I didn't think anybody cared about us. About me.' [...] That's why it affected him cause he just thought, you know, this is about me, and my pals. And it was just that kind of thing, he felt that someone was acknowledging his life" (Burke qtd. in Beck, 2013, p. 147). Considering the soldier's remark, it can be safely claimed that Burke is not the only one to enjoy the public interest in the soldiers' ordeal in Iraq.

In the play, the Writer, who is positioned as an outsider through his clothing, stance, approach to soldiers and London accent, lacks empathy towards the ex-soldiers. Like the ordinary reader/audience, he is unable to grasp what they experienced and felt in Iraq. Frustrated by the Writer's lack of empathy, Stewarty reproaches him –and indeed anyone who does not share the same experiences as the soldiers but speaks authoritatively about them– with the following questioning:

Writer What was it like getting fired at?

Cammy It's weird ay.

Stewarty It fucks people up. Big time.

Beat.

Rips them apart.

Beat.

You seen the size ay the bullets we use in a chain gun?

Beat.

You seen what happens when a bullet that size hits somebody?

Writer Well ... no ... I haven't.

Stewarty So how the fuck are you gonnay explain it tay folk, then? (Burke, 2008, p. 59)

Stewarty's rhetorical question addresses anyone who has a word to say about a war. One should choose their discourse carefully, which they use to convince others of the correctness of an opinion or fact. As theorists of post-truth explain, rational explanations are not as effective in moving the masses as emotional engagement. For example, a suicide attack may be a fleeting event and may not have profound impacts on people when it occurs far away. However, Burke and the NTS team, through *Black Watch*,

not only visualize the attack that happened in Iraq, but also use slow-motion technique to prolong the sensation of victimization, making it even more impactful. With regards to the team's choreography to embrace the audience viscerally, Hauthal argues,

The choreographies' 'corpo-reality' facilitates realist effects which depend both on the actors' emotional and physical investment in portraying characters from 'real life' as well as on the audience's somatic empathy and emotional engagement with the performance. This strategy is most palpable in the image of regimental community and *esprit de corps* in the final scene. Here, the actors' physical exhaustion after the climactic suspension of the music puts their physical investment on display and strongly encourages emotional contagion. (2013, p. 171)

Burke and the NTS aim to pull the reader/audience further into the play in order to create a perception of reality in them. The strategy mentioned in the Officer's first email seems to indicative of the objective of the creative team, which reads, "[o]ur orders are to apply our own tactics and, in contrast to the 'firepower and force protection first' style of the Americans, get out among the local population and win hearts and minds" (Burke, 2008, p. 12). If it is assumed that Burke intends to break with theatrical conventions, then the letter can also be interpreted as follows: just as commanders order the Officer to win the hearts of people, Burke also wants the actors to win over the reader/audience.

As Hauthal comments above, the reader/audience is not only won over by the characters' speeches, but also through theatricality, both rationally and viscerally. In this respect, besides the choreography, also musical instruments are used to impress the audience: "As the pipes and drums are used to raise the hairs on the backs of the necks of young men and women preparing for battle, so in *Black Watch*, the pipes and drums combined encourage the audience to switch off intellectually and go 'over the top' in solidarity with 'our boys', and in celebration of the Black Watch" (Archibald, 2008, p. 12). As a result of the emotional enlistment caused by the bagpipe and drum music, the audience feels an affinity towards the soldiers. If this affinity is further supported by physicality, the audience may feel as if they were one of the soldiers. In such a scenario, the effect of the following scene is likely to be much stronger:

Cammy That's what we joined the army tay day.

Rosco Fight.

Cammy No for our government.

Macca No for Britain.

Nabsy No even for Scotland.

Cammy I fought for my regiment.

Rosco I fought for my company.

Granty I fought for my platoon.

Nabsy I fought for my section.

Stewarty I fought for my mates. (Burke, 2008, p. 72)

All this emotional intensity caused by Burke's post-truth narrative is an obstacle to rational thinking. Under the influence of this psychological state, the audience is inclined to accept as true not the official statements of the military institution, even if they reflect the truth, but the statements of the characters with whom they feel closer.

Ordinary audience members and columnists have often expressed the feelings that the play aroused in them and how they were captured by the narrative. For example, on the audience reactions, James Oliver and Ben Walmsley report, "audience members consistently reported feelings of pleasure and

captivation, employing adjectives such as 'magnificent', 'fantastic', 'moving' and 'intense', while critics found it 'thrilling', 'spectacular' and 'compelling'. Many spectators spontaneously communicated their increased understanding of and empathy with the soldiers, whether physically (by laughing and crying) or verbally" (2011, p. 97). To exemplify more specifically, Ben Brantley, the former chief theatre critic of *The New York Times*, notes, "[e]very moment in 'Black Watch' seems to bleed from the previous one in an uninterrupted river of sensations" (2007, par. 11), and adds that "[i]n the final marching sequence, as the men moved forward and stumbled in shifting patterns, I found to my surprise that I was crying" (2007, par. 15). It is a frequently reported situation that audience members fall into crying as a result of dramatic purgation and emotional outbursts. This immersive effect on people demonstrates both the playwright's and the creative team's theatrical and manipulative abilities. Aware of his talent and its accompanying success, saying, "[t]here seem to be two different audiences for the play. Those who are thrilled by the theatricality of the play and show their appreciation immediately and the people who take a little bit of time to give you a reaction, particularly if they've been crying" (qtd. in Pattie, 2011, p. 32), Burke boasts about the audience's such reactions. So, it can be deduced from these accounts that utilizing post-truth in *Black Watch* has brought Burke success and international recognition.

In conclusion, post-truth is a highly controversial communication method from an ethical standpoint as it manipulates people's emotions and prevents them from reaching the truth through rational thinking. In *Black Watch*, Burke criticizes the post-truth discourse used by the military institution to mislead people before and during the Iraq War. According to the playwright, the military institution tells lies or tries to create the perception of truth in people by appealing to their emotions, both for the purpose of exploitation and deception of individuals. Rather than informing people with facts related to the Operation Telic carried out in Iraq and convincing them with reasonable arguments, the institution highlights the assumption that the war will bring heroism and glory. The playwright criticizes how individuals are deceived by these statements and recruited into the army. However, ironically, Burke draws on the post-truth he criticizes in presenting his counter argument.

The authority of the playwrights comes not only from their ability to create interesting works of art, but also from their willingness to engage in politics. In play texts or stages, the monopoly of conveying a message, refuting opposing views, informing people, deceiving or persuading the reader/audience is entirely in the hands of the playwright. Due to this authority, in plays dealing with political issues, the side of the playwright is also in a position of strength. Therefore, the role of the playwright becomes even more critical. They encourage – or even force – the reader/audience to question the discourses presented by those in power in the political arena and to recognize the potential for manipulation in their rhetoric. Burke, in this respect, engages in a power struggle against the military institution by means of *Black Watch*. He implies that he warns the reader/audience against the manipulations of power-holders. However, since those power-holders and their discourses are also the product of the playwright's own imagination, the real authority that needs to be criticized is the playwright himself.

The controversial situation mentioned above raises difficult questions about the role of the artist in the world of the post-truth era. Should artists merely reflect the behavioral patterns of society and individuals? Or do they have a duty to stick to certain standards of truth and objectivity, even at the risk of diminishing the emotional impact of their work? Plays are means of expression for the ethical choices of the playwrights regarding their attitudes towards war. In a world where post-truth discourses are frequently used to manipulate the mindset of the public, especially on sensitive issues like war, the ethical responsibilities of playwrights in trying to influence the public are an important topic of debate. Of course, playwrights are free to perform their art, determine the content and messages of their plays,

and decide on their discourses. However, trying to impose personal views through post-truth as if conveying the truth is quite problematic. Therefore, the employment of post-truth discourse by Burke requires a thorough scrutiny of the ethical limits of artistic expression. His reliance on emotional appeal to challenge a perspective on the war presents an ethical dilemma: Does the end justify the means? Is it acceptable to adopt the very post-truth strategies and techniques to reveal the mechanisms of institutional deception and manipulation? This contradiction – the simultaneous condemnation and utilization of post-truth – places the ethical burden and responsibility on the playwrights, which is why Burke, rather than the military institution, is criticized in this article.

Works Cited

- Archibald, D. (2008). "We're just big bullies ..." Gregory Burke's *Black Watch*. *The Drought*, 26, 8-13.
- Beck, S. (2013). *Playing War: Encountering Soldiers and Navigating Ethical Responsibilities in the Creation of Black Watch*. *International Journal of Scottish Theatre and Screen*, 6/1, 131-153.
- Betts, J, and M. Phythian. (2020). *The Iraq War and Democratic Governance: Britain and Australia go to War*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Brantley, B. (2007, Oct. 24). To Tell These War Stories, Words Aren't Enough. *The New York Times*. <<https://www.nytimes.com/2007/10/24/theater/reviews/24watch.html>>.
- Brown, M. (2009, Mar. 9). From Drill Hall to Olivier Glory: Acclaimed War Play *Black Watch* Takes Four Awards. *The Guardian*. <<https://www.theguardian.com/stage/2009/mar/08/black-watch-wins-at-olivier-awards>>.
- Burke, G. (2008). *Black Watch*. London: Faber & Faber.
- Bush, G. W. (2001, Sep. 20). Address to a Joint Session of Congress and the American People. *The White House: President George W. Bush*. <<https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2001/09/20010920-8.html>>.
- Cummings, L. B. (2011). *Empathy, Estrangement, and Theatre for Social Change* [Unpublished doctoral dissertation]. Cornell University.
- Hauthal, J. (2013). Realisms in British Drama since the 1990s: Anthony Neilson's *Realism* and Gregory Burke's *Black Watch*. In D. Birke & S. Butter (Eds.), *Realisms in Contemporary Culture: Theories, Politics, and Medial Configurations* (pp. 146-177). Berlin: De Gruyter.
- Hurley, K. (2008). Uncomfortably Spectacular. *Contemporary Theatre Review*, 18/2, 275.
- Jack, I. (2008, June 14). "It's in the Blood". *The Guardian*. <<https://www.theguardian.com/books/2008/jun/14/saturdayreviewsfeatres.guardianreview1>>.
- Kaličanin, M. (2016). Gregory Burke's *Black Watch* (2006): An Illustration of Post-Verbatim Theatre. *Књижевна историја*, 48/160, 303-317.
- Kalpokas, I. (2019). *A Political Theory of Post-Truth*. Cham, Switzerland: Palgrave Pivot.
- Keyes, R. (2004). *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York: St. Martin's Press.
- Oliver, J, and B. Walmsley. (2011). Assessing the Value of the Arts. In B. Walmsley (Ed.), *Key Issues in the Arts and Entertainment Industry* (pp. 83-101). Oxford: Goodfellow Publishers.
- Pattie, D. (2011). Gregory Burke. In M. Middeke et al (Eds.), *The Methuen Drama Guide to Contemporary British Playwrights* (pp. 22-41). London: Methuen Drama.
- Pressley, N. (2011, Jan. 21). Drama with Roots in the Real World Is Burgeoning Theater Field. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/entertainment/drama-with-roots-in-the-real-world-is-burgeoning-theater-field/2011/01/21/ABGEPKR_story.html>.
- Robinson, C. (2013). The Making of *Black Watch*. *Words on Plays*, 19/6, 11-15.

- Robinson, R. (2012). The National Theatre of Scotland's *Black Watch*. *Contemporary Theatre Review*, 22/3, 392-399.
- Watson, A. (2014). Birnam Wood: Scotland, Nationalism, and Theatres of War. *Theatre History Studies*, 33, 226-249.
- Word of the Year 2016. (n.d.). *Oxford Languages*. <<https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/>>.
- Yelmiş, İ. (2016). "Fallen, Fallen is Babylon the Great": The Iraq War as "The Biggest Western Foreign Policy Disaster" as Reflected in Gregory Burke's *The Black Watch*. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6/2, 483-500.
- Ylä-Anttila, T. (2018). Populist Knowledge: 'Post-Truth' Repertoires of Contesting Epistemic Authorities. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 5/4, 356-388.

86. Eighteenth century travel writing as proto-ecocritical literary efforts: Wordsworth's "I wandered lonely as a cloud" as an ecocritical travel writing example¹

Özlem YILMAZ²

APA: Yılmaz, Ö. (2024). Eighteenth century travel writing as proto-ecocritical literary efforts: Wordsworth's "I wandered lonely as a cloud" as an ecocritical travel writing example. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1421-1430. DOI: 10.29000/rumelide.1440026.

Abstract

Today, ecocritical theory challenges the logic which damages and exploits nature in the sake of technological developments, and which draws human beings to a more mechanised and alienated life. However, when ecocriticism had not arrived at the scene of literary history, there had been some poets who tried to do what today's ecocritical theory did through their accounts of travels in nature that they transfused into their poetry, by expressing their desires to become one with nature again, thus, moving away from the anthropocentric point of view which ecocriticism aims to undermine today. One of these poets was the prominent Romantic poet William Wordsworth, who lived between 1770 and 1850, and dealt with human-nature relationship in his poetry with a proto-eco-centric point of view as early as the eighteenth century. Hence, the aim of this study is to investigate his poem titled "I Wandered Lonely as a Cloud", which was written during a walking tour in nature that he had attended with his sister, with an ecocritical perspective so as to demonstrate the fact that Wordsworth realised what today's ecocritical theory tries to do more than two centuries earlier, which makes it possible to classify him as a proto-ecocritical poet.

Keywords: Travel writing, ecocriticism, William Wordsworth

¹ **Statement (Tez/ Bildiri):** This article is directly produced from the author's Master's Thesis.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 25

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 30.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440026

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr. Arş. Gör., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr. Research Assist., Manisa Celal Bayar University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Language and Literature (Manisa, Türkiye), ozlemyilmaz@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6906-3825, **ROR ID:** https://ror.org/053f2w588, **ISNI:** 0000 0004 0595 6052, **Crossreff Funder ID:** 100019679

Bir Öncü-Ekokritik Edebi Çalışma Örneği Olarak 18. Yüzyıl Seyahat Yazını: Wordsworth'un "I Wandered Lonely as a Cloud" Şiirinin Ekokritik Seyahat Yazını Örneği Bağlamında İncelenmesi³

Öz

Bilindiği üzere, günümüz ekokritik kuramı, teknolojik gelişme adı altında doğanın zarar görmesi ve sömürülmesi sonucu insanoğlunun daha mekanize ve doğaya yabancılaşmış bir hayata sürüklenmesine karşı çıkmaktadır. Ne var ki, ekokritik kuram edebiyat sahnesine çıkmadan çok zaman önce, bugün bu kuramın yapmaya çalıştığı aynı seyehat notlarını şiirlerine aktarmak suretiyle doğa ile insanın bütün olması gerekliliği mesajını vererek ve insanı evrenin merkezi kabul eden dünya görüşünü reddederek gerçekleştiren şairler olmuştur. Bunlardan birinin de 1770-1880 yılları arasında yaşayan ve şiirlerini öncü-ekokritik denilebilecek bir bakış açısıyla yazan William Wordsworth olduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışmanın amacı, romantik şiirin önde gelen isimlerinden olan William Wordsworth'un kız kardeşiyle gerçekleştirdiği bir doğa turundan yola çıkarak yazdığı "I Wandered Lonely as a Cloud" başlıklı şiirini ekokritik kuram bağlamında inceleyerek kendisinin bugünkü ekokritik kuramın yapmaya çalıştığını bu kuramın ortaya çıkışından yaklaşık 200 yıl önce gerçekleştirdiğini ve bu nedenle öncü-ekokritik bir şair olarak sınıflandırılabilmesi gerçeğini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Seyahat yazını, ekokritik kuram, William Wordsworth

Introduction

Ecocritical studies gain more importance every day since the environmental problems have reached to a dangerous proportion of concern in today's modern world. Considering that these problems are mostly caused by the technological developments, it would be very appropriate to say that the turning point in the emergence of these environmental problems was the Industrial Revolution, which took place approximately between the years 1760 and 1840. With the further development of technology, nature has unfortunately become the target of humankind as a source that can be abused and recklessly damaged rather than being seen as a vital system to be protected. Hence, the relationship between individual and nature have constantly deteriorated, as the humankind started to get lost in the turmoil of the modern life and eventually turned out to be alienated from nature.

If we accept the fact that the turning point of the development of modern technology - which can be accepted to be the main reason of the rise of the anthropocentric point of view - was the Industrial Revolution, it makes sense to consider eighteenth century as a period in which people massively moved to cities and became alienated from nature day by day. Therefore, the dominance of travel writing, which involved vivid natural descriptions in it, as well as the reflection of the psychological effects of nature on

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale yazarın Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %25

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440026

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

the traveller, is not surprising since it can be accepted to be a reaction against this alienation. Hence, as Britain moved from an agricultural society to an industrial one beginning from the eighteenth century, travel writing gained momentum and popularity. Therefore, travel writing examples of therein century can be evaluated to be one of the closest disciplines to today's modern ecocritical theory, in its emphasis on the therapeutic effect of nature on human psychologies, which can particularly be observed in pieces of romantic poetry, many of which were written during travels in natural settings. Travel writing can basically be defined as a literary genre "in which the traveller describes the places she/he has visited and had different experiences while travelling" (Koseman 7). Although "the origins of travel writing can be grounded in the literary texts of ancient times", in fact it is "a specific and indigenous genre" which is a "relatively recent focus of interest among literary critics" (Ayan and Yılmaz 39), which is surprising since it involves a very apparent ecological consciousness in it which is similar to our contemporary ecological consciousness, which makes it possible to classify the genre as a proto-ecocritical one.

Ecological Consciousness in Literary Works Before the Romantic Period

Although the appearance of the technological developments and the emergence of humankind's dominion over nature is frequently misinterpreted to have begun with the Industrial Revolution, the anthropocentric worldview and human's alienation from nature had emerged quite earlier than the eighteenth century. Therefore, it would be meaningful to see people's perception of ecology before the Romantic period so that the developments which prepared the reactions of the travelling romantic poets – who can be labelled as "the poet-wanderer" (Koseman 9) – against the alienation of humankind from nature can clearly be understood.

As a matter of fact, humankind's exploitation of nature had already begun as early as in the first century A.D. Hence, Lyn White, in her essay titled "The Historical Roots of Our Ecological Crisis" gives us detailed information about the western traditions of technology and science and says that even as early as A.D 1000, The Europeans had applied waterpower to industrial processes (8). By the latter part of the seventh century after Christ, in fact, peasants began using "a new kind of plow equipped with a vertical knife to cut the line of the furrow, a horizontal share to slice under the soil and a mold board to turn over it" (White 8). White, in the same article, upon examining various technological developments in farming comments: "Thus, (with these developments) distribution of land was based no longer on the needs of a family, but, rather, on the capacity of a power machine to till the earth. Man's relation to the soil was profoundly changed. Formerly man had been a part of nature; now he was the exploiter of it" (8). As it can be deduced from White's words, even with the invention of this new kind of plow human beings had already begun to dominate the land in the seventh century. However, this domination simultaneously initiated the separation process of humankind from nature and as the technology progressed in time, this separation sharpened.

In the late twelfth century, for instance, wind power came in use. Gradually, Europeans developed their "power machinery", "labour-saving devices", and "automation" (White 10). With the rediscovery of the New World and recognition of the new species, people were reminded of the fact that there was an immense and unexplored non-human nature and that they were only a small part of it. But as usual, rather than accepting this reality and respecting nature, they preferred to exploit the newly discovered areas as well for their own sake. This exploitation persevered for long centuries.

However, during the seventeenth century, which preceded the romantic era, human beings began to question man's dominion over everything, and this questioning also found its reflection in literature as

the "century poets preferred to go beyond traditional pastoral and georgic genres to make a reconsideration of the natural world in an ethical way" (10). With the first steps of globalization, they began to question the dominion of mankind over the non-human at a time when mechanistic and imperialistic attitudes towards nature had just begun. While the eighteenth century was approaching, theologians and philosophers had also been interrogating whether the natural world was given for temporal use or would be theirs in a maternal eternity. Therefore, untouched natural surroundings began to be chosen as popular routes for travel and concepts related to nature such as sublime and picturesque made their entrance to British literature, both of which found their places in the travel accounts of poets and authors.

Eighteenth Century Travel Writing, Sublime, and Picturesque

Eighteenth century was the "peak of nature writing" and not only the genre of travel writing but also some other prose works which favoured "the subjects of natural theology and natural history became popular" (Hitt 123). According to Christopher Hitt, the most important of the attitudes towards nature in the eighteenth century was the "natural sublime", which he describes as "an aesthetic of wildness which originated and developed alongside industrialization and agricultural capitalism" (127). This new aesthetic attitude which was directly connected with the eighteenth-century concept of travel, found its place in travel writing accounts in both prose and poetry since it awakened the curiosity of readers. Embodying both an admiration and a fear of nature in it, natural sublime as a new aesthetic attitude became the focus of many eighteenth century readers, which accelerated the popularity pace of travel writings. Hence, in her effort to exemplify this new aesthetic attitude toward "rugged, wild nature" (Hitt 127), Marjorie Hope Nicolson, preferred to explain natural sublime through a travel writing example written by John Dennis in which he describes his tour of the Alps in 1688 by stating that the glory of nature, the rocks and the cliffs he came across "all this produc'd different emotions in [him], a delightful Horror, a terrible Joy" while he simultaneously "trembled" (277). In parallel with today's ecocritical theory, Dennis's travel writing underlined humankind's respectful and impotent position against nature, which exhibits the fact that the concept of natural sublime, which is frequently presented to the reader as part of a travel story in romantic poetry too, can be accepted to be in tune with the ecocritical theory. Romantic poets in general and William Wordsworth in particular were closely related to the concept of sublime.

Another aesthetic tendency of eighteenth century about nature was the "picturesque". In *Picturesque Landscape and English Romantic Poetry*, J.R. Watson explained that "the created sensitivities against the exploitation of nature yielded a new consciousness towards the end of the eighteenth century" (qtd in Byerly 51). Alison Byerly, in "The Uses of the Landscape", emphasizes the fact that especially with the Romantic era "drastic changes" were seen about the concept of nature and states that the "English travellers who had seen Italy and the Alps while on the Grand Tour wanted to recapture their experience in Britain, and suddenly the Lake District, the Wye Valley, the West Country, and parts of Scotland became fashionable destinations" (55). In time, the act of picturesque, in Byerly's words, "saw domesticating the wild landscape" and it did this in two ways, first of which was the "travel" itself since "remote regions were made accessible and as a result of eco-tours they were physically altered" (60). As those travels which were executed in the framework of "ecotours" increased in number and frequency, nature was "tamed" and domesticated. John Barrel, in *The Idea of the Landscape and the Sense of Place* implies that although picturesque, in its essence, looked for an untouched, pure, and wild nature, the so-called "eco-tours" which were born out of the picturesque tendency, was in a way damaging nature (in Byerly 62).

Although both the concepts of natural sublime and picturesque were two aesthetic tendencies dominating the literary scene during the eighteenth century, they were only a small part of the bigger picture, which was the "travel writing" itself. Hence, as William C Horne underlines, when talking about the eighteenth century, it must be emphasized that it was "the age of travel writing" (76). Thomas Mc Curley gives detailed information about these travel writings and says that 8 encyclopaedic collections and 45 smaller collections were produced between the years 1660 and 1880, and in addition to the major works, there were "thousands of individual writings and miscellanies of local tours, distant expeditions and continent travels" (qtd in Horne 76). Horne also gives Imlac's view about an important detail and says that "all the appearances of nature" and every countryside were comprehensively and carefully noted by the authors of these travel writings (76). Hence, the popularity of travel writing was also in close relation with the natural curiosity of the eighteenth-century people who wanted to know the secrets of nature. Not only arts and literature but also science was very interested in nature in the eighteenth century. They mutually helped each other in their study and representations of nature. In "Some Principles of Ecocriticism", William Howarth gives us the information that "the biological names of species were quite haphazard until Carolus Linnaeus compiled his *System Nature in 1734*" and that "he used Latin inflections to classify organisms into a categorical taxonomy, or naming system" (72). He also asserts that beginning with 1750s "global exploration and colonization by Western powers promoted dynamic new ideas in the natural sciences in parallel with the major discoveries which enlarged known space and time. Scientists charted ocean currents and traced the ice ages" [...] (72). In Howarth's words, "these events prompted new ways to read the earth" (72). With all these developments and new discoveries, Western nations began to experience a rapid industrial growth and intense social changes. They saw the development of technology and urbanization as a prerequisite for prosperity and preferred not to think about what the adverse consequences would be. But soon, although not majority, a minority of people were to realize the destructive side of industrialization since it brought with it the alienation of people from nature, and through their travel accounts or memories they wrote about in their poems, they were to reflect the idea that the real home for the humankind was nature or the countryside rather than the urban cities. This minority of people were: "the Romantics".

Wordsworth's Travels to Natural Landscapes and his "Photographic Subjectivity"

A post-evaluation of the Romantic era poets naturally leads the reader to William Wordsworth, as one of the most prominent advocates of the period. Born on April 23rd, 1770, in Cockermouth in the northwest of England, William Wordsworth spent most of his childhood in the Lake District, which, undoubtedly, "influenced him greatly because of the unique sense and appreciation for nature he got there" (William Wordsworth-Biography). Unfortunately, Wordsworth lost his mother in 1778, when he was just eight years of age, and his father in 1783. "As if these two were not enough traumatic experiences for a child, he also found himself separated from his sister, Dorothy, to whom he had become very attached to" (William Wordsworth-Biography) and which most probably resulted in his devoting himself to nature and choosing the environment as his best companion. Hence, in many of his poems in which he talks about his childhood memories, nature's perfect companionship for him can clearly be observed, whereas in many others, readers can witness this companionship through his accounts of his travels to natural landscapes which he realised in his adulthood.

Spending most of his life living in the middle of nature and travelling natural landscapes, Wordsworth was a man who found solace in it. This is obvious in most of his poetry and prose. In 1807 he published *Poems in Two Volumes*, which included poems entitled: "Resolution and Independence"; "I wandered lonely as a Cloud" (known also as "Daffodils"); "My Heart Leaps Up"; "Ode: Intimations of Immortality";

"Ode to Duty"; "The Solitary Reaper"; "Elegiac Stanzas"; "Composed upon Westminster Bridge, September 3, 1802"; "London, 1802"; and "The World is Too Much with Us", each of which, except London 1802 included very successful nature descriptions he recorded while travelling natural landscapes. Some other important works related to nature are *Guide to the Lakes* (1810) and *The Excursion* (1814).

Eminent ecocritic Jonathan Bate, makes a bold but proper claim and states that "Wordsworth went before us in some of the steps we are now taking in our thinking about the environment" (5), implying that Wordsworth was aware what would be the disastrous consequences of technology and industrialization upon the humankind and the environment. Bate is also right when he suggests that "the time is right to allow Wordsworth to become once more what he imagined himself to be, what Shelley called him and what he was to the Victorians: The Poet of Nature" (9). Since one of the principles of ecocriticism is "trying to demonstrate the past efforts of those who in their time tried to speak for the earth" (Coupe 6), Wordsworth is very appropriate for ecocritical scrutiny since through his accounts of his travels in natural landscapes he gave in his poetry, he realised what today's ecocritical theory tries to do more than two centuries earlier.

While describing nature, probably the most "distinctive facility" Wordsworth possessed, and which differed him from the other Romantics was what Scott Hess called his "photographic subjectivity". Although connecting Wordsworth and the concept of photography may seem "contradictory at first glance", he was in a way "photographic" while recording the natural landscapes that he came across in his travels to his mind (283). Although he was influenced by the picturesque in his early career, Wordsworth in 1798 expressed that he had "matured beyond picturesque conventions" (Hess 284). Nevertheless, demonstrating that Wordsworth did not get away from the influence of the picturesque "as fully as he claimed", Hess expressed that "surprisingly he had a great deal in common with photography" (286). In his article titled "William Wordsworth and Photographic Subjectivity", Hess explained how Wordsworth stopped and recorded natural beauties as a nature lover traveller with the following words:

The stationed point of view of the observer, focusing the scene from a single visual location; the separation of that observer from the landscape that he or she observes; the tendency to reduce the multisensory, ambient experience of a lived environment to pure vision; and the resulting general embodiment of the observer all link Wordsworth's main structure of experience to the tradition of the picturesque and the technology of photography that emerged from it. While Wordsworth did not focus on mimetic detail in his natural landscapes, he did produce a visual subjectivity that complemented the objectivity of the photograph and may even have helped shape the terms for its appreciation. The apparent opposition between Wordsworth's photographic vision and his poetry disguises a deeper complementarity: what I call Wordsworth's photographic subjectivity (285-6).

With the help of this distinctive characteristic, Wordsworth geared his poetry with very detailed and vivid nature descriptions that he encountered in his eco-tours or nature trips, and foregrounding the beauty of nature, he imposed on the reader the idea that happiness and peace would be found in nature, and that in great contrast to ugliness of the city life, nature would open them the doors of a dreamlike world, away from all the mechanical and depressing chaos of the urbanized life.

This quality of Wordsworth, in which "the individual subjectivity of the poet and the pictorial objectivity of the landscape he was looking at constructed one another", undoubtedly is a clear demonstration of his relation to picturesque (Hess 287). This interrelation between "the power of the landscape and the sense of individuality" can be found in the entire tradition of landscape and is clearly emphasized by the eighteenth-century picturesque tradition (287). Hence, Heinrich Schwarz asserted that "in the

picturesque, as in the linear perspective landscape tradition, the viewer composed the scene from a single stationed point of view. This process usually involved some form of framing, using a prominent foreground and/or side screens, such as trees or hills, to outline and compose the scene (113). In most of Wordsworth's poems, we can see that the narrator observes the scene that he comes across while travelling in nature from a single stationed point of view just like the picturesque artist.

In Malcolm Andrews's words, "The picturesque artist appropriates natural scenery and processes it into a commodity. With the aid of his 'knick-knacks', he converts Nature's unmanageable bounty into a frameable position" (81). So did Wordsworth. He "converted Nature's beauty into the lines on a paper" (81). As a matter of fact, Wordsworth himself announced his desire to capture picturesque scenes during his 1790 walking tour of the Alps, writing to Dorothy: "Ten thousand times in the course of this tour have I regretted the inability of my memory to retain a more strong impression of the beautiful forms before me, and again and again, in quitting a fortunate station have I returned to it with the most eager avidity, with the hope of bearing away a more lively picture" (qtd in Hess 291). As it can be understood from Wordsworth's own words, he wished to carry away with him a more permanent and detailed picture of the natural landscapes to remember a more vivid scene of nature and find consolation in it when depressed. Wordsworth, in Hess's words, is speaking like a "quintessential modern tourist" in these words and clearly "wishing for the not-yet invented photographic camera to capture natural beauties" (287) during his travels.

W.J.T Mitchell, in "Critical Inquiry", comments on Wordsworth's concept of photographic subjectivity and says that "physical and spiritual vision intermingles in his poetry" (qtd in Hess 294). His words are as follows: "Wordsworth's conception of a deep imaginative subjectivity depends not only on sensible images, but more strongly, on a landscape mode of perception. Physical vision passes into spiritual vision, at least for the transcendental moment of illumination [...]" (qtd in Hess 295). Wordsworth passed into a more peaceful and relaxed mind as if he was hypnotised or mesmerised by the natural landscapes he encounters either in his walking tours in nature or in the eco-tours he was participating in, as we can see in most of his nature poems. In Wordsworth's "I Wandered Lonely as a Cloud" and we can observe this kind of photographic subjectivity since the poet records an image of the landscape in his memory, which he "plans to carry in his mind for future viewings" (Hess 295). Additionally, in both poems the poet is "stationed in a particular position similar to the picturesque in which viewers compose" the landscape (295). The poet does not enter or directly "interact with" the landscapes but instead is "stationed in a visual distance, unseen, composing the landscape and through this photographic relationship to landscape, the poet constructs his own photographic subjectivity" (295).

This concept, in fact, can be accepted to be a typical characteristic of Wordsworthian canon since most of his nature poems start when the traveller or wanderer stops his journey or esplanade and stands still as if hypnotized by the beauty of nature. This motif is also in accordance with the ecocritical theory since it enables the poet to demonstrate the therapeutic effect of nature on humankind. In "I Wandered Lonely as a Cloud" this is very apparent.

A host of dancing Daffodils;
Along the Lake, beneath the trees,
Ten thousand dancing the breeze.

Scott Hess calls the moment of the stopping of this "halted traveller motif" as the moment of "arrested vision" and says: "This moment of arrested vision, in which a halted traveller narrator records an image

of a momentarily fixed landscape that he can then carry away with him in memory for future imaginative acts, is closely analogous to taking a photograph" (291). Here the nature serves in the mind of the poet as a "retrospective source of solace and remedy" (291). On April 15, 1802, when William and Dorothy were returning from their friends' invitation who lived around Ulswater Lake, they saw one of the "best sights that inspired the poem" (Scott 60). Dorothy wrote in her journal the following entry:

When we were in the woods beyond Gowbarrow park we saw a few daffodils close to the water side. We fancied that the lake had floated the seeds ashore and that the little colony had so sprung up. But as we went along there were more and yet more and at last under the boughs of the trees, we saw that there was a long belt of them along the shore, about the breadth of a country turnpike road. I never saw daffodils so beautiful they grew among the mossy stones about and about them, some rested their heads upon these stones, as on a pillow for weariness and the rest tossed and reeled and danced and seemed as if they verily laughed with the wind they blew upon them over the lake, they looked so gay ever glancing ever changing (qtd in Scott 60).

At the beginning of the poem, we can see to what extent the poet identifies himself and becomes one with nature. By identifying himself with a cloud, who wanders the vales and hills of the Lake District; he is totally unified with nature and the daffodils are also clearly personified since they are "dancing in the breeze", demonstrating the music and the harmony of nature. Like a picturesque artist, Wordsworth in this poem, converts into his paper every detail of the landscape very successfully.

"I wandered lonely as a cloud
That floats high o'er vales and hills
When all at once I saw a crowd
A host of, golden, daffodils
Beside the lake, beneath the trees,
Fluttering and dancing in the breeze (1-6)."

With the following lines, the poet clearly states what influence nature may have upon the soul of a poet. The beautiful images of nature stored in the memory of the poet are very apparent in these lines and with the last two lines of the stanza; he clearly states that he breaks away from all the materialist concerns and he doesn't think even for a second "what wealth to (him) it had brought", also implying that no material criterion can be compared to the joy brought to him by the presence of nature. Therefore, this poem is also in accordance with the ecocritical principle that requires "challenging the logic of industrialism which assumes that nothing matters beyond technological progress" (Coupe 4).

The waves beside them danced; but they
Out-did the sparkling waves in glee:
A poet could not be but gay
In such a jocund company:
I gazed and gazed but little thought
What wealth the show to me had brought: (13-18).

"Natural movement" is very apparent in the poem since nature is portrayed as very vivid and vital with the "dancing and the fluttering" daffodils, "tossing their heads" and similar expressions (Sucksmith 149), demonstrating that nature is also alive. It also includes the movement of the waves which dance too and the movement of light and moreover, the poet is in motion at the beginning of the poem "wandering", and at the end of the poem his heart is "moved" by the beauty of nature (Sucksmith 150).

As the selected lines demonstrate, the poem contains "ecological implications" (Slovic 160) and "the values expressed here are consistent with ecological wisdom" (Glottfelty "What is Ecocriticism"), since nature is glorified in the poem. In those moments when he finds himself concentrated to a natural landscape, he knows that they have a relieving effect on his soul when it is wearied by the daily and unhealthy conditions of the urbanised way of life. This message given in the poem – the idea that nature has a therapeutic effect on the spirits of human beings who have been slowly mechanised by the effects of industrialization and urbanization and who were drawn into depression – is the same message that today's ecocritic theorists try to give to modern people. Just like them, Wordsworth here tries to emphasize the fact that psychological survival of the humankind is only possible by returning to nature.

Conclusion

Upon scrutinising his poems, it is possible to say that what Wordsworth believed in was the fact that the natural order, in which every creature has its own place and rights – if sanctified and completely understood by the humankind – can be useful in creating an order in society. His poetry served to the same purpose with today's ecocritical theory since the dominant theme he dealt with was the connection between the natural world and the human kind. The ecocritical principle which dominates his poetry was nature's therapeutic effect on human psychology and the message he tried to give his reader was that a return to and reconciliation with nature, from the industrialised and materialist-based way of life would be the key to true happiness.

One of his distinctive qualities as a nature poet, that brought him one step ahead and made him special among the other nature poets and Romantics was his successful nature descriptions which were almost in photographic quality. His ability to capture and record specific visual moments and landscapes in his mind during his travels in natural landscapes like a not-yet invented photographic camera was closely related to his deep love for nature. He successfully converted natural beauties he witnessed during his travels or walking tours into the lines on a paper and tried to make the reader feel the glory and beauty of nature just like the way he did. By showing the soothing and healing effects of nature on individual psychologies, he demonstrated the fact that it is possible for people to find solace and happiness in nature, if they learn to be an integral part of it, thus, realising what today's ecocritical theory tries to do more than two centuries earlier, which makes it possible to classify him as a proto-ecocritical poet.

References

- Ayan, M., Yılmaz, Ö. (2022). Travelling between the lines in T.S. Eliot's the love song of Alfred Prufrock. *Writing While Traveling Around*. İstanbul: Kriter,
- Byerly, A. (1996). The Uses of Landscape. *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* Georgia: University of Georgia Press 41-68.
- Coupe, L. (2000). *The Green Studies Reader: From Romanticism to Ecocriticism*. London: Routledge.
- Glottfelty, Cheryl. "What is Ecocriticism?". 6 November 2010. *Asle*. 30 March 2014. <http://www.asle.org/site/resources/ecocritical-library/intro/defining/glottfelty/>. Web.
- Hess, Scott. "William Wordsworth and Photographic Subjectivity." *Nineteenth-Century Literature*. 63(3), 283-320.
- Hitt, C. (2004). Ecocriticism and the long eighteenth century. *College Literature*. 31(3), 123-147.
- Horne, W. (2001). Samuel Johnson discovers the arctic: a reading of Greenland Tale as arctic literature. *Beyond Nature Writing: Expanding the Boundaries of Ecocriticism*. Virginia: The University Press of Virginia, 75-90.

Howarth, W. (1996). Some principles of ecocriticism. *The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology*. Georgia: University of Georgia Press, 69-82.

Köseman, Z. (2022). *Writing While Traveling Around*. İstanbul: Kriter,

Scott, A. (1957). *The poet's craft: a course in the critical appreciation of poetry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwarz, H, William P. (1985) *Art and Photography: Forerunners and Influences* Olympic Marketing Corp.

Slovic, S. (2000). Ecocriticism containing multitudes, practicing doctrine. *The green studies reader: from romanticism to ecocriticism*. London: Routledge, 160-163.

Sucksmith, P. (1974). Orchestra and the golden flower: a critical interpretation of the two versions of Wordsworth's I wandered lonely as a cloud. *The yearbook of english studies* 4, 149-158.

William Wordsworth-Biography. 31 September 2011 *Egs*.

<http://www.egs.edu/library/william-wordsworth/biography>. 5 April 2014. Web.

87. A promise of ‘The Good Place’: Dystopia in Kate Wilhelm’s *The Funeral* and Kazuo Ishiguro’s *Never Let Me Go*¹

Derya ORUÇ²

APA: Oruç, D. (2024). A promise of ‘The Good Place’: Dystopia in Kate Wilhelm’s *The Funeral* and Kazuo Ishiguro’s *Never Let Me Go*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1431-1441. DOI: 10.29000/rumelide.1410236.

Abstract

Dystopia, which is presumed to be the antonym of the word utopia, instigates the idea that a given society is governed by a totalitarian regime in which constructs fear and anxiety in its people. In many dystopian texts, the main aim of the rulers is to create a better world according to their own ideologies by believing that they are creating a ‘utopia’. This conviction divides society into two; the ones who join the cause and the ones who are against it. However, the most loyal to the cause are the creators of the so called ‘utopia’ and the ones who are afraid to die. As a result, the promise of ‘the good place’ triumphs only to establish a community that is portrayed as oppressed with constant unhappiness. This article analyses both the individuals and the dystopian society while taking into consideration dystopian elements like totalitarian regime and fear, pseudo-utopia, and division in society that takes place in the short story *The Funeral* (1972) by Kate Wilhelm and the novel *Never Let Me Go* (2005) by Kazuo Ishiguro. The purpose of this article is to investigate the concept of dystopia in these texts by engaging Adorno and Horkheimer’s ‘administered world’, Plato’s ‘social classes’, Louis Althusser’s ‘interpellation’ and ‘Repressive State Apparatus’ along with his ‘Ideological State Apparatus’, Mikhail Bakhtin’s ‘authoritative language’, and finally Michel Foucault’s ‘carceral society’ in connection with Jeremy Bentham’s ‘panopticon’.

Keywords: Dystopia, administered world, interpellation, authoritative language, carceral society

¹ **Statement (Tez/ Bildiri):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 14

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 01.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1410236

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngilizce Dili Eğitimi / Dr., İstanbul Medeniyet University, Faculty of Educational Sciences, Foreign Languages Education, English Language Teaching (İstanbul, Türkiye), derya.oruc@medeniyet.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3045-1385, **ROR ID:** https://ror.org/05j1qpr59, **ISNI:** 0000 0004 0454 921X, **Crossreff Funder ID:** 100018573

'İyi yer Vaadi: Kate Wilhelm'in Cenaze'sinde ve Kazuo Ishiguro'nun Beni Asla Bırakma'sında Distopya³

Öz

Ütopya kelimesinin karşıt anlamlısı olduğu varsayılan distopya, belirli bir toplumun, halkına korku ve endişe inşa eden totaliter bir rejim tarafından yönetildiği fikrini uyandırır. Birçok distopik metinde yönetenlerin temel amacı, 'ütopya' oluşturduklarına inanarak kendi ideolojilerine uygun olan daha iyi bir dünya yaratmaktır. Bu inanç toplumu ikiye ayırır; davaya katılanlar ve ona karşı olanlar. Ancak davaya en çok sadık olanlar sözde 'ütopya' yı yarananlar ve ölmekten korkanlardır. Sonuç olarak, 'iyi yer' vaadi, sadece sürekli mutsuzlukla ezilmiş olarak tasvir edilen bir topluluk oluşturmak için zafer kazanır. Bu makale, Kate Wilhelm'in *Cenaze* (1972) adlı kısa öyküsünde ve Kazuo Ishiguro'nun *Beni Asla Bırakma* (2005) adlı romanında bireyleri ve distopik toplumu incelerken metinlerdeki benzer ve farklılıkları dikkate alarak literatürdeki distopya üzerine yazılmış araştırmalara katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu makalenin amacı, her iki metinde bulunan totaliter rejim ve korku, sahte-ütopya ve toplumda bölünme gibi distopik elementleri, Adorno ve Horkheimer'in 'yönetilen dünya'sı, Platon'un 'toplumsal sınıfları', Louis Althusser'in 'çağırma'sı ve 'Baskıcı Devlet Aracı' ile 'İdeolojik Devlet Aracı' teorilerini, Mihail Bakhtin'in 'otoriter dil' ini ve nihayet Michel Foucault'nun Jeremy Bentham'ın 'panoptikon'u ile bağlantılı olarak açıkladığı 'hapsedilmiş toplum' teori ve düşünceleri dikkate alarak incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Distopya, yönetilen dünya, çağırma, otoriter dil, hapishane toplumu

The word dystopia, originating from the two Greek words 'dus' and 'topos', translates as diseased, bad, faulty, or an unfavourable place. Dystopia is generally accepted to be the opposite or the negation of the word utopia which is assumed to be the good place or the secular version of paradise (Sargent, 2010). Thomas More who coined the word for his *Utopia* (1516), seems to have derived it as a pun since the identical Greek word 'outopos' means 'no place' (Bhattacharya, 2006). In More's *Utopia* the country is artificially transformed into an island where private property is restricted and the riches are assembled by the suppression of other peoples. Society is forced to be virtuous with rules and surveillance which comes to a point that fellow citizens engage in observation out of fear or will. Unattractive and plain clothes are worn so that no one desires the possessions of others. The citizens are not to avoid labour at any cost and a capital sentence is applied for adultery. Religiously the people seem to be free, yet they are forced to accept the idea that the soul dies with the body. Most importantly, public life is favoured over individualism (More, 2003). Even though these are merely a few elements of the way life is in More's *Utopia* which is similar to an oppressive ruling, it is enough to realize that the text is rather dystopian than utopian which brings us to the conclusion that the title 'utopia' may refer to a 'dystopia'.

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %14

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1410236

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

The total control over the people of More’s *Utopia* encourages the idea that the country is governed by a totalitarian regime. Furthermore, Karl Popper argues that the idea of totalitarianism has its roots back in ancient times. Popper in his *The Open Society and Its Enemies* (1945) states that the authoritarian ruling system can be found in Plato’s idea of justice in his *Republic* (375 BCE) and is very similar to the ‘modern totalitarian definition’ which states as ‘right is whatever is useful to the might of my nation’. With regard to Popper’s analysis, Claeys (2017) vindicates that ‘originating with Plato, the ‘utopian approach’ in politics is described as aiming for an ‘ideal state’ and plotting a rational course for achieving it’. However, Mikhail N. Epstein and Eve Adler indicate in their *On the Totalitarianism of Ideas* (2002) that ‘An arrow kills one man, a bomb hundreds and thousands. Only an idea can wipe out millions’ (p.7), which reveals the core intention of totalitarianism in the context of the ‘other’. The first aim of a totalitarian regime is to separate the followers and the weak who can be suppressed from the opposers and the strong with the intention to ‘wipe out’ the opposing ‘other’. While in some cases people choose to accept oppression, in others, the inhabitants seem to be allowing tyranny out of fear or desire. The indication that dystopian literary texts welcome the aspects of totalitarian regimes in order to create ‘ideal’ societies is indisputable.

Both the short story *The Funeral* (1972) by Kate Wilhelm and the novel *Never Let Me Go* (2005) by Kazuo Ishiguro are renowned contributions to dystopian literature with their social structures and their treatments of dystopian themes. This article explores the common points and differences in the texts in order to contribute to an extensive insight into the dystopian genre with a wide range of critical thoughts reviewed. This aims to identify and intensify comprehension of the explored dystopian elements such as the totalitarian regime and fear, the creation of a pseudo-utopia, the division in society and its control which exists with a promise of a utopia in the texts *The Funeral* (1972) and *Never Let Me Go* (2005).

‘In their own image’: critical thoughts and dystopia

The first idea to be introduced is from two Frankfurt School philosophers who have witnessed the creation of an ‘ideal world’. Theodor Adorno and Max Horkheimer wrote *The Dialectic of Enlightenment*⁴ (2002) during the Holocaust. It was an era in which a part of the society believed that it was their right to distinguish themselves from the ‘others’ based on their race and beliefs. They argued that they were bestowed supremacy which gave them the authority to rule the world. Adorno believed the Holocaust was an ‘administered world’ which was caused by dialectic technocracy. In other words, the truth could only be arrived at by logic, and consequently, society should be controlled by experts like engineers or scientists. This system strongly opposed social equality and autonomy but favoured control and management (Adorno & Horkheimer, 2002).

Like many dystopian texts, Kate Wilhelm’s *The Funeral* (1972) which is about a society that is divided into classes according to their expertise and usefulness, provides an illustration of Adorno’s ‘administered world’. Apart from the teachers who have the primary power over children, there are professionals; doctors, technicians, ladies and child-bearers. The teachers decide on the students’ future occupations according to their skills and biological appropriateness which means that the teachers shape the society. In the story, for a child to become a doctor or a technician, great skills in mathematics are required and in order to become a child-bearer the child needs to be strong and healthy. This is seen overtly in the conversation that Madam Trudeau has with Carla. The narrator sharply declares that Madam Trudeau hates Carla and despises her as she points out in the text that she is ‘Old and full of

⁴ This was first published in 1947 but in 1944 it was under the title of Philosophical Fragments.

hate ...' (Wilhelm, 1972, p.226). Although the exchange between the two is disturbing, it clearly demonstrates the skills needed along with biological suitability for a student to become an expert.

'Why were you not chosen to become a woman to bear young?'

'I am not fit, Madam. I am weak and timid.'

'Look at your hips, thin, like a Male's hips. And your breasts, small and hard.' Madam Trudeau turned away in disgust. 'Why were you not chosen to become a Professional, a Doctor, or a Technician?'

'I am not intelligent enough, Madam. I require many hours of study to grasp the mathematics.'

'So Weak, frail, not too bright. Why do you weep?'

'I don't know, Madam. I am sorry.'

'Go to your cubicle. You disgust me.'" (Wilhelm, 1972, p.226-227)

As Adorno points out, another element of the 'administered world' is that everyone has a job to do and human actions are stifled with an increasing amount of control and supervision. In order to maintain control over the students in this dystopian community, the teachers make them wear bracelets which contain information such as name, identification number instead of a surname, and any kind of biological transformation that could aid in choosing the right profession, such as puberty. The first encounter with the bracelet in the story is when Carla is liked by one of the Ladies⁵. As she leaves the viewing room which seems to be a place for paying one's last respects to the dead, Carla is noticed by one of the Ladies who had come to observe the viewing. One of them goes to her class and chooses Carla to be a Lady. "She's too young for choosing,' said the Teacher, examining Carla's bracelet. 'Another year, Lady'" (Wilhelm, 1972, p.219). The second time the bracelet is mentioned is when the Doctor adds new information to the bracelet. Carla hits puberty: "Instead, she was ordered to the infirmary and was forced to attend a lecture on feminine hygiene. She watched in stony-faced silence while the Doctor added the new information to her bracelet" (Wilhelm, 1972, p.220). Another mention of the bracelet is when Carla is given a notebook and a pen to write down 'the words of wisdom' (Wilhelm, 1972, p.222) which she had heard from Madam Westfall while she was attending her. In her newly appointed cubicle, she "started to put down her number, the one on her bracelet, then stopped in confusion" (Wilhelm, 1972, p.223). She realizes that she does not have a surname but instead she has a number. Although there is no further explanation provided by the narrator, there is a strong possibility that the reason for not having a surname is because as soon as the child-bearer gives birth, the child becomes the property of the state which makes management and control easier. Finally, the bracelet is alluded to when Madam Trudeau talks about Madam Westfall's childhood. She explains to Carla how Madam Westfall was found at a very young age with a steel bracelet on her arm and that she could not recall her past. The bracelet on each student's wrist aids in an uncomplicated management system when it comes to selecting the proper occupations for the students. There is a strong probability that the bracelet is also used as a listening device. This is seen when Madam Trudeau demands Carla to encourage the girls to speak of what they had heard from Madam Westfall while they were attending her. This occurs in Madam Westfall's native city at her final ceremony in Scranton.

In addition, advanced technology aids in the management of the students and the rest of the society. The reader is first introduced to this situation at the very beginning of the story when the narrator points out the improvement made in gerontology. The narrator indicates that the dead teacher named Madam Westfall who is in the viewing room, is around 120 years of age. Apart from the bracelets and the progress in science, other examples of the advanced technology used are the 'machines' that the students

⁵ The Ladies are women who have been chosen to satisfy the community's sexual urges.

use in their classrooms, the touch-screen desk of the headmaster which she uses to procure information on Carla, and the reaction of Carla towards the pen and notebook. In the story, technology not only makes education and administration easier, but it also enforces rules that strip down individuality.

Similar to Plato’s social philosophy, hierarchical societies are manufactured for maintainability in *The Funeral* (1972) and *Never Let Me Go* (2005). Plato believed in three social classes: the guardians, the auxiliaries, and the producers.

“Those persons preoccupied with discovering truth and knowledge comprise the philosophers or intellectual class. Those persons dominated by their emotions, in particular the emotion of courage, comprise the soldiers or military class. The largest class in society is preoccupied with the pursuit of wealth, power, and pleasure. This is Plato’s economic class of farmers, craftsmen, and merchants’ (Anthony, 1972, p.253).

In *Never Let Me Go* (2005), Plato’s auxiliaries are the teachers who are called the Guardians: Miss Lucy who believes that the clones should be aware of their future, the head Guardian Miss Emily who is an advocate for the humane treatment of the clones and Miss Geraldine who teaches the younger students and is loved for her kindness towards the clones. Likewise, Plato’s producers are the clones who are ‘responsible’ for donating their organs to the relevant human and become Caretakers for the ones who are alive after their donations. The Madame who is a benefactor of Hailsham falls into the group of auxiliaries since she is only trying to better the conditions of the clones by trying to prove that they have souls. Her frequent visits to Hailsham to acquire the student’s artwork, make the students believe that she has an important position at Hailsham’s hierarchy. Plato’s guardians which are the rulers of dystopic England of the late 1990s have allowed all citizens, regardless of their rank in society, to have their own clone which is why Kathy H. searches her ‘model’ in magazines and Ruth tries to find her ‘possible’. Hierarchy can also be seen among the students of Hailsham. Kathy H. describes how the students were fed with a piece of information on their future which they could not connect for a long time. She understands that this was done intentionally since withholding knowledge meant withholding power. She explains how they hesitated to ask too many questions since the other students would ostracize the ones who would. These actions show how hierarchies are not only forced by the oppressors, but also by the oppressed themselves.

Another interesting idea that is commonly used in dystopian texts is from the French philosopher Louise Pierre Althusser. His notion of ‘interpellation’ or in other words ‘hailing’ is one of his most important concepts which indicates that individuals are fashioned to be subjects who work for the benefit of the authoritative forces that hold the dominant ideology of a given society. He states that “Ideology ‘acts’ or ‘functions’ in such a way as to ‘recruit’ subjects among individuals (it recruits them all) or ‘transforms’ individuals into subjects (it transforms them all) through the very precise operation that we call interpellation or hailing” (Althusser, 2014, p.243). In addition, he discusses the difference between the Repressive State Apparatus and the Ideological State Apparatus. By definition, the Repressive State Apparatus is oppressive and ‘uses direct or indirect physical violence’ (Althusser, 2014, p.243). On the other hand, the Ideological State Apparatuses function with ideology which can be transferred by state or non-state institutions such as religious foundations, private or state schools, theatres, cultural institutions, and activities. Apart from school, which is mandatory until some point, one is not forced to attend any concert, join a political assembly, “buy and ‘consume’ records, paintings or posters, and literary, historical, political, religious, or scientific works” (Althusser, 2014, p.243). Therefore, the greatest difference between the Ideological State Apparatus and Repressive State Apparatus lies in how

they function; while usage of force and violence in the latter is a priority, ideology and the ability to influence becomes of importance for the Ideological State Apparatus.

Within Wilhelm's story, the citizens are shaped from a very young age to become a subject that works for the benefit of the commanding forces. Not only are they educated for their precise roles at boarding school to fulfil their designated destinies, but they are also required to accept them without any objections. In the case of Carla and many others of her age, the Repressive State Apparatus is used to maintain control and power. It is overt that the authoritative forces have formed a system that has erased all opposing ideas by murdering the adults along with the young in order to create a "utopia" of their own. From time to time, Carla remembers Madam Westfall's statements on the matter. At first, they (the current authority) forbid the radio and television: 'they took away the music from the air... voices from the skies... erased pictures that move.. boxes that sing and sob..' (Wilhelm, 1972, p.220). According to the narrator, Madam Westfall was roughly one hundred and twenty years old and by the way she describes the television and radio, it is almost certain that she has witnessed the war as a young child. Further in the story, the reader is given insight on the matter. According to Madam Trudeau, Madam Westfall was found as a very young child in a state of confusion in which she was malnourished, not knowing anything about her identity, and not having any memories of her past life. Subsequently, the reader is informed about the next step the authoritative forces had taken. They eliminated the leaders which they thought would disunite and divide the remaining people: 'The first time, they slaughtered only the leaders, the rousers, ... would be enough to defuse the bomb, leave the rest silent and powerless and malleable...' (Wilhelm, 1972, p.222). Thereafter, they attacked the armed ones who did not have leaders which made it easier for the authoritative forces to accomplish their aim: 'The second time they slaughtered all those who bore arms, unguided, mindless now, but lethal with the arms caches that they used indiscriminately' (Wilhelm, 1972, p.218). Finally, they targeted the young: 'The last time they left no one over ten. No one at all. Ten to twenty-five' (Wilhelm, 1972, p.223).

As a result, only children younger than ten years old were allowed to live. Undoubtedly because it was easier to impose their own ideas and control the children. It is with direct violence that the new authority had enforced their ideology upon the society, or rather whatever was left of it, in which they envisioned to create. Madam Westfall's statement on how the old hated the young and murdered the ones between ten to twenty-five of age in the past to create a new generation in their image, elaborates the length that they had gone in order to design a society of their will. Not only is the Repressive State Apparatus used to establish an authoritative system of their own, but it is also exercised to maintain order by indoctrinating strict rules. While Wilhelm's story focuses on Carla, the narrator reveals a few details about the Male society. Apparently, like the Females they are given professions such as Doctors of Law or Teachers. However, unlike the Females, some are given the role of enforcers. The narrator engages this detail when Ruthie is caught by the 'blue-clad Males', stoned to death and buried without a ceremony at the place where she was caught. Soon after the death of Ruthie, the blue-clad Males were situated around the house, over the hill and probably in the woods so that the girls would not be able to escape.

Another appealing idea that reinforces the concept of dystopia is seen in Althusser's theory. He claims that interpellation makes people think that they have free will and without using violence, the authoritative forces are able to maintain order and control. Booker in his *Dystopian Literature: A Theory and Research Guide* (1994) asserts that the act of interpellation takes place in educational, religious, and cultural institutions which Althusser defines as the Ideological State Apparatuses. He

suggests that individuals live very much in the power of large impersonal forces that exist beyond their understanding or perception.

In the novel *Never Let Me Go* (2005), this theory’s application may be seen in Kathy H.’s thought process who explains how Tommy thought that the guardians had installed piece by piece the information of their future carefully:

‘Tommy thought it possible the guardians had, throughout all our years at Hailsham, timed very carefully and deliberately everything they told us, so that we were always just too young to understand properly the latest piece of information. But of course, we’d take it in at some level, so that before long all this stuff was there in our heads without us ever having examined it properly’ (Ishiguro, 2005, p.141).

She also adds that it was ‘a bit too much like a conspiracy theory’ yet, there was ‘something in it’ since she finds it interesting that when they were given ‘those talks’ by the guardians, ‘nothing came as a complete surprise’ (Ishiguro, 2005, p.142). Moreover, the clones were eager to discard the inevitable reality that was awaiting them. Similar to the way that the Guardians withhold information, the students do not allow themselves to acknowledge the information that is revealed. They somehow have created unseen rules that prevent them from crossing a line that they have created themselves. This is seen in Kathy H.’s discourse of the ‘Madame’ where she talks about territorial grounds: ‘We were, I’d say, as curious as ever about her, but we all sensed that to probe any further—about what she did with our work, whether there really was a gallery— would get us into territory we weren’t ready for yet’ (Ishiguro, 2005, p.66).

The reason for an inclination to obey the unseen rules is the fear of being alienated from the rest of their friends as they cherish the only environment they have. Therefore, they do not wish to behave in a way that might cause isolation. Although this group mentality is dominant in Hailsham, it changes with the relocation of the clones to the Cottages when they become young grown-ups. They acquire personal space by having their own rooms and there are no Guardians on duty watching them. However, even though the conditions are in place to escape, there is no “will” seen to break free. The thought of running away does not even appear when they are on the road, making great distances to do their jobs as Carers. Moreover, the only rebellion in the novel is seen by Kathy H. and Tommy who want a ‘deferral’ which is to stop the final donation of Tommy so that they could be together for a while longer. Nevertheless, this action cannot be considered a ‘rebellion’ since they only confronted Madame and Miss Emily who is the prior headmaster of Hailsham. Their aim was not even to run away from the final process but rather to slow down the procedure.

Another interesting theory that is associated with dystopian literature originates from the Russian philosopher Mikhail Bakhtin. Most groups or governments in power concentrate on language because it is an impeccable way “to control and manipulate their subjects but also because language may harbour powerfully subversive energies” in which they would want to overpower (Booker, 1994, p.19). That is to say, language is a very powerful tool that can be used to influence people and contrarily may be used for revolutions by the overpowered. According to Bakhtin, the kind of language used is called ‘authoritative language’. The authoritative language requires one to internalize and accept anything that is put forward without questioning or thinking. He points out that the authoritative word is the already accepted word from the past and commands distance as it is to be acknowledged as dissimilar when compared to other language types. In other words, the authoritative language must be distinguished from the everyday language which is dialogic. “It is not a free appropriation and assimilation of the word itself that

authoritative discourse seeks to elicit from us; rather, it demands our unconditional allegiance" (Bakhtin, 1981, p.267).

In Wilhelm's story, there are several instances that Carla remembers Madam Westfall stating the rules of the government. The first one is about the difference between maturity and immaturity. Carla recalls that she had written, 'Maturity brings grace, beauty, wisdom, happiness. Immaturity means ugliness, unfinished being with potential only, wholly dependent upon and subservient to the mature citizens' (Wilhelm, 1972, p.220). She recollects this moment after she sees a lecture on personal hygiene. Undoubtedly these words are the authoritative language of the government. The statement is used to remind the young people that they are not worthy, do not possess identity and are to remain obedient until they become adults. The second time, Carla tries to recollect Madam Westfall's words as she writes down in her notebook for Madam Trudeau. Although not perfectly sure, she writes; "Society may dispose of its property as it chooses, following discussion with at least three members, and following permission which is not to be arbitrarily denied" (Wilhelm, 1972, p.224). According to this rule, the properties in question are the non-citizens who are not yet adults. This indicates that if the young person does not obey the rules, or is not beneficial to the society, the citizens are able to eliminate, or rather murder them by simply coming to an agreement with three members of the society. Another incident associated with authoritative language is when Carla talks about the 'school rules book' with Lisa who is not yet familiar with the concept because of her young age. Carla writes down on her notebook a rule which states: "They said it is the duty of society to prepare its noncitizens for citizenship but it is recognized that there are those who will not meet the requirements and society itself is not to be blamed for those occasional failures that must accrue" (Wilhelm, 1972, p.229). This rule which seems to facilitate the former, appears to be created as an explanation in the case of failure. Later in the story, Carla recalls that Madam Westfall speaks of how they filled up the empty schools with the ones that were to be made in their image and how they disposed of the ones that were incapable of learning the new ways. Although there are not many rules that Carla remembers, there are several that have been already internalized and not even being talked about. These may be the dress codes for everybody including the students, the way they walk, the way they are not allowed to touch each other, the way they are not allowed to talk unless they are spoken to or requested, the way that Males who have a profession are allowed to pick a female student as their Lady unless they are already chosen by another profession. These internalized rules certainly validate the success of the authoritative language and its power over the society that they have forcefully created.

In *Never Let Me Go*, some words are infused carefully into the language of the students to make sure that they understand their difference from the rest of the society. For instance, they are taught to call the people outside the school or the guardians as normal. When Kathy H. explains how the topic of sex was almost always done with the 'talks' about donations, she states: '... it would have been odd not to mention how much more important this was for us than for normal people outside' and 'someone else said what we had to remember was that the guardians were "normals"' (Ishiguro, 2005, p.143). The use of the word normal suggests that the students are used to the idea of being different and not having the same rights as the 'normal' people.

Another infamous word would be donation which implies that it is voluntary. The term completion, which is a euphemism for death, is used when the 'donors' do not have any organs left to donate and die. This usually happens after the fourth time. On the other hand, some words emphasize discrimination, such as 'poor creatures' which is said by the Madame to break silence. The word creatures implies separation from the humans, making them non-human. The artwork which is exhibited four times a

year is called exchanges. It is a time when the students buy the work of their fellow students and the best ones are reserved for the Madame who comes and takes the ones she likes to the Gallery. Later in the novel, it is understood that the Gallery is a special place where the Madame places the artwork of the students to try to convince the society that the students had souls which is later understood that it was merely an attempt to improve the conditions of the clones. In addition, the ‘horror story’ of the woods that is close to Hailsham is never authenticated by the guardians in the novel. However, it makes the reader wonder if the tale was intentionally created by the authority of the school, to frighten the students from any attempt of running away. It seems that the clones have internalized the authoritative language and they are not aware of the fact that they are using the words that the oppressor had created. There is another possibility that the reason for their education to be focused on art, that is primarily to prove they have souls, instead of science or literature, could be that the rulers of Hailsham did not want the students to acquire knowledge that would lead to asking questions.

A further demonstration of the elements employed in dystopian society may be seen in the French philosopher Michel Foucault’s theory of carceral society. He points out that while the old methods of punishment are for the body, the new ways are for the soul. This modification in the punishment method “represents the move from one regime of power/knowledge to another regime of power/knowledge” (Beiner, 2014, p.155). The non-corporal, or rather, the soul requires surveillance and discipline which is the new regime of power. This new power is to be “exercised on those punished – and, in a more general way, on those one supervises, trains and corrects, over madmen, children at home and at school, the colonized, over those who are stuck at a machine and supervised for the rest of their lives” (Foucault, 1977, p.29). In connection with his theory, Foucault studies Jeremy Bentham’s ‘Panopticon’, a nineteenth century prison structure that has cells which do not allow interaction among the detainees. The cells surround a central tower in which the guards are able to observe every angle of the building. However, the tower is built in such a way that the inmates are not capable of perceiving whether there is a guard in the tower or not. This assures the belief that they are being watched every second through day and night although they might not be. Bentham believes that this may possibly be a model for a society to ensure order (Bentham, 1995). Foucault states that this kind of structure would ensure the internalization of surveillance which would act as civil enforcement: “He who is subjected to a field of visibility, and who knows it, assumes responsibility for the constraints of power; he makes them play spontaneously upon himself; he inscribes in himself the power relation in which he simultaneously plays both roles; he becomes the principle of his own subjection” (Foucault, 1977, p.202) In layman’s terms, the people that are exposed to the panopticon adopt surveillance naturally which occurs in both ways; the wish to observe outside as well as within. Therefore, this adoption of visibility becomes something that one builds and preserves by oneself.

Once we analyse Wilhelm’s story, the utmost priority appears to be permanent surveillance and is considered to be normal. The violation of individuality not only starts by tearing down the students’ sense of identity by giving them numbers instead of surnames but also by constant surveillance which has certainly created an understandable awareness among the students. This alertness is reflected in their behaviour such as the way they walk, talk or ‘not talk’. For instance, the narrator describes the ‘serpentine line’ of students in the viewing room for Madam Westfall’s dais as bleak as the viewing room itself. The girls in the line have ‘their heads bowed, their hands clasped’ (Wilhelm, 1972, p.218) and they move slowly. They are aware of the fact that they are being observed at all times and silence is the result although there is much to comment on. On the other hand, the students are likewise encouraged to observe and report back to the authorities, which in this case is Madam Trudeau. Carla is assigned to be the student in charge of the team who is to escort Madam Westfall’s final ceremony in Scranton. She is

ordered to report back to Madam Trudeau if 'any disturbance, or any infringement of rules' (Wilhelm, 1972, p.228) occur. Another example would be the aforementioned informer situation where Madam Trudeau already knows what the girls were talking about in their rooms. Another means of surveillance is the use of the Males as they keep guard around Madame Westfall's house at Scranton for the ceremony. Undoubtedly, surveillance is not only done to create control and discipline among the girls but also for detailed information in order to predict if there would be any unwanted incidents such as the escape attempt of Ruthie who was caught by the blue-clad Males and was stoned to death at the exact place that she was captured.

Furthermore, in *Never Let Me Go*, surveillance is not only carried out by the Guardians who are in charge of the students of Hailsham but is also unconsciously conditioned in such a way that after the Donors graduate and start living at the Cottages they still seem to accept the outcome that is to come. While Kathy H. was in Hailsham, she remembers how the lunch queue at the Great Hall was a place that one was most of the time overheard when they attempted to talk: "As soon as you looked like you were trying to sneak off for a secret talk, the whole place seemed to sense it within minutes and you'd have no chance" (Ishiguro, 2005, p.39). This not only shows that they are constantly being observed by the teachers but also by the fellow students. Another illustration would be when she talks about the pond which is on the school premises. She points out that the best way to avoid people eavesdropping is to "... crouch down the bushes on the other side of the pond" (Ishiguro, 2005, p.45). Apart from the overt surveillance in Hailsham, negative psychological surveillance is certainly used as a tool. For instance, the woods that surround Hailsham are used to create terrifying stories about the students who have tried to enter. Undoubtedly, these fictional stories are generated by the authorities to keep the students in line. With the surveillance system of the Guardians and the students, the isolation of the school makes it easier to control. After the donors graduate from Hailsham, they are moved to the Cottages which is a deserted farm. The only positive thing there is that they have an unrestricted life. There are no Guardians like the ones in Hailsham. Under these circumstances the donors can change their lives or the better but unfortunately all of them seem to accept their fate. However, Ishiguro does not in any way provide the reader with any kind of detail on any attempt of escape from the Cottages. Without a doubt he does this on purpose. He wants the readers to understand the length of loyalty that the donors have about the idea of Donations. Death is submissively accepted and normalized.

In conclusion, discriminatory social hierarchy is a feature of both texts which is widespread in dystopian literature. While there is discernment towards the children in *The Funeral* (1972), there is discrimination towards the clones in *Never Let Me Go* (2005). The clones are raised to be harvested for their organs and the children are raised to be a proper citizen which in this case is in their (authoritative forces) own image. Both the clones and the children are the property of the state. Therefore, their future has been planned out according to the requirements of the ruling authority and this carries the subject to the idea of the classes. Both texts have strict classes that are to be obeyed and agreed with as they oppose equality and autonomy. The texts also provide an implementation of control by either Repressive State Apparatus or the Ideological State Apparatus which practices authoritative language and surveillance. However, there is a great difference in the subject of resistance. In *The Funeral*, Ruthie is the first to oppose discrimination and inequality. Although she is captured and murdered, she instigates hope into Carla who finds the 'cave'. Carla finds the courage to take Lisa and hide in the 'cave'. Even though after some time in that hidden, dark, tight closet she knew that they were not going to survive, she resisted. On the other hand, the only resistance that is seen in *Never Let Me Go* is when Tommy and Kathy H. go to their teachers later in the novel to ask for a deferral which is merely to have some more time together before Tommy donates his last vital organ. It seems that the clones were conditioned

strictly that they do not belong among the ‘normal’ which is the only sense that could stop one from pursuing freedom. Indeed, both texts have common dystopian features which are also shared in totalitarian regimes such as the use of language, an idea to be imposed on society, surveillance, hierarchy and the rejection of autonomy. However, it is expected in totalitarian societies who are comfortable in greedily consuming all the resources of the world for their own wishes to take this habit further and tread on human and moral codes in line with their own needs.

References

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of Enlightenment*. California: Stanford University Press.
- Althusser, L. (2014). *On the Reproduction of Capitalism*. London: Verso.
- Anthony, R. B. (1972). The Clearing House. *Plato and the Social Studies*, 47(4), 253-254.
<http://www.jstor.org/stable/30186012>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Barry, P. (2002). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. New York: Manchester University Press.
- Beiner, R. (2014). *Political Philosophy: What It Is and Why It Matters*. New York: Cambridge University Press.
- Bentham, J. (1995). *The Panopticon Writings*. (M. Bozovic, Ed.) London: Verso.
- Bhattacharya, N. (2006, January-February). Two Dystopian Fantasies. *Indian Literature*, 50(1 (231)), 172-177. <http://www.jstor.org/stable/23346372>
- Booker, M. K. (1994). *Dystopian Literature: A Theory and Research Guide*. London: Greenwood Press.
- Claeys, G. (2017). *Dystopia: A Natural History*. Oxford: Oxford University Press.
- Epstein, M. N., & Adler, E. (2002). On the Totalitarianism of Ideas. *New England Review*, 23(2), 7-14.
<http://jstor.org/stable/40244088>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. New York: Vintage Books.
- Ishiguro, K. (2005). *Never Let Me Go*. London: Faber and Faber.
- More, T. (2003). *Utopia*. (G. M. Logan, & R. M. Adams, Eds.) Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Plato. (2003). *The Republic*. (G. Ferrari, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Popper, K. R. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. London: George Routledge & Sons.
- Sargent, L. (2010). *Utopianism: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press Inc.
<http://www.jstor.org/stable/20719246>
- Wilhelm, K. (1972). *The Funeral*. In H. Ellison, *Again, Dangerous Visions*. New York: Doubleday & Company, Inc.

88. Two Doctors as Self-Fashioned Overreachers: Christopher Marlowe's *Doctor Faustus* and Mary Shelley's *Frankenstein*¹

Merve AFACAN²

APA: Afacan, M. (2024). Two Doctors as Self-Fashioned Overreachers: Christopher Marlowe's *Doctor Faustus* and Mary Shelley's *Frankenstein*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1442-1451. DOI: 10.29000/rumelide.1404445.

Abstract

Only a few themes in English literature may have the same profound symbolic significance such as the pursuit of human potential and the quest to surpass the human capability as employed Christopher Marlowe's *Doctor Faustus* and Mary Shelley's *Frankenstein or the Modern Prometheus*. Marlowe's *Doctor Faustus* presents the perilous exploration of knowledge and power within the context of Renaissance, the era that is brave and fertile in terms of intellectual rebirth while challenging of the long-held truth about individualism. Similarly, Shelley's *Frankenstein* reflects the Romantic period's preoccupation with individualism and the breaking of societal and natural norms centered around an academic's hubristic struggle to conquer the mysteries of life and death. Both narratives not only stand out more than horror stories, but also turn out to be an exploration of self-identity, morality, societal norms and the inextricable link between science and the notion of the self. Thus, both protagonists, Faustus and Victor Frankenstein, embody their eras's ethos, with the former reveling in the Renaissance's celebration of human potential and the latter mirroring the Romantic fascination with the sublime and the transgressive. Taking these perspectives into account, this article delves into how *Doctor Faustus* and *Frankenstein* critically engage with their characters's attempts to transcend social, cultural and scientific barriers through their process of self-fashioning. Both works not only encapsulate the social atmosphere of their respective times but also serve as cautionary tales about the ramifications of overreaching ambition.

Keywords: Christopher Marlowe, *Doctor Faustus*, Mary Shelley, *Frankenstein*, Self-Fashioning Theory

¹ **Statement (Tez/ Bildiri):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 07.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1404445

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Dili Ve Edebiyatı ABD / Research Assist., Hacettepe University, Faculty of Letters, Institute of Social Sciences, Department of English Language and Literature, Department of English Language and Literature (Ankara, Türkiye), mafacann@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4960-6746, **ROR ID:** https://ror.org/04kvwgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

Kendi Kaderini Aşanlar Olarak İki Doktor: Christopher Marlowe'un *Doctor Faustus'u* ve Mary Shelley'nin *Frankenstein'i*³

Öz

İngiliz edebiyatındaki yalnızca birkaç temanın Christopher Marlowe'un *Doctor Faustus* ve Mary Shelley'nin *Frankenstein veya Modern Prometheus* eserlerinde kullanılan insan potansiyelini arayış ve insan kabiliyetlerini aşma çabası gibi derin sembolik anlam taşıdığı söylenebilir. Marlowe'un *Doctor Faustus'u*, entelektüel yeniden doğuşun cesur ve verimli olduğu Rönesans dönemi bağlamında, uzun süre kabul görmüş gerçeklerin sorgulanmasıyla birlikte bilgi ve güç arayışının tehlikelerini sunar. Benzer şekilde, Shelley'nin *Frankenstein'i* da Romantik dönemin bireysellik ile toplumsal ve doğal normları yıkmaya olan takıntısını, hayat ve ölüm sınırlarını fethetmeye çalışan bir akademisyenin kibirli mücadelesi yoluyla yansıtır. Her iki anlatı da sadece korku hikâyelerinden fazlasını sunar; aynı zamanda öz kimlik, ahlak, toplumsal normlar ve bilim ile benliğin kavramı arasındaki ayrılmaz bağın bir araştırmasını gözler önüne serer. Böylece, her iki başkahraman, Faustus ve Victor Frankenstein, dönemlerinin dünya görüşünü temsil eder; ilki Rönesans'ın insan potansiyelinin kutlarken, diğeri Romantik dönemin yüce ve aşırıya kaçan takıntısını yansıtır. Bu bakış açılarını göz önünde bulundurarak, bu makale *Doctor Faustus* ve *Frankenstein* eserlerinin karakterlerinin öz biçimlendirme süreçleri aracılığıyla sosyal, kültürel ve bilimsel sınırları aşma çabaları ile nasıl eleştirel bir şekilde ilgilendiklerini incelemektedir. Her iki eser de sadece kendi dönemlerinin toplumsal atmosferini özetlemekle kalmaz, aynı zamanda aşırıya kaçan hırsın sonuçları konusunda uyarıcı öyküler ortaya koyarlar.

Keywords: Christopher Marlowe, *Doctor Faustus*, Mary Shelley, *Frankenstein*, Öz- Biçimlendirme Teorisi

The Renaissance which means “rebirth” in French was a cultural, artistic, political and intellectual movement that lasted from the late thirteenth century until the early seventeenth century. This transitional period from the Middle Ages to the Modern Age was distinguished by a growing interest in the art, literature and philosophies of ancient Rome and Greece. People were encouraged to embrace the ideals of ancient Rome and Greece as humanism flourished and classic art and literature made a triumphant return. There was a noticeable desire for self-discovery, a willingness confront society's established conventions and a desire to explore new intellectual realms. All of these factors worked together to foster critical thinking and pave the way for a vibrant human spirit. During the Renaissance, “intellectuals emerged from the church into an independent lay status, they had to reconceive their relation to power and particularly to the increasing power of the royal courts” that marked this era as unparalleled in its transformation of societal roles (Greenblatt, 1980, p. 36). In the light of the newly introduced power relations, many people during the Renaissance were on a quest to stand out with the

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1404445

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

motivation of a fresh feeling of self-actualisation. Stephen Greenblatt's self-fashioning theory emerges as an effective instrument for generating new insights into the Renaissance on the grounds that it provides a framework for understanding how individuals in this period construct their identities through various social and cultural practices. In his book, *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*, Greenblatt (1980) defines the term as "the achievement of a less tangible shape: a distinctive personality, a characteristic address to the world, a consistent mode of perceiving and behaving" that define an individual's presence and influence within their society (p. 2). Through his theory, Greenblatt suggests that individuals have the ability to shape and decide their fate by way of their decisions and behaviors. Christopher Marlowe's *Doctor Faustus* (1616) and Mary Shelley's *Frankenstein or the Modern Prometheus* (1818) offer two iconic characters, Faustus and Victor Frankenstein, respectively, who serve as emblematic self-fashioned overreachers driven by ambition and thirst for knowledge and aim to transgress boundaries to defy societal norms. Although the challenges of their times are revolutionary and distinct in their own senses, both narratives delve into the similarly profound human inclination to transcend human boundaries that eventually result in dramatic consequences. The parallels between Faustus and Frankenstein on the basis of their shared motivations, the consequences of their actions along with their potential pitfalls construct the main concern of this study. Besides, although both of these works exemplify the popular genres of their times, they thematically and contextually inhabit the mutual concern that develops the focus of this study.

Stephen Greenblatt in his *Renaissance Self-Fashioning* refers to two principal subjects: power and selfhood in the process of identity formation. By connecting the social and cultural dynamics of the Renaissance to the process of forming a personal identity, Greenblatt offers a fresh perspective on the subject. His theory of self-fashioning displays self not as a self-enclosed performance but as an outward oriented response to power that "is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere" (Foucault, *The History* 93). In other words, the sense of self is shaped and dominated by a multitude of experiences, interactions and sources that make it pervasive rather than absorbing or consuming every aspect of the society. Greenblatt discusses the mutual influence between culture and literature. To explain further, Greenblatt believes culture shapes literature as a means of reflecting its values, beliefs and norms. Conversely, literature can influence and reshape culture by introducing new ideas, challenging established norms or highlighting particular aspects of society. Culture and literature are interwoven areas that affect and are affected by the other. Self-fashioning refers to a person's desires and objectives in the process of developing a self, the concept that "has provided an opportunity for re-examining the relation between the individual and society, an opportunity to detail the myriad ways in which individuals are constituted as identities or subjects who interact in a socially structured world of people, relationships and institutions" (Elliott, 2020, p. 13). By way of executing this discipline, these institutions consider it critical to have control over the individual identity that directly determines the greater social fabric. In this respect, individual identity "is not an interior possession, but communal, a question of property rights, a place-holder in a web of legal and social determinations" and should not be assessed apart from social, political and religious institutions (Kerrigan, 1989, p. 116). In his book, Greenblatt inquires if an individual has the autonomy to craft his/her own persona or if external norms predominantly dictate one's identity.

Stephen Greenblatt refers to the Renaissance era in his study as the period in mention is an outstanding period of cultural, artistic and intellectual rebirth that "there may well have been *less autonomy* in self-fashioning in the sixteenth century than before, the family, state, and religious institutions impose a more rigid and far-reaching discipline upon their middle-class and aristocratic subjects" (Greenblatt, 1980, p. 1). This era presents a significant shift towards a new kind of individualism by means of which

people begin to see themselves as the shapers of their own destinies rather than merely as actors in a predetermined divine script. Furthermore, a heritage of historical and literary materials from the Renaissance, ranging from Shakespearean plays to courtly conduct, offer a plenty of materials to be studied to comprehend the complex processes of self-fashioning in addition to “the sixteenth-century figures on whom [Greenblatt’s] study focuses a common factor that may help to explain their sensibility as writers to the construction of identity: they all embody, in one form or another, a profound mobility” (Greenblatt, 1980, p. 7). Among these, Christopher Marlowe (1564- 1593), one of the prominent literary figures in English Renaissance, was a boy on scholarship throughout his education who experienced the self-actualisation process himself. Christopher Marlowe’s protagonists, much like Marlowe himself, represent individuals determined to push beyond societal and ethical limits to fulfill their desires. They are “the impenitent sinner[s], the structural pattern exists for a protagonist who is tragic and yet comically degenerate, and who is both an individual and a universal example of spiritual failure” (Bevington, 1962, p. 165). For example, Marlowe presents the shepherd Tamburlaine in *Tamburlaine the Great* (1590) as the perfect example of an overreacher who becomes a conqueror. Although in the context of wealth and social status, wealthy Jewish merchant Barabas represents Marlowe’s overreacher in his next work, *The Jew of Malta* (1592) who aims to regain his lost wealth and to position himself in a place of power and security even if it means causing harm to others. These characters are perceived as representations of the two-fold essence of Renaissance values, reflecting both their pursuit of individuality and self-direction and the tragic outcomes that arise from exceeding their boundaries. Among his literary productions, *Doctor Faustus* stands out to be “the tragedy of a man who in striving boundlessly misdirects great gifts of mind and spirit and hence progressively loses his soul by disintegration as well as by capture” (Farnham, 1969, p. 10). Christopher Marlowe’s landmark “and perhaps the last” work (Bevington, 1962, p. 245) comes in two distinct editions: the A-text and the B-text. Published in 1616, the B-text is notably extended with added comic sequences and further details that offer a “tragedy of a scientific libertine who gained control over nature while losing control of himself” (Levin, 2013, p. 134). The story is based on the German Faust legend in which a medical student trades his soul to the devil in exchange for knowledge and power. Faustus, a notable scholar from Wittenberg, grows weary of the confines of conventional academics and turns to the dark arts of necromancy. Tempted by the fascination of infinite knowledge, he strikes a deal with the devil that he seals with his own blood. According to the pact, Mephistopheles, an agent of the devil, is dispatched to attend to Faustus and fulfill his desires for the following twenty-four years. Yet, even as Mephistopheles offers him various worldly indulgences and adventures, Faustus finds himself unfulfilled. He eventually realises that his pursuit of greatness has only produced ephemeral displays that have little lasting power.

Stephen Greenblatt describes the era during which *Doctor Faustus* was crafted as a time as “the period in which European man embarked on his extraordinary career of consumption, his eager pursuit of knowledge, with one intellectual model after another seized, squeezed dry, and discarded, and his frenzied exhaustion of the world’s resources” (Greenblatt, 1980, p. 199). Marlowe’s play delves deeply into the inner conflicts and persistent self-shaping endeavors of its main character. Faustus emerges as an ambitious academic who has already exhausted traditional avenues of study and now yearns for knowledge beyond human comprehension. The play prominently underscores the dangers of unchecked ambition, as Faustus’s thirst for knowledge leads him towards his own destruction. While Faustus embodies many characteristics of a Renaissance man “with his eager, courageous, outward-looking, chance-taking view of the world”, his actions provide a commentary on the dangers of unchecked ambition and desire (Male, 1985, p. 35). The tragic conclusion of his story highlights the perils of ambition and the ethical and spiritual repercussions of surpassing human limits. While Faustus exemplifies certain aspects of the Renaissance man, his character also serves as a critique concerning

the portrayal of the dilemma of the Renaissance man “within the limits of this dualism that the tragical history of the life and death of Doctor Faustus exists” (Mizener, 1969, p. 115).

In similar vein, the nineteenth century England is marked by numerous transformations as well; some of which are embraced by society while others elicit resistance among individuals. Similar to the rise of the middle class and urban centers during the Renaissance, the nineteenth century England has gone through the Industrial Revolution that has transformed the economic landscape. This shift has paved the way to the emergence of industrial bourgeoisie and working class. Additionally, the advancements and innovations in science at the time evoke a combination of fascination and apprehension among the Victorians. Scientific discoveries and the inventions especially in the fields of chemistry, biology, electricity, medicine and human anatomy were the effective developments which caused science to displace the current norms and offer new perspectives. After a gradual development, the evolution theory found its way into public Victorian thought, especially after the publication of Charles Darwin's *The Origins of Species by Means of Natural Selection* in 1859. Following the release of Darwin's seminal work, the notion of an ongoing evolutionary process became more plausible which prompts the consideration of contemporary humanity as a preliminary stage for additional transformations. Consequently, beliefs and values that were held in reverence in preceding centuries became subject to scrutiny and reinterpretation through a modern lens during this age. On an individual level, the departure from a dogmatic worldview and the emphasis on individualism and human potential take steps further and individual exploration gains emphasis both in political discourse and societal expectations. Along with the lines of Renaissance works, the literary texts of the age, especially novel as the dominant genre, aim to offer an insightful exploration of individual consciousness, social norms and the tension between them. The importance of social status and individuality were the romantic characteristics that were made use in the Gothic novels of the time. The influential gothic horror novel that fused both romantic and gothic traits was Mary Shelley's *Frankenstein or the Modern Prometheus* of which narrative delves into the paranoia surrounding the dangers of unbridled scientific ambition, confronts the taboo of challenging natural boundaries by creating life and exposes the barbaric consequences of societal alienation and abandonment; thereby, establishing itself as a quintessential work in the Gothic literary tradition. *Frankenstein* is a ground-breaking work that takes a critical look at the expanding domains of scientific advancements through the protagonist that attempts to surpass the boundaries he faces. Through its portrayal of an ambitious man of knowledge, Mary Shelley's work explores a variety of themes, including self-identity, morality and societal conventions and their influence on his personal aspirations. This literary persona offers an intriguing case to study self-fashioning by means of questioning standard notions of identity and cultural conventions. Above all, the story emphasises the importance of scientific development in our knowledge of mankind and what it means to be human.

Although the protagonists belong to different centuries, they are both bound by similar social structures. Their aim to transcend these structures render the protagonists in mention relevant to examine through Greenblatt's concept of self-fashioning. They both attempt to redefine their identities and transcend human boundaries under the influence of their distinctive overreaching ambitions. In both cases, their mutual enthusiasm cause their tragic downfall. Both narratives share thematic resonances that are emblematic of their respective eras. Situated at the height of the Renaissance, Marlowe's *Faustus* reveals the spirit of overreaching as he challenges the accepted norms of the age. His inclination towards necromancy is reinforced by his desire for unparalleled power and fame. In the prologue, his interest is put forward to be “cursed necromancy; / Nothing so sweet as magic is to him, / Which he prefers before his chiefest bliss; / And this the man that in his study sits” (Marlowe, 2005, pp. 49-50). Furthermore,

Faustus reveals his aspiration for knowledge and reflects his self-fashioning's course to become a learned and knowledgeable man at the very beginning of the play: "Settle thy studies, Faustus, and begin / To sound the depth of that thou wilt profess; / Having commenc'd, be a divine in show, / Yet level at the end of every art, / And live and die in Aristotle's works" (Marlowe, 2005, p. 51). In these lines, Faustus expresses his desire to be acknowledged as a godly figure while also mastering all forms of arts and subjects especially the ones celebrated in Aristotle's writings. His thirst for knowledge and prestige mirrors his journey of shaping himself into a powerful and knowledgeable individual.

Therewithal, Faustus embodies the transition from Medieval to Renaissance thinking. As a scholar, he initially studies traditional disciplines like divinity, law, medicine and logic. However, finding them inadequate for his aspirations, he delves into necromancy that stands as the reassessment of contemporary knowledge, an act of rebellion against the intellectual constraints. In his pursuit of fashioned self, necromancy works as a quest of manipulation of moral and supernatural forces to explore his potential and limits. Lastly, in the atmosphere of the awakening, Faustus embodies the spirit of inquiry although it leads him to his awaiting downfall. Throughout the play, these Renaissance ideals are often portrayed as temptations from the devil. Faustus's deal with Mephistopheles reveals his inconsiderate behaviour to trade his soul in exchange for services from the devil's assistant. Above all, his pact marks a drastic shift in his identity from a revered academic to someone drawing power from dark forces. When empowered, Faustus, particularly in the scene with the angels, reveals how his newfound capabilities, especially the notion that spirits can fulfill any of his desires, serve but consume him. He feels enthusiastic about the supremacy he now possesses in the lines: "How am I gluted with conceit of this! / Shall I make spirits fetch me what I please, / Resolve me of all ambiguities, / Perform what desperate enterprise I will? / I'll have them fly to India for gold, / Ransack the ocean for orient pearl, / And search all corners of the new-found world / For pleasant fruits and princely delicates" (Marlowe, 2005, p. 53). These words refer to the impending catastrophe that frequently results from unbridled ambition. Using his newly acquired powers to subvert social structures, Faustus displays his self-made character throughout the play. His interactions with the nobility – including the Emperor, the Duke and the Duchess – further highlight his desire to be acknowledged and honored as a man of unparalleled skill. Another particularly noteworthy instance is when he makes fun of the Pope using magic. Faustus playfully boxes the Pope's ears and his bold gesture can be read as a symbolic challenge to the authority of the Catholic Church. More than just a playful moment, it showcases Faustus's desire to stand above traditional powers and reveals his lack of awareness about the dire consequences of his actions. Faustus's use of magic highlights his yearning to stand out from the crowd and exert control over the ordinary individual. Faustus's attempt to transform himself into a strong and intelligent persona reveals the complex aspects of his self-made character by exposing his desire for earthly pleasures. His declaration, "A sound magician is a demi-god; / Here tire, my brains, to get a deity!" (Marlowe, 2005, p. 52) demonstrates his desire to transcend his human limitations and assume a position of near-divinity. His passion sets the stage for the choices he makes later in the play reinforcing the central idea about the dangers of unbridled ambition and the moral implications of his choices. While initially courageous and willing to gamble his eternal spirit for transitory worldly pleasures, Faustus slowly begins to sense the hollowness and impermanence of his desires. This understanding doesn't strike him suddenly but is a gradual realisation that intensifies as his doom nears. Marlowe unfolds Faustus's despair and regret in a deeply moving soliloquy:

FAU. O God,
If thou wilt not have mercy on my soul,
Yet for Christ's sake, whose blood hath ransom'd me,

Impose some end to my incessant pain;
 Let Faustus live in hell a thousand years,
 A hundred thousand, and at last be sav'd. (Marlowe, 2005, p. 111)

In this deeply introspective moment, Faustus tragically recognises how he has wasted his great mind and the terrible results of his wrong decisions. This monologue and his belated self-awareness underscore the devastating consequences of his misguided attempts to define himself.

Centuries later, it is still possible to observe the impact of social developments and transformations within literary works. While it is evident that the scientific debates and discoveries of its time have direct influence on Mary Shelley's work, it is still a matter of scholarly debate whether the main plot of *Frankenstein* has gained its inspiration from Marlowe's *Doctor Faustus*. Nevertheless, considering the vibrant literary environment in which Shelley composed her work, it's probable that the expansive Faustian legacy may have subtly shaped her perspective owing to its numerous interpretations and adaptations. *Frankenstein* discourses upon a biological experiment of a passionate medical student who "does not lack for knowledge, the monster is proof of that; but he is clearly unable to see how the application of that knowledge can be used in a way that is proper and judicious as well as humane and rational" (Rauch, 1995, p. 243). As Faustus aims to become proficient at the mysteries of life via challenging his own, Shelley's eponymous hero Doctor Victor Frankenstein carries the Faustus myth a step further by generating life in its own right so as to comprehend its secrets through science. In the course of his experiment, Victor lacks the foresight concerning the consequences. Just like Faustus, Victor's impetuous attempt initiates the reason of his tragic downfall in itself. Even though he achieves to fulfill his dream of discovering "the principle of life" via the inanimate, he has epistemological difficulties in conveying the method and the result to his peers and the public (Rauch, 1995, p. 241). His loss of the loved ones and increasing isolation exacerbate his challenges. Victor's inability to address or find a solution to the problem he has initiated gives rise to his tragic end. This fact proves his professional inadequacy as a scientist, as he is destitute of recognition that "all knowledge has a monstrous quality and the only way to introduce knowledge is to de-monstrate it, that is, to display it and in doing so, to demystify it" (Rauch, 1995, p. 237).

The science is portrayed as "the source of evil – the masking of one's intentions with what is desirable, precluding its covert potential for self-serving mayhem which begins with a desire to feed the ego and a human being's deluded notion of self-importance" (Sataravala, 2019, p. 218). These instances serve to highlight the inherent ethical and moral considerations involved in the pursuit of self-fashioning as well as revealing the potential risks associated with venturing into unexplored domains of scientific inquiry. In Sherwin's (1981) words, what actually Victor creates "is distance between his daemoni[s]ed self and a newly alienated reality" that become inseparable (p. 893). In his attempt to gain God-like power and control over his peers, Victor unknowingly designs his downfall. Similarly, Victor ventures beyond the known boundaries of science as a consequence of the same quest that of Faustus's. The established social order is subverted and conventional ideas of identity and Victor's wish to master "the world [that is] to [him] a secret which [he] desire[s] to divine" (Shelley, 2012, p. 36) are challenged through the creation of a human-like being through the manipulation of biological components by an ambitious God-like scientist. As Victor describes himself as an enthusiast "longing to penetrate the secrets of nature" (Shelley, 2012, p. 64) who aims to "pioneer a new way, explore unknown powers, and unfold to the world the deepest mysteries of creation" (Shelley, 2012, p. 75) and eventually achieves "discovering the cause of generation and life; nay, more, [he] became [himself] capable of giving life upon lifeless matter" (Shelley, 2012, p. 80). Victor Frankenstein's pursuit of knowledge and scientific advancement leads him

to create the creature using a combination of chemistry, alchemy, and galvanism through a process that melds organic and inorganic materials “for the sole purpose of infusing life into an inanimate body” (Shelley, 2012, p. 86). Although he is inherently suspicious of what his studies would possibly cause, Victor justifies both his aspiration “to become greater than his nature” (Shelley, 2012, p. 81) and his experiment in setting the required ground for the future studies. If there are any constraints on Frankenstein's knowledge, Shelley wants the reader to realise that they are social rather than supernatural as the result of the experiment is a being in flesh and blood that demands recognition by the society. The creature is inevitably seen as strange and unacceptable by society since Frankenstein created it more for his personal benefit—that is, to fashion himself as exceptionally the most exceptionally capable one among his peers—than for the benefit of the community.

In the course of the work, giving life brings forth intricate ethical and moral dilemmas surrounding the alteration of human nature, particularly in terms of unintended consequences. Victor Frankenstein's initial enthusiasm as a self-fashioned scientist for advancing human understanding through the creation of life quickly turns into horror and regret when he acknowledges the potential dangers posed by his experiment. He explicitly delivers his overreaching ambition and to be acknowledged as “the creator” in his words: “A new species would bless me as its creator and source; many happy and excellent natures would owe their being to me” (Shelley, 2012, p. 36). Further, he disguises his ambition in the form of science as

[t]he Enlightenment attempts to replace God with man which is what Frankenstein attempts to play at. Man becomes the agent, the creator, that gives commands and the subject that decides what will happen and what counts. This increase in power is purchased at a price which is estrangement. Thus, even though man has more power, he is estranged from the very things he is trying to understand. This is central to the relationship between Frankenstein and his fiend—they are unable to understand each other. (Sataravala, 2019, p. 220)

This realisation highlights the moral dilemma of pushing scientific boundaries without fully comprehending the consequences. For example, Victor is forced to accept responsibility of creating the “monster” and the following misery it causes as a result of the creature's acts of vengeance and aggression, the feelings motivated by social rejection and thus loneliness (Shelley, 2012, p. 225). So as to fashion himself, Victor “makes himself a monster. Or, to put it in other words; Frankenstein's monster images the monstrous nature of representation” (Cottom, 1980, p. 60). In a way he is successful in his wish to become the first of the mortals by creating life that uncovers “the social hubris he commits by pursuing knowledge for the sake of no one but himself” (Rauch, 1995, p. 251). The fact conforms his solitude and Victor recognises “his own separate consciousness of himself as the most wretched of mortals. But even if his egotism is such that he glories in this doom as the token of a special destiny, he has become just another Gothic hero-villain, a tiresome neurotic whose presence impoverishes the larger portion of the novel that bears his name” (Sherwin, 1981, p. 898).

From another perspective, the novel proposes a provocative example of how a biological and scientific experiment can have an impact on several sociological sectors. *Frankenstein* ultimately invites readers to consider the delicate balance between scientific advancement, social dynamics and the quest for selfhood in an ever-evolving world. The creature's transhumanistic characteristics serve as a springboard for investigating the relationships between science, society and the formation of the self. Considered from a different angle, self-fashioning journey of the creature, in the context of Greenblatt's theory, foregrounds the difficult process of identity development and the difficulties faced by the members who exist outside of social norms. When the creature intends to be accepted as a member of the community, it “has left the state of nature and learned the language and laws of society, [it] has

gained a self-consciousness that [it] can never lose, the consciousness of his own isolation" (Mellor, 1989, p. 50). In Mary Shelley's novel, the creature's quest for identity and acceptance epitomises the existential crisis inherent to Victor and the creature that finds itself "similar, yet at the same time strangely unlike to the beings concerning whom [it] read[s], and to whose conversation [he] was a listener" (Shelley, 2012, p. 178). As the creature navigates the intricacies of its identity, purpose and position within society, it struggles with the precarious balance between its human and non-human aspects and aspires to have a higher status rather than being an outcast. However, the knowledge that gives Victor power to create also "brings about awareness of inequality in the monster and no matter how hard [it] tries, he is never treated as equal with humans. He learns from humans love and desire but he also learns from them rejection and denial, rage and revenge" (Sataravala, 2019, p. 216). Further to that, the tension and opposition that exists between the creator and the creature stands for a symbolic struggle that "can be interpreted as a semiotic battle between Victor, representative of human community in general, and the Creature, in search of identity and social niche" (Bernatchez, 2009, p. 207). Two specific examples from the novel emphasise the creature's pursuit of self-fashioning for acceptance. First, the creature, upon realising its own uniqueness and isolation, pleads with Victor Frankenstein to create a companion in its resemblance that Victor rejects for the reason "that future ages might curse [him] as their pest, whose selfishness had not hesitated to buy its own peace at the price, perhaps, of the existence of the whole human race" (Shelley, 2012, p. 225). This request underscores the creature's desire for connection and acknowledgment from a being similar to itself. Second, when the De Lacey family, whom the creature has been observing and learning from, violently rejects it upon discovering its appearance, the creature experiences profound despair and isolation. This rejection highlights the probable challenges faced by marginalised beings in their quest for acceptance and belonging within a society that often fears and ostracise them from society. Through these instances, Shelley delves into the complexities of identity, acceptance and the human condition as experienced by the creature in her novel that has been a scholarly debate of a separate work.

Building upon the exploration of *Faustus* and *Frankenstein*'s engagement with social, cultural and scientific boundaries, it becomes evident that the consequences of their ambitions extend beyond individual tragedy. Marlowe's *Faustus* and Shelley's *Frankenstein*, despite existing in distinct temporal and literary contexts, intersect in underscoring a universal human struggle. Through their characters, these works present the timeless cautionary tale of the dangers associated with unbridled ambition. *Faustus* and *Frankenstein*, as emblematic figures of overreachers, force readers to confront the perennial question of the ethical limits of knowledge and power. The narratives of *Doctor Faustus* and *Frankenstein* transcend their temporal origins and offer profound insights into the perennial challenges of human ambition and the enduring need for ethical self-reflection.

In conclusion, Christopher Marlowe's *Doctor Faustus* and Mary Shelley's *Frankenstein or the Modern Prometheus* present well-recognised protagonists in literary spheres as exemplary figures of well-educated men of their own eras. The doctors are both driven by the ambitious desires to transgress the social, moral, scientific and intellectual confines of their times. Their insatiable thirst for knowledge set these figures aside taking their ambitious desires into consideration. They emerge as emblematic figures of overreachers who attempt to fashion themselves and shape their destinies beyond societal and moral boundaries. Their pursuit of knowledge and power result in tragic consequences along with highlighting the dangers of uncontrolled ambition. Although both of these works belong to separate periods and contexts, they epitomise a universal human struggle.

Works Cited

- Bernatchez, J. (2009). Monstrosity, Suffering, Subjectivity, and Sympathetic Community in Frankenstein and "The Structure of Torture." *Science Fiction Studies*, 36(2), 205–216. <http://www.jstor.org/stable/40649956>
- Bevington, D. M. (1962). *From Mankind to Marlowe: Growth of structure in the popular drama of Tudor England*. Harvard University Press.
- Cotton, D. (1980). Frankenstein and the Monster of Representation. *SubStance*, 9(3), 60–71. <https://doi.org/10.2307/3683905>
- Elliott, A. (2020). *Concepts of the Self*. Polity Press.
- Farnham, W. (1969). Introduction. In W. Farnham (Ed.), *Twentieth Century Interpretations of Doctor Faustus* (pp. 1–12). Prentice-Hall International Inc.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality: Volume I: An introduction*. Pantheon Books.
- Greenblatt, S. (1980). *Renaissance self-fashioning: From More to Shakespeare*. University of Chicago Press.
- Kerrigan, W. (1989). Individualism, Historicism, and New Styles of Overreaching. *Philosophy and Literature*, 13(1), 115–126. <https://doi.org/10.1353/phl.1989.0078>
- Levin, H. (2013). *Overreacher: A Study of Christopher Marlowe*. Harvard University Press.
- Male, D. A. (1985). *Doctor Faustus by Christopher Marlowe*. Macmillan Education UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-07608-6>
- Marlowe, C. (2005). *Doctor Faustus* (J. D. Jump, Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203977965>
- Mellor, A. K. (1989). *Mary Shelley: Her Life, Her Fiction, Her Monsters*. Routledge.
- Mizener, A. (1969). The Dualism in Dr Faustus. In J. O'Neill (Ed.), *Critics on Marlowe* (pp. 115–118). George Allen and Unwin Ltd.
- Rauch, A. (1995). The Monstrous Body of Knowledge in Mary Shelley's "Frankenstein." *Studies in Romanticism*, 34(2), 227–253. <https://doi.org/10.2307/25601114>
- Sataravala, S. (2019). Shelley, Mary W., & Butler, M. (1994). Frankenstein: The 1818 text. Oxford: Oxford University Press. *Indian Journal of Gender Studies*, 26(1-2), 215–223. <https://doi.org/10.1177/0971521518813278>
- Shelley, M. (2012). *Frankenstein or the Modern Prometheus*. Engin Publishing.
- Sherwin, P. (1981). Frankenstein: Creation as Catastrophe. *PMLA*, 96(5), 883–903. <https://doi.org/10.2307/462130>

89. The Use of Wordless Books in Terms of Dialogical Pedagogy and Learning Approaches¹

Olcay BAYRAKTAR ²

İrem BAYRAKTAR ³

APA: Bayraktar, O. & Bayraktar, İ. (2024). The Use of Wordless Books in Terms of Dialogical Pedagogy and Learning Approaches. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1452-1470. DOI: 10.29000/rumelide.1440022.

Abstract

This study is based on the assumption of using wordless books in the educational environment coincides with the expectations of dialogical pedagogy. It is aimed to establish a stronger connection between wordless books and dialogic pedagogy. The reason why wordless books need to be more widespread is presented in terms of theory. For this, the difference between monologue and dialogue style is used as a problem situation. Monologue and dialogic styles in education are theoretically positioned at two different poles and many educational approaches can be explained in terms of these poles. The same difference was observed between wordless books and written books. The nature of wordless books, their characteristics and their contribution to the skills of the individual are interpreted in terms of the character of dialogical and monological education. As a second theoretical layer, the monological aspects of learning approaches (behaviorism, cognitivism and constructivism) are also considered as a second theoretical layer in order to present more clearly the features of dialogic pedagogy that can be associated with wordless books. The inclusion of learning approaches in the problem of the study allowed us to answer the question of why wordless books are not widespread in the educational environment and to analyze the contribution of wordless books in terms of dialogue.

Keywords: Wordless books, dialogical pedagogy, learning approaches

¹ **Statement (Tez/ Bildiri):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 02.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440022

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD / Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Philosophical, Social and Historical Foundations of Education (Samsun, Türkiye), olcay.bayraktar@omu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2538-2960, **ROR ID:** https://ror.org/028k5qw24, **ISNI:** 0000 0004 0574 2310, **Crossreff Funder ID:** 501100004202

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD / Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education Department (Samsun, Türkiye), irem.urhan@omu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3789-6731, **ROR ID:** https://ror.org/028k5qw24, **ISNI:** 0000 0004 0574 2310, **Crossreff Funder ID:** 501100004202

Sessiz Kitapların Diyalojik Pedagoji ve Öğrenme Yaklaşımları Açısından Kullanımı⁴

Öz

Bu çalışma, sessiz kitapların eğitim ortamında kullanılmasının diyalojik pedagojinin beklentileriyle örtüştüğü varsayımına dayanmaktadır. Sessiz kitaplar ile diyalojik pedagoji arasında daha güçlü bir bağ kurulması amaçlanmaktadır. Sessiz kitapların neden daha yaygın olması gerektiği kuramsal açıdan ortaya konmuştur. Bunun için monolog ve diyalog tarzı arasındaki fark bir problem durumu olarak kullanılmıştır. Eğitimde monolog ve diyalog tarzı kuramsal açıdan iki ayrı kutupta konumlanmaktadır ve birçok eğitim yaklaşımı bu kutuplar üzerinden açıklanabilir. Aynı fark sessiz kitaplar ile yazılı kitaplar arasında da gözlemlenmiştir. Sessiz kitapların doğası, özellikleri ve bireyin becerilerine katkıları diyalojik ve monolojik eğitimin karakterleri açısından yorumlanmaktadır. Çalışmada, diyalojik pedagojinin kelimesiz kitaplarla ilişkilendirilebilen özelliklerini daha belirgin bir görünümde sunabilmek için ikinci bir kuramsal katman olarak öğrenme yaklaşımlarının (davranışçılık, bilişselcilik ve yapılandırmacılık) monolojik yönleri de değerlendirilmiştir. Öğrenme yaklaşımlarının çalışmanın problemine dâhil edilmesi, sessiz kitapların eğitim ortamında neden yaygınlaşmadığı sorusunu cevaplayabilmeye ve sessiz kitapların diyalog açısından katkısını analiz edebilmeye olanak sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sessiz kitaplar, diyalojik pedagoji, öğrenme yaklaşımları

1. Introduction

Monologue education is a style that is an extension of the understanding of education settled in the Scholastic Period and the Modern Period. In monologue education, the teacher and the textbook are at the center. In dialogic education, on the other hand, the dialogue between the teacher and the student is at the center. Dialogue-style education also focuses on concepts such as meaning, interpretation, and imagination.

With the development of technology, it is seen that the habit of reading books has decreased, and screens have taken the place of books. The screen appeals more to listening by presenting a text or speech body. However, the book is a tool that enables the mind to work actively beyond the ready-made data submitted by the screen and provides the emotional and intellectual development of the human being. It is possible to make differentiation studies in the physical features and contents of the books to attract the child's attention and to accustom the children who are distant to the book. Wordless books are the product of such a study. Wordless books are works that children can narrate. These works can develop adult-child or teacher-student dialogue. In addition, it can provide some opportunities for the central

⁴ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440022

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

concepts of dialogic pedagogy, such as meaning, interpretation and imagination, to find a reasonable response.

Philosophy is the dialogue itself in the Platonic sense. According to Platon, dialectics and philosophy are almost equal. It is possible to associate this feature of philosophy with children. This relationship is also seen in the following statements of Derrida (2012): “Philosophy consists of reassuring children. That is, preferably removing them from childhood, making them forget the child, or, on the contrary, reminding them of the child, while teaching the child to speak for himself and teaching him to speak and converse by displacing his fear and desire. (p. 77). Wordless books, on the other hand, are an essential starting point for developing child-appropriate philosophical dialogues and teaching children to speak for themselves. This statement is too vague for the time being compared to the other, more concrete, and obvious benefits of wordless books. We can discuss some of the wordless books' more tangible and apparent benefits.

Wordless books provide opportunities for children to develop the comprehension capacity necessary for creating meaning and increase their interest in books (Grilli & Terrusi, 2014, p. 67; Lysaker, 2019, p. 4). Children develop narratives based on pictures. Building a narrative demonstrates to the child the capacity to use their imagination. The storytelling of wordless books provides new and essential information on people and to understand other literary activities (Lysaker & Miller, 2012, p. 170). Reading based on visuals before learning to read and write differs from reading written material (Lysaker & Hopper, 2015, p. 650). Wordless book readers read about the visual cues presented in the drawings. While doing this, they can create meaning by using their background information, personal experiences and social backgrounds (Crawford & Hade, 2009, p. 66). For these reasons, it is recommended at the beginner level to accustom children who do not like to read. These books can be used in the classroom in many other ways. For example, they can improve children's writing skills. Students often have problems like finding ideas and topics to write about. Wordless books can help students with writing difficulties about overcoming this difficulty. They encourage students to write. Wordless books can be useful for developing writing skills and creative writing activities (Henry, 2003, p. 2; Marble, 2012, p. 3).

Students who have difficulties in subjects such as reading and writing may also have speaking problems. This also means having difficulty in understanding and expressing during teacher-student or student-student dialogue. In other words, it may not always be easy for every child to participate in the dialogue as dialogical pedagogy assumes. The fact that wordless books increase the aforementioned skills and potentials gives us the impression at first glance that they can also improve the dialogue. In this context, wordless books can contribute much more to a dialogical educational environment, as will be discussed later in the study.

Thanks to these features and increasing effects, opinions advocating using wordless books in the classroom have emerged. Wordless books were adopted by children, well received by classroom teachers, and used by educational researchers (Crawford & Hade, 2009, p. 66). It has become a separate genre in children's literature in the last forty years. There are approximately 1000 (thousand) wordless books whose copyright date is 1960 and later. More than 60% of these were published between the 1980s and 1990s. However, these books have their roots in a much longer history. For centuries, people have transmitted stories through visual images (cave drawings, wordless films) without the aid of written texts (cited in Crawford and Hade, 2009, p. 66). In other words, the foundations of communication were

laid in the history of humanity without written texts. Examples similar to Wordless books are considerably rooted in history.

Despite the benefits in the classroom environment, having a trace in history, and being accepted to a certain extent today, wordless book has not become widespread enough and has not received the attention it deserves. Searching for the reasons of this situation within the current understanding of education would be meaningful. For this reason, it is beneficial to focus on the issues that strengthen the monologue character of education. The monologue character of education is an understanding that wants to convey information and message directly. On the contrary, the wordless book application does not concern conveying information and messages directly.

Learning psychology occupies an essential place in educational theory. Among the learning approaches, behaviorism, cognitivism and constructivism can have monologue character at different rates. In this sense, whether learning approaches include a monologue education approach should be checked. If they do, can this prevent the use of wordless books in line with a dialogical understanding of education? Therefore, one of the issues that can be examined in terms of juxtaposing wordless books with dialogic pedagogy is learning theories. The fact that dialogic pedagogy stands at the intersection of philosophical thinking, psychology of learning, and educational practice fits well with the perspective of this study on wordless books. Thinking about the dimensions of using wordless books in the educational environment can also be an opportunity to point out this intersection point.

In this study, the position that wordless books can assume in educational processes will be discussed within the dilemma of dialogue and monologue, especially in the context of learning understandings. The study's primary purpose is to show the need for wordless books in terms of the child's versatile development. In order to achieve this goal, educational approaches that trivialize wordless books and keep them away from the educational environment should be evaluated. In addition, in line with the purpose of the study, we compared the written (oral, audio) books with the wordless books from time to time because we assumed that the comparison between wordless books and written books would reveal some differences in terms of monologue and dialogue basis in education. In order to carry out this discussion, some characteristic features of different educational understandings based on monologue and dialogue have been considered. In addition, the discussion was supported by arguments over some of the deficiencies and determinations observed in learning theories. As a result, it is presented with the reasons why using wordless books as educational and learning material is critical for dialogical pedagogy.

2. Problem Status

This study does not rely solely on the potential of wordless books to strengthen a dialogical education. At the same time, it aims to reveal the importance of wordless books by understanding the monologue character of current education. The monologue character of current education is a result of the truth-determination of modern science especially. The truth-determination of modern science finds its response most commonly and effectively on learning in education.

As Bachelard (2008) said, the understanding of science for a long time wanted to unite people around a mutual view and mentality, ultimately as a truth-determination like a sermon. Opinions on concepts such as reason, fact, experiment, and on the axis of acquiring knowledge stem from this (pp. 16-19). Such views are quite common in scientific fields such as educational psychology and the psychology of

learning. In addition, the efforts of some philosophers and philosophical movements to analyze the system of acquiring knowledge in a demonstrative way, leading to the establishment of modern education, are extensions of the problem. They acted covetously to create a mutual view and mentality in currents such as empiricism, positivism, rationalism, pragmatism, and logical positivism in the modern period (Bayraktar, 2022).

Learning has been a theme in philosophy from time immemorial. Nevertheless, in the last century, it has frequently been dealt with within psychology. Russell (1996) states that "...Philosophy, from time immemorial, has coveted more and achieved less than any other branch of learning..." (p. 11). This statement shows that philosophy gets results much more slowly and cautiously than scientific fields. The same statement implies that philosophy has failed to put results into practice compared to science. It also reminds the connection between philosophy and learning. However, the scope of learning is narrow, while philosophy is broad. Apart from comparing the achievements of the two disciplines, it is logical to focus on their connections to determine the content of the current educational thought. A thinking related to learning and philosophy allows us to approach the learning field critically. Thanks to this criticism, it is possible to see the monologue character of the current education.

Obtaining scientific, non-subjective, and objective knowledge through observation and experimentation is a pre-acceptance of some mainstream psychology and experimental psychology. At the same time, this acceptance makes the learning mind passive (Arkonaç, 2015, pp. 45-46, 99). With the influence of such views, the aims of philosophy, such as self-knowledge and the search for truth of the active mind, spanning thousands of years, and the way of dialogue that two active minds meet, have been lost. The hegemony that behaviorism has established for a long time in education field is a typical example of education, which is base of monologue, that focuses on the external. In other words, the behaviorist approach was the biggest bastion of monologue education and technical trend until the middle of the twentieth century. Especially between 1900-1950, it can be said that behaviorism created a preaching environment in education, as in Bachelard's criticism of science, in order to determine a mutual view and mentality. It can be said that children's books, which present their fiction in the most detailed way, do not leave spaces in the text, and are written in a way that aims to convey the instructive message to the child clearly, are quite suitable for the behaviorist approach. We can point to such tendencies as the reason why wordless books have not received the attention that they expected for a long time in education field. It can be said that as a result of the influential criticism that behaviorism faced in the second half of the twentieth century, wordless books started to attract an interest, but this interest increased very slowly.

In short, in the preaching environment of monologue education guided by the modern scientific paradigm, wordless books found little space. The modern science paradigm is more associated with the behaviorist approach in education. However, the real question here is: To what extent do learning theories such as cognitivism and constructivism, which are based on the criticism of behaviorism, confirm the advantages of wordless books in the educational environment in terms of their fundamental views? To what extent can theories of learning such as cognitivism and constructivism provide these advantages?

Within this problem, in the chapters of the study, first of all, it will be focused on the criticism of behaviorism, its closing the way of dialogue in education. Then, the position of wordless books in terms of cognitivism and constructivism will be discussed. We will evaluate cognitivism and constructivism

from: relativism, ontological deficiencies, and cognitive development. Finally, the possibilities of wordless books for dialogical pedagogy will be discussed.

3. Evaluation Through Behaviorism

According to Cassirer (2005), behaviorism “...sticks firmly to the ground of the concrete components in speech (CCS) and says that these CCS show us nothing but the sequence of sounds, the diversity of colors, the harmony of perceptible qualities...”. However, there is always more lingual in the CCS (p. 81). Based on Cassirer's assessment, we can think of behaviorism by relating it to the differences between written and wordless children's books.

Wordless books offer so many possibilities for what Cassirer's saying; there is more to it than lingual. It is possible to include in Cassirer's critique of behaviorism written books with clear messages. It can be said that written children's books will be chosen more compared to wordless books in terms of behaviorism. This preference of behaviorism is due to the expectation that the explicit message will directly change the child's behavior in terms of the written text-style children's book. A steadily written text presents much more concrete elements than wordless texts. The wordless text contains only images and is rich in filling in the blanks. According to Dafermos (2018), if there is a perfect, final and absolute truth revealed through books written in a predetermined style in the form of catechism-style questions and answers, there is no room and no need for sincere dialogue. (However, if there is a perfect, final, and absolute truth as in catechesis, there is no place and need for genuine dialogue.) (p. A3) Behaviorism is a scientific way of doing education through books in the style Dafermos underlines. Behaviorism's sticking to the ground of CCS is because education does not deviate from the factual basis.

Clinging to the ground of the CCS closes the door to processes such as meaning and interpretation in which the subject can be involved. According to Bakhtin (2001), since behaviorism grasps the dialogue as a chain of reactions, it cannot focus on meaning and essence and equates all utterances on a single plane regardless of their owner (p. 360). The behavioral use of written books is to unify and embody meaning. Besides, it only does so as much as it can. On the other hand, reader-centered theories show that the reader's comprehension processes and interpretation are active even in the face of a written text. Starting from Bakhtin, it is seen that behaviorism has a problem with the meaning and interpretation processes of the dialogue. These reasons give us the impression that behaviorism is incompatible with wordless books.

Behaviorism focuses on observation under the influence of an effort to be scientific. Allocating a central place to the concept of behavior is due to the observability of the behavior (Bayraktar, 2022, p. 251). However, behaviorism's observation and reading wordless books through visuals are different from each other. Wordless books refer to concepts of meaning and interpretation, as in dialogical pedagogy. It activates the child's inner processes and brings active thinking to the fore. According to Heidegger (2005), when the concept of behavior is focused in a way regardless of thought, it aims to unconsciousness in relating to many contents in the world (p. 72-73). What Heidegger means here is that consciousness is a kind of "deep thinking" skill which a person possess in all forms of communication. The suggestion that behavior should be firmly linked to the thought means that educational theory pays attention to internal processes. According to Matusov (2021), although behaviorism enables the student to gain knowledge and behavior, this is neither sincere nor in a way that the student appreciates. Thus, the success seen on the surface is actually a failure internally (p. 13). Focusing only on behavior and not establishing the theory of education according to the internal

processes of the human means to see the human as only a physical object. However, instead of seeing the student as a physical object, dialogic pedagogy wants to ensure that every subject actively participates in the dialogue and learning process due to the nature of the concept of dialogue. For this, it highlights subjective concepts such as meaning and interpretation and takes internal processes into consideration. According to Cassirer (1980), dialogue path and dialectic concepts, since were born in Ancient Greece, are especially objection to studying human as a physical object (pp. 16-17).

From the point of view of wordless books, the child does an active reading even if she/he observes the images. In other words, it is visual reading, not observation. The children develop a tremendous reflection and consciousness in their connection with the image. It is the child's creative imagination that provides this. Imagination is a crucial element that activates internal processes and deep thinking skills. It is clear that while dialogic pedagogy criticizes the approaches that examine the human being from the outside as just a physical object, it objects to the lack of a connection between the human and the world of meaning. It is a success for the children to narrate the wordless books by activating their inner world based on the visuals and entering into a dialogue through this story. Moreover, we are almost sure that this success was not superficial. Written books can stimulate similar processes. However, compared to wordless books, internal achievement carries a risk of being limited. Whereas, due to the behaviorist use of written books, the children's explanations about the book they read are a very superficial success. In this sense, the use of written books in a behavioral style is one of the primary applications of monologue education.

As we approach today, behaviorism has substantially been surpassed, and learning approaches have focused on the inner processes of human beings and have almost pushed behaviorism out of education. In this sense, it is meaningful to evaluate cognitivism and constructivism, which are effective in losing the importance of behaviorism in education.

4. Evaluation Through Cognitivism And Constructivism

We would like to include ancient philosophy in the discussion while evaluating the main views and emergence of cognitivism and constructivism. Because when ancient philosophy is involved in the subject, some problems can be detected in cognitivism and constructivism. In terms of ancient philosophy, dialogue is the way to establish a connection between knowledge and existence. In order to establish the connection between knowledge and existence, it is necessary to constantly seek the truth, the good, and the truth through creative thinking in dialogue. In addition, we would like to include ancient philosophy in the discussion to better analyze the use of wordless books in the educational environment in the name of dialogic pedagogy. Ancient philosophy makes a difference in considering the contribution of ontology to the field of education. In this context, we will focus on three main points when evaluating wordless books through cognitivism and constructivism. The first one is relativism at the point of formation of knowledge and value. From this point of view, we will try to emphasize the ontological deficiencies in the second evaluation. Finally, we will deepen our problem on cognitive development, an issue that these learning approaches make an undeniable contribution to education.

Piaget's cognitivist approach focused on knowledge occurring inside (cognition) rather than outside the person. This is an alternative to the behaviorism that had dominated education until then. Piaget did systematic reviews to show and explain that cognition plays a more active role in learning. He criticized philosophical style speculations. Constructivism, which is a kind of continuation and interpretation of cognitivism, maintains the tendency towards the internal. However, cognitivism and constructivism are

inseparable from the acceptance of external reality by movements such as empiricism and pragmatism in terms of being based on experimentation and experience in learning. In order to survive, the individuals must learn to align their internal processes with the external reality. In constructivism, there is also an emphasis on Socrates' knowledge-giving teaching and the role of intuition in teaching. Because, in the dialogue method used by Socrates, most of the time, the student creates knowledge based on her/his internal processes. Socrates' teaching is to facilitate the emergence of knowledge by asking ingenious questions. However, for Socrates, the compatibility of emerging information with external reality is not the only criterion. For example, the main criterion is to seek the universal truth, the good and reality, not to refrain from complying with the settled misconceptions in social life. Based on the creation of knowledge by the student, constructivism aims to develop human skills such as creativity and entrepreneurship by putting the student at the center (Bayraktar, 2022, pp. 314-334).

The periods in which the influence of behaviorism is felt intensely are also the periods when totalitarianism strengthens and the industrialization race accelerates. In this context, as Gutting (2018) stated, it is common to see being a teacher as social engineering and school as a factory. It is generally accepted that human production should also be based on the most productive science (p. 198). The understanding of being a teacher as a social engineering and school as a factory gave education a monologue character to a large extent. On the other hand, such kind of education has been criticized as a major obstacle to the creative and entrepreneurial nature of the individual who is being raised. One of the main pedagogical reasons for the popularity of cognitivism and constructivism in the field of education is to raise entrepreneurial and creative people by putting the individual in the center. The question here is, when there was no constructivism in the history of humanity, were not creative or entrepreneurial people raised? When we look at it from the dialog window, which is one of the important achievements of ancient philosophy in terms of education, what needs to be questioned is whether it is necessary to adopt constructivism completely or not to raise entrepreneurial and creative people. Asking from another perspective, is it necessary to link cognitive or constructivist approaches with dialogue? In the context of these questions, we think that cognitivism and constructivism do not sufficiently consider the concept of dialogue, which has emerged as an educational path in the history of philosophy. With this in mind, we argue that using wordless books in the educational setting for dialogical pedagogy should be distinguished from cognitivism and constructivism. We will try to answer below why we think so.

4.1. Evaluation in Terms of Relativism

Even if constructivism does not entirely reject dialogue, it does not sufficiently emphasize the possibility of universal knowledge arising from the dialogue. Looking for the possibility of universal knowledge by moving from the concept of meaning in ancient philosophy ensures the continuity of the dialogue in practice. This quest allows the person to think about the field of existence. The individual in a dialogue adds meaning to the field of existence. Those who are brought to the level of knowledge based on experiment and experience are surpassed in the world of the mind. Knowledge brings together with the idea of existence in search of universal and absolute truths. For this, the individuals constructs the knowledge themselves, but the mutual interaction of the subjects is always at the center of the dialogue. The interaction during the dialogue is lingual and at the level of human existence.

Constructivism stands on a more relativist basis in terms of experimentation and experience. In cognitivism, on the other hand, the concern of scientific objectivity has yet to bring relativism to the agenda. In addition, constructivism is instrumentalist and result-oriented. One of the points that makes

constructivism controversial is the relativism it contains. Relativism can also be accepted in a dialogue-based education. However, relativism is not at the level of a philosophical-metaphysical principle for dialogical pedagogy.

Noddings' (2017) statement that "...as long as we maintain the dialogue, we do not need to worry about relativism..." (p. 97) can be considered as a justification for staying away from relativism. Bringing relativism to the level of a philosophical principle means that the interaction at the level of lingual and human existence is not sufficiently taken into account. One of the strong objections to this is Bakhtin's "Truth is not born and does not reside in the head of a person, but develops among people who seek truth collectively in the process of dialogic interaction." (cited by Dafermos, 2018, p. 4). Accepting that what is in mind exists objectively is an inevitable limitation in terms of mental processes and the relation of thought. Although in Ancient Philosophy, Socrates and Plato claimed that they gave birth to a truth in one's head, they do justice to the dialogic interaction process in Bakhtin's statement. According to Gadamer (2009), the essential thing in dialogue is to reach meaning and agreement. As well as expressing individuals's own point of view successfully, it is essential that the individuals can openly contribute to change with their own point of view (p. 165).

From the point of view of the use of wordless books, the advantage of children's creation of unique texts in terms of dialogue is not that it strengthens relativism. In wordless books, children tries to interact with the visuals while being included in the text from their perspective and are aware of that the stories they present are open to the evaluation and discussion of others.

4.2. Ontological Criticism

To bring relativism to the level of a philosophical principle is not to give the way of dialogue the value it deserves. Theories such as cognitivism or constructivism do not consider a detailed and continuous dialogue like the philosophies based on dialogue in Ancient Greece. Instead, the concept of adaptation is in the center. To survive, the trained subject has to turn to the correct knowledge of the external reality. This information is subject to change. The understanding brought about by changing information also changes. In this case, the student has to adapt quickly to change in an instrumentalist and result-oriented manner. Dialogical pedagogy is much more than the instrumentalism and result-oriented approach in the aforementioned approaches. According to Matusov (2021), students want to shorten their learning experience with such a learning approach. On the other hand, Ontological learning is "...a process in which the process is more important for the student than the result, and the individual will not want to shorten the learning experience..." In addition to Matusov, we can say that under the shadow of theories based on pure subjectivism or relativism, it is possible to avoid questions and problems in human-raising activity but to solve them.

In the era we left behind, various education problems have been discussed on the axis of rigidity arising from the connection between scientificity, socialization, and ideology. Teacher-centered education has been seen as one of the main problems. Learning theories such as constructivism thought they had solved these problems based on their reasons of existence. Constructivism has remarkable criticisms against behaviorism, teacher-centeredness, and transference (Bayraktar, 2021). However, question of whether being student-centered and advising to adapt to external reality is a kind of monologue should be directed to constructivism. In terms of being student-centered, these approaches try to explain the student's internal processes while focusing on the process of creating knowledge. However, how reliable data does this provide for educational theory? For example, according to Cassirer (1980), we are limited

to small knowledge about human nature, life and events only through introspection (p. 14). Adapting to external reality can be considered a secondary situation for constructivism at first glance. However, it is undeniable to establish a connection between the inside and the outside. For cognitivism and constructivism, this connection is an epistemological issue rather than the ontological contributions of education. Dialogue in the classroom is often a knowledge problem for cognitivism and constructivism. However, the big problem brought by monologue education is not between transferring and creating knowledge. The main problem posed by monologic education is ontological and is the problem of existence. In wordless books, however, it is an advantage for dialogical pedagogy that the first purpose is not to reveal knowledge.

The problem of existence in ontology is, in a way, the discussion of “reality and human approval” (mostly human perception) (Diemer, 1997, pp. 99-101). In other words, the problem of existence certainly has an informational dimension. However, the point we want to draw attention to from the perspective of dialogic pedagogy is the problem of reducing everything to perception and cognition, claiming that it can be more easily analyzed and explained scientifically in cognitivism and constructivism. Cognitivism and constructivism are ontologically a framing of the learner, as they focus on the relationship between sensation, perception, cognition and external reality. Moreover, it is the framing of the mind. The framing of the mind results from wanting to reduce the field of thinking and meaning, which cannot be visualized, into objectively viewed areas. On the other hand, Ancient philosophy could overcome this problem by establishing the connection of knowledge with existence, thanks to the infinity and limitlessness of the concept of existence and in the context of the “meaning of existence.” Considering one's relationship with external reality in such a framework frankly neglects ontological learning. However, education through dialogue differs from an external reality that the student must adapt. What the student encounters in the dialogue primarily is not a physical reality. The student encounters the infinity and endlessness of a different mind as he does himself. In this way, students can act within their own world of meaning in the dialogue process. It can go to the last limit of mutual interaction. The way to develop a state of consciousness and deep thinking about oneself, life, and events is possible with this interaction. Relationship with reality and existence occur thanks to this state of consciousness. Knowledge of physical reality is also included in this developing state of consciousness. This is where irrationality comes into play. When learning theories such as cognitivism and constructivism in psychology are examined, it is seen that the irrational components are not given enough weight. The texts presented to adults by the children who reads wordless books and activates their imagination can often be irrational.

Although cognitivism and constructivism emphasize the student's state of mind (cognitive development, constructing knowledge), they overlook that the student eventually encounters another mental content even in the knowledge of physical reality. The dialogic environment requires the learner to turn both inward and outward. Inward and outward orientation may vary depending on the subject of the dialogue. In any case, the child participates in the dialogue because he encounters the other subject's world of meaning. The students' interaction with their peers, teacher, and textbook is an encounter with another world of meaning. The student is aware of encountering a different world of meaning in readings other than the textbooks read for informational purposes. Wordless books contain far more gaps that the reader can fill with their own world of meaning than informative texts. Although written children's books are seen as interacting with the meaning world of another author, there is no obstacle for the child to approach these books as an informative textbook. However, in terms of using wordless books in the educational environment, the focus is on something other than informing the child. Therefore, while cognitivism and constructivism developed and gained popularity, wordless books did not develop and

gain popularity at the same pace. However, when children read the visuals in the wordless books, they can establish the foundations of thought that will reveal their conditions of existence. From this point, the deep communication that dialogic pedagogy expects can be made much more possible with wordless books.

Learning theories that separate information from elements that do not have a close relationship with reality, reduce it to calculability and usefulness, and do not recognize any criteria rather than sensation and cognition, cannot give the dialogue value it deserves in the educational environment. Cognitivism and constructivism's understanding of knowledge does not ontologically consider dialogue as a form of mutual existence. Such an understanding of knowledge does not perpetuate the teacher and student dialogue. Even if a creative thinking environment is wanted to be established between the teacher and the student, the dialogue can be abandoned quickly, for example, in a crowded classroom environment, because the essentials of the dialogue are not given enough attention.

In the context expressed above, it is clear that an inside and outside problem in the name of education arises between behaviorism and constructivism. Although both want to educate both inside and outside, they turn inside and outside into a paradox. In fact, this is an old paradox of the modern era between rationalism and empiricism-positivism. Cognitivism and constructivism (actualizing learning from the inside) opposed to behaviorism (educating the outside from the inside), rewarmed the paradox. Pragmatic philosophy approached this paradox very carefully. However, pragmatism could not fully resolve the paradox, as it did not establish a philosophical dialogue environment as the main ground in education as in Ancient Greek thought. It is challenging for wordless books to find a place for themselves in this context of three learning theories: behaviorism, cognitivism and constructivism. Today, the use of wordless books in the educational environment and the dialogical pedagogy itself have not become as widespread as they deserve. However, wordless books ask children to organize first from the inside, based on the data they receive from the visual, and then to carry it to the outside. Dialogue follows a similar path. Children, who connect the visual in the books and their mental world, create texts suitable for their mental worlds. It is noteworthy that the child's text can be different from the image. Moreover, the text created by the child based on the wordless book greatly exceeds and transforms the message conveyed by the visual.

As a result, ancient philosophy gives a great place to dialogue in the learning environment. Learning theories like behaviorism or cognitivism-constructivism position themselves as teacher-centered or student-centered. As teacher centered, teacher speech or as student centered, student speech is dominant. However, learning theories can predict mutual dialogue and interaction in the classroom environment. Educational psychology is functional because it takes into consideration both the teacher's teaching style and the student's learning situations (mental development, readiness, etc.). However, getting stuck in scientifically limited forms of learning theories does not bring about an accurate understanding of dialogue. This scientific limitation facilitates the monologue's finding a place in learning theories and the educational environment. Wordless books can be considered as an opportunity for dialogical pedagogy so that monologue does not become a habit in the early stages of education.

4.3. Evaluation in Terms of Cognitive Development

Piaget (1999) sees it as his mistake to give importance to language by trying to make the child speak when he did not have a specific method at the beginning of his studies. After seeing this mistake, he states that he developed the cognitivist theory by directly making the child an experimenter (p. 124). In

this sense, Piaget wanted to reveal language development from cognitive development. As can be seen in this assessment of Piaget's own fault, his emphasis on cognitive development clearly indicates his failure to establish internal processes to develop "meaning and dialogue." Another reason why he does not emphasize meaning and dialogue is that he wants to -only- scientifically explain internal processes. On the other hand, Piaget himself left the use of cognition and its application dimension in education mainly to educators.

Explaining the cognitive development of children is necessary for more effective education. Piaget's cognitivism mostly shows what information a child can receive at which developmental level. However, in this study, we argue that much of Piaget's knowledge of cognitive developmental stages shows that the child can actually read wordless books. From an educational point of view, it is also necessary that the world of meaning is not left aside and enriched in the child's mental development process. Dialogue is the way to meet this need. In this sense, the use of wordless books in the educational environment and the information that Piaget presented based on his experiments on children may be different processes. However, it is possible to establish a connection between them and interpret them in terms of the use of wordless books in the educational environment on the axis of dialogic pedagogy.

In wordless books, the child's ability to produce creative texts lies in his inability to reason like adults. Through this expression, when we establish the relation of dialogic pedagogy with wordless books, we can ask the following question: Is the child's storytelling a verbal success or a verbal failure? If any, one misinterpretation of Piaget, says it is a verbal failure, as he cannot reason as advanced as adults. In addition, the possibility of the same wordless book addressing children of different ages and developmental stages can be considered as a challenge to the Piagetian stage theory. When wordless books are turned into educational practice, the texts that the child reveals should be handled according to the approach of dialogic pedagogy rather than being evaluated within the rules of traditional logic.

In terms of dialogic pedagogy, the fact that children do not reason like adults is actually a key to verbal success. This is where the importance of wordless books for dialogical pedagogy comes into play. The purpose of wordless books is to present the visuals so that the child can read in his own world of meaning. In this sense, wordless books actually do justice to the child's cognitive developmental stage, compared to books that offer written and explicit texts. Even if the child has yet to enter the concrete operational stage, wordless books are a good preparation for internal reflection processes.

Considering the features that literature and philosophy add to human thinking, children do not need to understand the law of conservation or perform mathematical operations to textize the wordless books. Moreover, we cannot expect such high-level texts from them. To read wordless books, it is sufficient for the child to use language and represent images with words and partially sentences. For example, when reading wordless books, the child's ability to concatenate as a logical error instead of synthesizing and connecting everything to everything is actually an advantage, not a disadvantage. Alternatively, for a child whose egocentrism is not yet completely gone, the meaning that the author, who lines up visuals, of the wordless book, is trying to convey is irrelevant. It does not matter how someone else (e.g., the parent) reads this wordless book. However, since written books contain clear messages, the child who reads written books tries to get the clear message which the adult already accepted implicitly. The children's primary concern in their texts is not conveying while reading the wordless book.

However, children are partially aware of the cognitive developmental stages that they can communicate with someone through the text they have created. Moreover, wordless books are also beneficial for

raising awareness of communication. All of this, for example, when the child reads the wordless book, does not consider how someone else reads it, can be considered an effective initial step rather than a difficulty in terms of dialogic pedagogy. This is because this is a preparation that contributes to "being yourself" for the interaction process at the lingual and human level of existence. The way of dialogue is to bring its own world of meaning to the world of meaning of others.

5. Using Wordless Books For A Dialogical Pedagogy

Wordless books are unwritten books in which the story is told with visuals. Typically, in a book, the story is usually expressed in writing. That is why wordless books are different from conventional books that modern education often uses. Every book often says something; a poem, story or memory... In wordless books, the word is formed in the reader's mind. When the book is finished, the images that follow each other create a story in the reader's mind, just as the word of the story. For this reason, in wordless books, the effort to "understand" the story comes to the fore compared to written texts. This effort opens the way for the child to think. In a monologue education, children are accustomed to directly receiving what is told to them with the direct expression technique. Written books also support this. Wordless books, on the other hand, are an excellent starting point for a dialogical education process as they guide children to their own thinking processes.

While following the dialogue path in education, even if students are part of the dialogue, most of the time, they may not be able to fully activate the thinking skill. Although students are part of the dialogue, they may not be able to become the essential element of the dialogue with the deep reflection required by the dialogue. The fact that the student does not become the core element of the dialogue is due to some acceptance in the student. In terms of the teacher-student relationship, the idea that the teacher knows much more may be implicit in many students. This means recognizing the inequality of information in the educational setting from the beginning. One of the strengths of monologue education is the acceptance of this inequality. Similarly, specialization in science is based on the informational inequality between the individual and the expert. While the educational environment should be a unique area that should not be affected by this situation, on the contrary, it has had its share of the mentioned inequality. In written books, on the other hand, the author's position and its effect on the child cause the child to accept a similar inequality at a young age. Wordless books are a good preparation and opportunity to overcome this problem.

In literary texts, there are gaps that the reader needs to fill, and the task of deduction to what is not said from what is said (Göktürk, 2012, p. 26). In wordless books, these gaps are direct and open. The gaps are in the wordlessness of the image, but when the reader encounters the image, these gaps flash like an ambulance light. Using the ambulance light analogy, we can clarify what wordless books mean. It is entirely up to the reader to tell what is happening inside the ambulance. For example, is there a seriously ill patient inside? Or is there a relatively mild patient, perhaps keeping the ambulance busy? Is the ambulance coming from afar? Which hospital is it going? Will it be able to take his patient to hospital on time? How many personnel work in this ambulance? How many hours of work does the staff work, and is he or she tired? Was there an emergency intervention inside, or will it be intervened in the hospital? Is the patient male or female? Old or young? What happened to him or her? Or is the ambulance empty? Is it delivering chocolate for a child who cries just because the child wants to? As this example shows, wordless books are unique in creating such questions and gaps. It is because the need to construct meaning is felt much more intensely in wordless books. Since the author's intention and the reader's reception are established without words, many elements come into play to comprehend the text.

Many subjective processes and elements such as social memory, culture, imagination, expectation and psychology of the reader, and the world of reading affect the effort to create meaning through visual reading.

With the birth of children into the world, their search for meaning also occurs. Making sense of visual information is a start for getting to know the world. Young children recognize, interpret and express pictures long before they learn to read and write (Jalongo et al., 2002, p. 168; Serafini, 2014, p. 24). The result of Lubis's (2018) research also supports this view. Accordingly, an illiterate child understands the story of the wordless book. So it is clear that reading does not begin with learning to combine letters. From this point of view, it can be said that wordless books primarily prepare the child for literacy. Wordless books combine visual literacy (learning to interpret images), cultural literacy (learning the characteristics and expectations of social groups), and literacy with printed text (learning to read and write). In this respect, wordless books are beneficial in teaching -especially- children how a book works (Jalongo et al., 2002, p. 168). In this respect, the wordless book is a unique book that can help the child gain literacy skills (Lubis, 2018, p. 48). By mentally processing the wordless book, the reader can improve his or her understanding of the book's content and knowledge the book offers. Thus, thanks to wordless books, their vocabulary is enriched while their interpretations of the book are formed (Lubis, 2018, p. 48). With these features, wordless books provide an adequate basis for developing a literacy understanding that centers on meaning. Nevertheless, more importantly, these features of wordless books prepare the child not only for adequate literacy but also for the realization of a dialogical educational process. Wordless books are highly functional so that the child can be an active subject of the dialogue, not just one of them. This function derives its source from the structure of wordless books.

In wordless books, the deep structure of the text has yet to undergo grammatical transformations. In this case, there are not concrete sentences, which encountered in the surface structure, in the wordless books. However, the deep structure of the text was transformed via visual indicators and emerged in the surface structure. Visual signs, one of the most essential non-linguistic communication tools, have a causal and direct similarity relationship with the object existing in the universe (Kıran & Kıran, 2006, p. 58). Wordless books created with visual indicators are visualized differently in the minds of each child who reads the book. Reaching the meaning in the deep structure of the text without being literate or following the texts in wordless books prepares the child for a dialogical education environment starting from pre-school. In addition, the involvement of the above-mentioned subjective processes and elements enables the child to be an active subject of the dialogue.

The child's wordless book reading means to establish the equivalent of non-linguistic indicators in the language indicator. This is the first step for being active in the dialog. Because wordless books are open to develop and benefit more from the opportunities offered by the language such as uniqueness, limitlessness, and freedom. In the words of Chomsky (2011, p. 161), a person who has mastered a language can understand and produce an infinite number of expressions that are not similar to each other. This common use of language is a creative activity. At the same time, "words, the building blocks of human language, are still limited in number even if there are hundreds of thousands of words in a language. Nonetheless, the number of concrete and abstract concepts in life extends almost to infinity" (Başkan, 2006, p. 158). Moreover, the philosopher Wittgenstein also changed his perspective by seeing these possibilities offered by language. The characteristics of the language domain, which Wittgenstein used as a key to exit from logical positivism, also changed the view on the relationship between teaching and learning.

We cannot claim that human's own expression in writing limits human thought entirely. It is also optimistic that the child who reads a written text encounters the imagination of others. However, limiting children to written texts and not giving enough importance to wordless books are obviously technical habits created by monologue education. Written texts are the expression of uniqueness and freedom in language. However, when we look at the formation of communication in human history, we can say that reading only written texts is a style that limits the uniqueness and freedom of the language in terms of education. After the written text is revealed, it is difficult to go beyond the author's intention and the meaning the author wants to present. Some detections of author-centered reading approaches are justified in this respect and are hard to overcome. Moreover, the author's intention and the search for the meaning the author presents, which author-centered reading approaches emphasize, are essential in terms of dialogue. However, wordless books are examples that increase language creativity as they open up the uniqueness and freedom of language more. Thus, wordless books are suitable for remembering and animating concrete and abstract concepts that have no equivalent in language through visuals. Therefore, the reader's effort to understand the text in wordless books is significant.

One of the names who made much theoretical and experimental researches on wordless books is Arizpe. Arizpe offers five suggestions that readers have made and should make in order to create meaning in visual narratives. The first is to give a voice to the visual narrative by participating in the story series. The second is to interpret the thoughts, feelings, and emotions of the characters without the support of the text to validate these ideas. The third is to tolerate vagueness and accept that not everything can be answered or understood. The fourth is recognizing that several ways of reading can be explored through visual expression. The fifth is to develop hypotheses about what is going on in the narrative (cited in Serafini, 2014, p. 25; Terrusi, 2017, p. 2).

Arizpe's five suggestions are also necessary for dialogical pedagogy. Giving a voice to visual expression strengthens the way of participation in the dialogue. The lack of steady text support is also related to the dialogue. The nature of the dialogue does not immediately confront both parties in a whole text. Dialogue is the mutual creation of text in a flowing way. In the formation of a dialogic text, the effort to understand the thoughts and feelings of the other party is the key to the success of dialogic pedagogy. There is uncertainty until a flowing dialogue ends. Even an finished dialogue often ended opens new doors of uncertainty for new dialogues. At the same time, not everything can always be answered and understood in warm dialogue. The different ways of reading discovered through visual expression in wordless books is a feature that enhances the dialogue. Developing hypotheses is a process that needs to be activated in the minds during the dialogue in order to understand.

Reception Theory considers the reader as one of the principal founders of the text in the effort to understand the text. Since the world of the reader and the environment in which the text takes place generally overlap, the reader can become a constructor (Akerson, 2010, p. 189). In wordless books, the reception of the text will be different for each reader who composes the story himself/herself. One of the reasons for the difference in fiction is to be able to differentiate the space according to the image. In this respect, the difference is a natural extension of the wordless book. Wordless books not only allow each reader to receive it differently but also allow the same reader to receive the book differently at different times. However, although this situation seems to offer the reader more reception opportunities in wordless books, it is also acted within the boundaries drawn by the visual in wordless books (Göktürk, 2012, p. 122). Monologue can easily find ground for itself in conditions where no difference exists. Nevertheless, wordless books reinforce the difference mainly because of the incongruity of place. Even if the content of the dialogue is the same, the meaning attributed to the expressions used in the dialogue

at different times may change. The advantage of dialogic pedagogy is that it can open itself differently in the world of meaning each time. At the same time, inter-subjective conversational connections are inevitably established in the dialogue. Since wordless books are not based on a stable text, on the one hand, they increase the possibilities of different reception, and on the other hand, they draw some boundaries through visuals. These two features enable us to establish a similar relationship between wordless books and the dialogue.

Writing, translation, and interpretation are effective in the meaning of the text (Göktürk, 2012, p. 122). When this effect disappears, wordless books can be read in every mother tongue and everywhere in the universe. The general acceptance is that it is suitable for preschool children's levels. Preschool-illiterate children are accustomed to parental reading. In preschool children's picture books, visuals are more prominent than text and are supported by short narratives. As the reading power increases depending on age, the books' written expression increases, and the visuals decrease. In the preschool period, the child's parent's reading, not the child's reading, actually accustoms the child to a passive position. Later, although the children themselves can read what is written, they may continue to be passive to receive the message. The situation is different in wordless books. It is beneficial for preschool children to be able to read on their own. However, wordless books are also useful for literate children. Because wordless books consist of colored or black and white images, drawings, and pictograms appeal to the child's imagination through visual reading. Children's imaginations are often richer than adults. The readership of wordless books can also include children who can read and write, as they will unleash children's imagination and develop their language and thinking skills. In this case, wordless books can be classified according to the structure of the images and the story's setting. Wordless books can be prepared with content including preschool, primary school, secondary school, and higher age levels.

As Eco (2013, p. 23) gives an example from the tale of Pinocchio, a fairy tale can also be addressed to adult readers. The little prince is a similar example. Some books presented as children's must-reads are actually written for adults or are books that teenagers and adults can read as well. The same can be said for wordless books. It is sufficient that the cognitive level of the reader and the reading universe presented by the wordless book overlap. The reading universe of every wordless book may not be suitable for preschool children. The visuals in wordless books seem to appeal to concrete thinking skills. However, there are wordless books that also include abstract images. In any case, whether abstract or tangible, images on their own tend to layers of meaning in the minds of readers of different age categories and open the doors of thought. Besides, it is necessary to determine the reader of the wordless book according to the book's content; children in different age categories and mental development stages can create texts specific to their own age groups on the same wordless book.

An education that gives depth appropriate to the maturation age of the body and mind has been advocated since Plato (Platon, 2012, pp. 227-228). Alternatively, the principles of education from concrete to abstract are also available in Aristotle (2016). This is also understood from Aristotle's "...it is useful to move on to the most knowable. As a matter of fact, learning always takes place in this way..." (p. 160) expression. The difference between lower levels of education and higher education, or the difference between a child's education and a young person's education just before becoming a citizen, is also observed in Ancient Greece. Since wordless books do not include writing clearly and concretely, it may be thought at first glance that education does not adequately meet the principle from concrete to abstract. Even if we argue that the visual in wordless books is used as a concrete element, it can be justified that the concrete elements are insufficient since it sends the child directly to his inner world. However, the principle from concrete to abstract should not be understood as presenting everything

concretely to the child. Such an understanding is the reproduction of the problems presented in the context of behaviorism's adherence to the concrete components in speech.

"What readers are wordless books intended for?" Shaun Tan answers, "These books are aimed at as many and diverse readers as possible" (cited in Grilli & Terrusi, 2014, p. 68). Serafini (2014, pp. 24-25) also supports Tan's view and considers wordless books in a wide age range from kindergarten to secondary school. However, understanding some of the more complex wordless books available today requires understanding their rules, including the sequential processing of visual information, the drama of the turning page, navigation paths, and other design features. The written text is subject to the visually rendered narrative in wordless books. As wordless picture books become more complex (abstract), even adult readers can enjoy reading these texts often attributed to children. For many readers, being active in reading can be considered enjoyable.

6. Conclusion And Suggestions

In the classroom, there is a hierarchical superiority of the teacher and an unavoidable inequality between the teacher and the student regarding knowledge. Although a student-centered learning theory is adopted, the child implicitly admits that he or she lacks knowledge. There is a similar acceptance of deficiency in the child's (or student's) relationship with written books. An education limited to only written children's books brings with it the acceptance that the author's given imagination and the author's meaning are superior for the child reader. In the face of a written text, the interpretation power of the child decreases. Reading wordless books is based on the child's interpretation. Wordless books give the child the impression from the beginning that the child is more unrestricted in the field of imagination, meaning, and interpretation. In this sense, a monologue-based education puts informative and written texts at the center, just as it puts the teacher at the center. From the point of view of learning approaches, the views of learning approaches that do not consider dialogic pedagogy acted as a barrier to the spread of wordless books and the use of wordless books in the name of dialogue. However, it is presented in our study that wordless books have many advantages over written books in terms of education based on dialogue. For wordless books to be used effectively in a dialogic classroom environment, the effects of learning theories that are entirely monologic or that show monologic features in some respects should be reduced.

The advantages of wordless books that can be compatible with the expectations of dialogic pedagogy are mentioned in the study. Points showing the harmony between wordless books and dialogic pedagogy can be increased and deepened.

In order to examine the benefits of wordless books mentioned in the study, academic studies, including applied parts, can be conducted on wordless books. The texts that emerged due to the children's construction of non-linguistic indicators by finding their counterparts in the language indicator is an important research topic in terms of dialogic pedagogy. Such texts created by children are essential in showing how ready they are for a dialogic educational environment. These studies can also be applied to children who cannot read or write. For children who have learned to read and write or are at higher age levels, it can be investigated how wordless books appear in linguistic expression in writing skills. At the same time, the dialogues that occur with parents, researchers, or teachers accompanying children while reading these books can also be evaluated within the scope of the research.

References

- Akerson, F. E. (2010). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki.
- Aristoteles. (2016). *Metafizik* (G. Sev, Çev.) İstanbul: Pinhan.
- Arizpe, E., Colomer, T., Martínez-Roldán, C., Bagelman, C., Belloran, B., Farrell, M., et al. (2014). *Visual Journeys through Wordless Narratives: An international inquiry with immigrant children and 'The Arrival'*. London: Bloomsbury Academic.
- Arkonaç, S. A. (2015). *Psikolojide bilginin eleştirel arka planı*. İstanbul: Hiperlink.
- Bachelard, G. (2008). *Yeni bilimsel tin* (A. Tümertekin, Translator). İstanbul: İthaki.
- Bakhtin, M. (2001). *Karnavaldan romana edebiyat teorisinden dil felsefesine seçme yazılar*. (C. Soydemir, Translator). İstanbul: Ayrıntı.
- Başkan, Ö. (2006). *Dilde yaratıcılık*. İstanbul: Multilingual.
- Bayraktar, O. (2021). *Millî eğitim düşüncemiz ve yapılandırmacılık felsefi sosyolojik tarihi boyutlarıyla*. Ankara: EskiYeni.
- Bayraktar, O. (2022). *Varlık ve bilgi ekseninde eğitimin temelleri*. İstanbul: İnsan.
- Cassirer, E. (1980). *İnsan üstüne bir deneme*. (N. Arat, Translator). İstanbul: Remzi.
- Cassirer, E. (2005). *Kültür bilimlerinin mantığı üzerine*. (M. Köktürk, Translator). Ankara: Hece.
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Crawford, P. A., & Hade, D. D. (2009). Inside the Picture, Outside the Frame: Semiotics and the Reading of Wordless Picture Books. *Journal of Research in Childhood Education*, Vol.15 No. 1, (p. 66–80).
- Dafermos, M. (2018). Relating dialogue and dialectics: a philosophical perspective. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, p. 6. <https://doi.org/10.5195/dpj.2018.189>
- Derrida, J. (2012). *Platon'un ezanesi*. (Z. Direk, Translator). İstanbul: Pinhan.
- Diemer, A. (1997). Ontoloji. D. Özlem (Ed.), *Günümüzde felsefe disiplinleri* (D. Özlem, Translator) inside. (p. 97-135). İstanbul: İnkılâp.
- Eco, U. (2013). *Anlatı ormanlarında altı gezinti*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Farrell, M., Arizpe, E., & McAdam, J. (2010). Journeys across visual borders: annotated spreads of The Arrival by Shaun Tan as a method for understanding pupils' creation of meaning through visual images. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 33 Issue 3.
- Gadamer, H. G. (2009). *Hakikat ve yöntem Volume 2*. (H. Arslan, İ. Yavuzcan, Translator). İstanbul: Paradigma.
- Göktürk, A. (2012). *Sözün ötesi*. İstanbul: Yapı ve Kredi Yayınları.
- Grilli, G., & Terrusi, M. (2014). Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali. *Encyclopaideia*, XVIII (38), (p. 67-90).
- Gutting, G. (2018). *Gündelik hayatta felsefe nasıl kullanılır*. (T. Ayteş, Translator). İstanbul: The Kitap
- Heidegger, M. (2005). Eğitim ve siyaset arasındaki çizgi. (B. S. Gür, C. Kayan, Translator) *Muhafazakâr Düşünce Dergisi* 2(5). (s.53-73.)
- Accessed from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muhafazakar/issue/55978/767588>
- Henry, L. (2003). Creative Writing through Wordless Picture Books. *To The Educational Resources Information Center*, (p. 1–6).
- Jalongo, M. R., Dragich, D., Conrad, N. K., & Zhang, a. A. (2002). Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 29, No.3, (p. 167–177).
- Kıran, Z., & Kıran, A. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Lubis, R. (2018). The Progress of Students Reading Comprehension through Wordless Picture Books. *Advances in Language and Literary Studies*, Volume: 9 Issue:1, (p. 48–52).
- Lysaker, J. T. (2019). *Before words: wordless picture books and the development of reading in young children*. New York: Teachers College Press.
- Lysaker, J. T., & Miller, A. (2012). Engaging social imagination: The developmental work of wordless book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13 (2) (p. 147-174).
- Lysaker, J., & Hopper, E. (2015). A kindergartner's emergent strategy use during wordless picture book reading. *The Reading Teacher*, Vol. 68 Issue 8 (p. 649–657).
- Marble, S. (2012). How do wordless picture books help develop writing for all students? *Master Thesis*, School of Arts and Sciences St. John Fisher College.
- Matusov, E. (2021). The relationship between education and learning and its consequences for dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 9, E1-E19. <https://doi.org/10.5195/dpj.2021.425>
- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi*. (R. Çelik, Translator). Ankara: Nobel.
- Piaget, J. (1999). Bölüm VI Öğrenme, merak ve yaratıcılık R. I. Evans, (Ed.), Jean Piaget insan ve fikirleri (Ş. Çiftçioğlu, Translator) in (p. 117-129). Ankara: Doruk.
- Platon. (2012). *Devlet* (Ş. Yeltekin, Translator). İstanbul: Araf.
- Russell, B. (1996). *Dış dünya üzerine bilgimiz* (V. Hacıkadıroğlu, Translator). İstanbul: Kabcacı.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, Vol.68 Issue 1 (p. 24–26).
- Terrusi, M. (2017). Silent Books. Wonder, Silence and Other Metamorphosis in Wordless Picture Books. *Proceedings of the International and Interdisciplinary Conference Brixen, Italy*, 1, 879, (p. 1–12).

90. *Breadth or depth: The perceptions of Turkish ELT academics in terms of academic specialization: A qualitative analysis of challenges and affordances*¹

Özkan KIRMIZI²

APA: Kırmızı, Ö. (2024). *Breadth or depth: The perceptions of Turkish ELT academics in terms of academic specialization: A qualitative analysis of challenges and affordances*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1471-1487. DOI: 10.29000/rumelide.1440017.

Abstract

The constant accumulation of knowledge forces academics to branch out into further sub-domains within a specific scientific area, requiring more specialization. The same is true for English Language Teaching (ELT) departments, especially in Türkiye, since some twenty years ago ELT academics were expected to know all about the process of language teaching ranging from testing to methodology. Türkiye has experienced an explosion of universities with the ‘one university in each province’ initiative. This brought about a huge number of universities and newly-opened ELT departments. Another factor that triggered the present study is the increasing competence of ELT professionals in Türkiye which is reflected in the increasing number of publications in internationally acclaimed platforms including journals or edited books. This expansion calls for an examination of how ELT professionals view specialization. Therefore, in the present study, I report on the eleven semi-structured interviews conducted with ELT professionals with varying degrees of experience in Türkiye on the topic of specialization. The ELT professionals in the study listed *publication / academic output*, *thesis supervision*, and *practical application* as merits of specialization. The ELT professionals stated that collaboration should be increased, and a meticulous needs analysis and planning process should be conducted to ensure specialization. Finally, the ELT professionals stated that we need experts in *testing and evaluation* as well as *language teaching methodology*.

Keywords: Specialization, ELT academics, thesis supervision, post-graduate education in ELT

¹ **Statement (Tez/ Bildiri):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 2

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 19.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440017

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı / Prof., Karabük University, Faculty of Literature, English Language and Literature (Karabük, Türkiye), ozkankirmizi@karabuk.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-3419-8257, **ROR ID:** https://ror.org/04wy7gp54, **ISNI:** 0000 0004 0384 3505, **Crossreff Funder ID:** 501100010624

Nicelik mi nitelik mi?: Türkiye’de ELT bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin akademik uzmanlaşma konusundaki görüşleri: Zorluk ve faydaların nitel bir analizi³

Öz

Sürekli bilgi birikimi, akademisyenleri belirli bir bilimsel alan içinde daha fazla uzmanlık gerektiren daha alt alanlara odaklanmaya zorlamaktadır. Aynı şey İngiliz Dili Eğitimi (ELT) bölümleri için de geçerlidir, özellikle Türkiye’de, çünkü yaklaşık yirmi yıl önce ELT akademisyenlerinden ölçme ve değerlendirmeden metodolojiye kadar dil öğretimi süreci hakkında her şeyi bilmeleri bekleniyordu. Türkiye, 'Her ile bir üniversite' girişimiyle üniversite patlaması yaşadı. Bu da çok sayıda üniversitenin ve yeni açılan ELT bölümünün ortaya çıkmasına neden oldu. Bu çalışmayı tetikleyen bir diğer faktör de Türkiye’deki ELT hocalarının artan yetkinliğidir ki bu dergiler veya editörlü kitaplar da dahil olmak üzere uluslararası kabul görmüş platformlarda artan yayın sayısından da bellidir. Bu genişleme, ELT hocalarının uzmanlığa nasıl baktığının incelenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, Türkiye’de farklı derecelerde deneyime sahip ELT hocalarının uzmanlaşma konusunda yapmış olduğum on bir yarı yapılandırılmış görüşmeyi aktarmaktayım. Araştırmadaki ELT hocaları, uzmanlık göstergeleri olarak yayın/akademik üretim, tez denetimini ve teorinin pratiğe dönüştürülmesini uzmanlığın önemli bileşenleri olarak belirlemiştir. ELT hocaları, iş birliklerinin artırılması gerektiğini, uzmanlaşmanın sağlanması için titiz bir ihtiyaç analizi ve planlama sürecinin yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Son olarak ELT hocaları, dil öğretim metodolojisinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme konusunda da uzmanlara ihtiyacımız olduğunu belirtmektedir.

Anahtar kelimeler: Uzmanlaşma, ELT öğretim üyeleri, tez yönetimi, ELT alanında lisansüstü eğitim

1. Introduction

The incessant accumulation of knowledge forces academics to branch out into sub-domains within a specific scientific area, requiring more specialization. In a sense, “the more science progresses, the more it fragments itself” (De Benedetto & Luchetti, 2023). Another factor that leads to specialization is the policy and mission changes in higher education institutions (Findlow, 2012). Over the last decades, higher education institutions have become more varied. The case with ELT researchers or academics poses the same situation given that, compared to some two or three decades ago, today we have a huge amount of accumulated knowledge, forcing experts to the limits of the profession. Some 20 or 30 years ago, an ELT academic was expected to know all the discipline-specific knowledge. However, this is not

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %2

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440017

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

possible today upon the explosion of accumulated knowledge, which is clear from the huge number of journals and articles published each year.

Specialization assumes critical significance because ELT is a multifaceted and multidisciplinary area in which experts may work on topics like teacher education, language teaching policies, European Council’s language teaching policies, the teaching and learning of language skills, the psychology of language learning and teaching, to name a few.

There are several motivations for the present study. First, the ELT community in Türkiye has experienced a boom over the recent years not only in the number of academics but also the academic production. The number of SSCI-indexed publications has experienced a sharp surge thanks to increased communication and interaction facilities. While the ELT community was relatively more self-enclosed in Türkiye, today we have a more international ELT community with more interaction with academics from other places. Second, the rapid production of knowledge requires academics to become more specialized. Third, no such study has focused on ELT academics in Türkiye.

A continuous process of specialization is a pre-requisite for scientific development to take place (De Benedetto & Luchetti, 2023). Similarly, Kuhn suggests that scientific development is conflated with further splitting off disciplines. To take a long quotation, Kuhn (1990) stated the following in that regard:

After a revolution there are usually (perhaps always) more cognitive specialties or fields of knowledge than there were before. Either a new branch has split off from the parent trunk, as scientific specialties have repeatedly split off in the past from philosophy and from medicine. Or else a new specialty has been born at an area of apparent overlap between two preexisting specialties, as occurred, for example, in the cases of physical chemistry and molecular biology. (...) (Kuhn, 1990, p. 98).

From a broader perspective, Kuhn likens scientific specialization to biological specialization, famously known as the speciation analogy. Using the similarity between biological speciation and scientific specialization, Kuhn (1990) suggests that more specialization implies more knowledge accumulation in disciplines.

The issue of specialization requires effective planning based on the expectations and needs of the department and the country as well. It requires a paramount re-organization of professionals to suit the expectations. It affects a wide range of issues including which courses to teach and how to supervise students at post-graduate level.

Increasing diversification of universities and increasing specialization demands could lead to excellence of research at not only personal but also national plane (Tran, Burns, & Ollerhead, 2017). To be more particular, regarding teacher educators, Van Der Klink et al. (2017, p. 163) suggested that “[t]here is a growing recognition that teacher educators can only continue to act as professionals if they are engaged in further professional development throughout their entire career”

The term ‘specialization’ could be viewed alongside ‘professionalization’. Darling-Hammond and Bransford (2005) view professionalism as being fully capable of conducting a profession. A university teacher is to have a remarkable perspective of what it means to be teaching. Fernandez (2013, p. 348) believes that professionalization is closely related to identity development, development of teaching and testing capabilities. Dengerink et al.’s (2015) comprehensive definition is worth citing here. They define teacher educator as

Higher education academic staff with a responsibility for teacher education, research or subject studies and didactics, as well as teaching practice supervisors, school mentors, induction tutors and supporters of induction networks, and also those in charge of teachers' continuous professional development. (p.79)

Hence, in the present study, specialization, as part of professionalization, is viewed as becoming immersed in research areas in a recognizable way with sufficient expertise to conduct courses or research and provide effective supervision for post-graduate students.

Although there are studies on academics, most of them focus on aspects other than specialization including academic motivation (Van Der Klink et al., 2017), learning preferences of teacher educators (Dengerink et al., 2015), views on their professional development (Maaranen et al., 2018), identity formation of teacher educators (Hökkä et al., 2017), or the professional roles of teacher educators (Meeus et al., 2018), or competencies of teacher educators (Koster et al., 2005). Nevertheless, there is relatively little research on ELT academics' specialization preferences.

2. The structure of ELT departments in Türkiye

The number of universities in Türkiye exploded over the last fifteen years, with the policy of 'one university in each province', the number reaching 206 (129 state and 77 private) in the year 2023. The tremendous increase in the number of universities triggered debates on specialization and in 2022 Turkish Council of Higher Education decreed 23 universities as 'research-based universities' within the context of eleventh Development Plan. We are yet to see the outcomes of this initiative. The point is that increasing number of universities add to the discussion of specialization and hence the views of the professionals should be investigated. Currently, around 120 universities (64 state and 56 foundation) embody ELT departments. The background of teaching staff consists of academics who major in linguistics, English or American literature, and ELT pedagogy. This is quite normal considering the distribution of courses. The general tendency is that the number of linguistics or literature background professionals is fewer than professionals with ELT background.

Today, the composition of ELT departments is multifarious, including professors who are consciously marching towards effective specialization, professors who are always in between, and professors who have not been able to locate themselves in the profession. This is a double-edged sword. Today's veteran professors completed their Ph.D during 1980s or 1990s, when the ELT profession did not have many professionals and when the composition of ELT department mainly depended on literature-based professors. Hence, the veteran group could be said to have found their own way without much guidance. The new generation of ELT professionals are more self-conscious thanks to increasing professionalization through which they can enjoy more guidance and thanks to increased opportunities for international collaboration. Therefore, we can say that the ELT landscape is going through a transformation today. Hence, the present study aims to explore how ELT academics in Türkiye view the issue of academic specialization. The following questions were formulated to this end.

The present study aims to answer the following questions:

1. What are ELT academics perceptions regarding disciplinary specialization in Türkiye?
2. According to ELT academics, what are the factors that hinder disciplinary ELT professionals' specialization in Türkiye?

3. According to ELT academics, in which areas do we need ELT academics?

4. Is it possible to ensure effective specialization in the Turkish ELT context?

3. Method

3.1. Participants and data collection

The participants of the present study were 10 ELT academics from different parts of Türkiye with varying degrees and years of experience. The participants were selected purposefully. One benchmark in the selection was whether the academic has completed one part of his or her post-graduate study abroad. Hence, the number of academics with post-graduate background abroad is four. The second criterion was to select associate professors and full-fledged professors so that more in-dept data could be obtained. The number of full-fledged professors is eight while the number of associate professors is two. Each interview lasted around 45 – 60 minutes. Further information regarding the participants is given in Table 1.

Table 1. Participant characteristics

	Current degree	Affiliation	Years of experience	M.A.	PhD
P1	Prof. Dr.	Türkiye	26 years	Türkiye	Abroad
P2	Prof. Dr.	Abroad	30 years	Türkiye	Türkiye
P3	Prof. Dr.	Türkiye	27 years	Türkiye	Türkiye
P4	Prof. Dr.	Türkiye	39 years	Türkiye	Türkiye
P5	Prof. Dr.	Türkiye	30 years	Türkiye	Türkiye
P6	Prof. Dr.	Türkiye	27 years	Türkiye	Abroad
P7	Prof. Dr.	Türkiye	20 years	Türkiye	Türkiye
P8	Prof. Dr.	Türkiye	38 years	Türkiye	Türkiye
P9	Assoc. Prof.	Türkiye	20 years	Abroad	Abroad
P10	Assoc. Prof.	Türkiye	13 years	Türkiye	Türkiye
P11	Assoc. Prof.	Abroad	20 years	Türkiye	Abroad

3.2. Data Analysis

The analysis was conducted through content analysis. The researcher transcribed and analyzed the interviews. The semi-structured interviews were conducted in Turkish. The relevant themes and excerpts were extracted. The data was listened and read several times in order to ensure consistency of the themes. Relevant quotations were identified to ensure trustworthiness and better exposition of the themes.

4. Findings

4.1. Do ELT professionals have expertise areas?

Some professionals in the present study stated that ELT professionals in Türkiye have distinctive expertise areas while others had more fragmentary perspectives. One of the professionals, for example, stated the following:

Judging from the publications of professors, I can see that there are differences between their Ph.D. studies and their subsequent studies. In their PhD, they study writing, but their subsequent publications tend to focus on other language skills as well. (P10)

It could be said that the general tendency was to divide ELT professionals into three groups: (1) Those who could not find their way yet, (2) those in the process of specializing, and (3) those who have distinctive specializations. Not only personal but also institutional factors are at play here. Some universities in Türkiye have distinctive approaches. METU has a linguistic-based composition although it has professors to cater for literature and methodology components. Similarly, Boğaziçi University ELT department is more renowned for its distinctive focus on second language acquisition. Gazi University ELT department has a methodology-based composition. Post-graduate students to be enrolled in these institutions or professors to be recruited in these institutions are supposed to fit into this texture. In addition to this, we also have some professionals who have distinct professional areas. For example, we have experts on curriculum, the teaching of pronunciation, or second language acquisition.

One of the professionals suggested that places like Türkiye or Asian countries where ELT professionals are working hard fail to produce concepts or models. The following quotation is a good example of this: “The western world suggested the term ‘learner autonomy’ and worked hard on it and now they suggested the term ‘teacher autonomy’. This is something good. This is not common in Turkish context.” (P7). A similar observation was made by another professional who stated that:

There are differences between Western contexts and Asian contexts, except for Korea or Japan. I think the development level of countries is a critical determiner here. Developed countries put forward concepts while developing countries take this concept and try to apply it to their contexts. Developed countries tend to be more to the point in determining problems and working on them. (P10)

Retrospectively, some professors commented on the historical development of ELT departments. One of the professors stated that “we [the ELT field] became a study area after the 1980s and we can say that we are enjoying a considerable level of specialization today, albeit in infancy”. Yet, we have some institutional barriers. For example, the Council of Higher Education views ELT professionals as linguists only disregarding the role of psychology, learner-related, or contextual factors.

A highly valuable observation come from one of the professionals who stated that we have two identities, the *researcher identity* in addition to *teacher educator identity*. This further complicates the matter. Conducting effective research, although a pre-requisite for the teacher educator identity, may not always guarantee success in the teaching dimension. Hence, to satisfy the teacher educator identity, we should be reading extensively and be able to provide a rich experience to our students, who are prospective teachers. In that regard, one of the ELT professionals stated that “I have doubts as to sticking to only one area of study and leave out others. To cater for our teacher educator identity, we must be immersing ourselves in several sub-domains.” (P5)

4. 2. *Is specialization a must and why?*

One of the most important questions was whether specialization is a must. Even though most of the professionals agreed on the importance of specialization, their ideas varied to some extent. While some of the professionals stressed the role of specializing on only one sub-domain, others suggested that having several areas of expertise is possible, or even imperative, in ELT mostly due to the multidisciplinary nature of ELT. Of the ten professors, seven stated that specialization is a must and the remaining three professionals stated that it is a must, but a multidisciplinary perspective is also needed. One of the professors stated that scientific development is not possible without specialization and the starting point for specialization is the Ph.D. process. Stressing the role of specialization, one of the professors stated that “It is good to be expansive, but going in-depth is much more important” (P6). Other remarks from the professors are as follows:

There should definitely be specialization. Take, for example, the area of medicine. There, no expert interferes with one another’s area. (P5)

Specialization is a must. ELT professionals cannot be Swiss military knives. What counts in terms of specialization is not only the quality or quantity of publications, but also the number and the quality of citations. To ensure this, you must become specialized. Experts should not be writing syntax or pragmatics at the same time (P7).

Specialization is a must since we cannot catch up with the speed of knowledge generation. Hence, instead of doing our job superficially, it is better to specialize in one or two sub-domains (P5).

Some professors indicated that it is not always possible to stay in one area throughout one’s career. Instead, professionals should work on several sub-domains that feed each other so that he or she can grow students more efficiently and take part in projects. One of the professionals stated the following:

Owing to the nature of ELT, areas of expertise are inter-related. A professional may not be able to complete all his or her career with one area of expertise only. The learning process should continue, and professionals must be able to open new avenues for themselves (P2).

The main argument brought forward by those who suggested multi-disciplinarity is that when you are severely immersed in only one area you may not be able to see the whole picture. Another point was that as teacher educators, we have a double responsibility, the first being conducting research the second educating teachers. If you are highly immersed in one area, you may not be able to say a lot about the teacher educator identity. One of the professors stated that “Going deeper in one area may leave an ELT professional blind in some other areas. Moreover, being in only one area for over 30 or 40 years may not be productive anymore.” (P2)

Regarding whether ELT professionals should specialize, some mind-opening remarks came from the participants. For example, one of the participants stated the following:

Specialization should be a must, but with a multidisciplinary focus. A professional should be immersed in one aspect of ELT to provide the most help to students and other shareholders. However, an ELT professional should also be multidisciplinary, and this is only possible through a meticulous specialization process. Only this way a professional can see the contributions of other areas to the process. (P10)

This remark assumes critical significance as it speaks to the general structure of ELT departments and nature of ELT in general. ELT, by its very nature, could be seen as internally multidisciplinary, which means that an ELT professional may be functioning in various planes of ELT, but should be an expert in one of them.

The integration of several sub-domains was voiced by several professionals. One of the professors, for example, stated the following:

A professional can create his or her area of expertise. This could be an integrated area of expertise. Having only one area of expertise may undermine the professional. It may not be possible to spend the whole career in one area only. Temporally speaking, some professors manage this simultaneously while others finish one topic and then jump onto another one. (P2)

The term ‘specialization’ may mean different things to professors. For example, while some professors took specialization in terms of the study area, others believed that it referred to further expertise within that specific area. One of the professionals stated the following:

In our initial years, we all teach courses outside of our study area. But later, the courses a professor would like to teach naturally becomes fixed. For me, the specialization process of a professor takes around ten years. During these ten years, the professor adopts or personalizes two or three courses and becomes an expert on them. In my view, specialization should be at course level. Each course should have professionals. For example, one professor should be an expert on Teaching English to Young Learners while another could specialize in Teaching Writing. (P10)

An important view, suggested by one of the professionals, was that a specialist must be highly articulate in his/her area and publications are paramount in determining specialization. One of the professionals stated the following:

You cannot become an expert in all areas. A professional should be immersed in at least two sub-areas which you are almost fully aware of. This can be the teaching of language skills or specialization in terms of methodology. Only this way can a professional become transformative. (P11)

The themes that emerged in the coding process are given in Table 2. As can be seen in Table 2, *publication / academic output* (f=7) was one of the most frequently mentioned categories followed by *thesis supervision* (f=3), and *practical application* (f=3). Relatively less mentioned themes include *rapid knowledge generation* (f=2), *managing academic thinking* (f=1), *a more manageable knowledge generation process* (f=1), *to overcome your limitations* (f=1), and *self-actualization* (f=1).

Table 2. ELT professionals’ views on the merits of specialization

Theme	f
Publication / academic output	7
Thesis supervision	3
Practical application	3
Rapid knowledge generation	2
Managing academic thought	1
A more manageable knowledge generation process	1
To overcome your limitations	1
Self-actualization	1

4.2.1. *Publication / academic output*

With effective specialization, experts can identify research gaps more accurately, ask more relevant questions, and hence produce more accurate publications. What is more, as was agreed upon by most of the professionals, it is not possible to publish in high-quality journals without specialization. Specialization also ensures more practicality, a more manageable knowledge generation process,

conducting more efficient research, and managing academic thought. “Specialization allows you to expand your study, overcome your limitations, and identify research gaps more easily.” (P2)

Another line of thought indicated that a lack of specific expertise may lead to mediocre academic output with fragmentary study designs, unprofessional-sounding literature review, and implications. One of the professionals stated the following:

If a professional wants to conduct a study on a particular topic, he or she should work with an expert. From my experience, I can see that everyone is the expert of everything, which is not possible. One barrier in front of ELT professionals in Türkiye is lack of effective teamwork. (P10)

4.2.2. Practical application

If we do not go in-depth, we may not also be able to solve problems in the practice. For example, without an in-depth specialization, an ELT professional cannot catch up with the issue of local testing, which has been favored more over the last years. Only this way can we balance the top-down and bottom-up approaches in language teaching process. (P6). Hence, it can be said that, depending on the remarks from the professionals, through in-depth specialization we can become more bottom-up and approach the methods borrowed from other contexts more critically.

Specialization and problem solving through it assumes significance for practice as well. This has a double aspect. First, when teacher candidates are educated by professors outside their expertise area, they may not be able to get sufficient instruction, and this will be reflected in their future practice. The second aspect is that ELT professors may be more lenient in courses outside their expertise area. Hence, teacher candidates may pass such courses more easily.

4.2.3. Thesis supervision

Most of the professionals indicated the critical role of specialization in thesis supervision. One of the professors stated that “An ELT professional who has something to say in all areas may not be beneficial for post-graduate students” (P7). The ELT professionals also suggested that in cases where post-graduate students want to work on areas outside of the professor’s expertise, he or she should be able to direct the student to another professor. Or, as an alternative, co-advisors could be assigned. But this is not that common in Türkiye. Supervisors frown upon the idea of having co-advisors.

Professors who support the idea of having several areas of expertise stressed the idea that having expertise in several fields enables professionals to integrate all these expertise fields more effectively and accurately. It could be said that multi-disciplinarity could be ensured through expertise in several sub-domains of ELT. Learning is a life-long process and sticking in only one sub-domain may not be enough.

4.3. Barriers for specialization and suggestions from the professionals

In terms of the barriers for specialization, *heavy workload*, *lack of support*, *the research culture*, or *lack of academic atmosphere* emerged from the interviews (Figure 1). Some answers that stand out include *lack of a research-based culture*, and *socio-cultural composition of ELT departments*. In some departments, ELT professionals suffer from an oppressive atmosphere. Our ELT departments also mostly fail to have a science-based culture. Another factor is that most of the time ELT academics tend to direct their publication efforts or specialization efforts amid meeting the requirements of academic

promotion, which may be a hindering factor. Another macro factor is how the Council of Higher Education (CHE) views ELT academics. One of the professionals in the study stressed the assumption that in ELT field there were not associate professors for a long time and CHE subsumed us under educational sciences and viewed experts in educational sciences superior to use. Finally, the government does not view the teaching profession as a profession *per se*. In most places, pedagogy courses in ELT are given by professors from educational sciences. Another important factor is that some of the well-established ELT researchers have left the country.

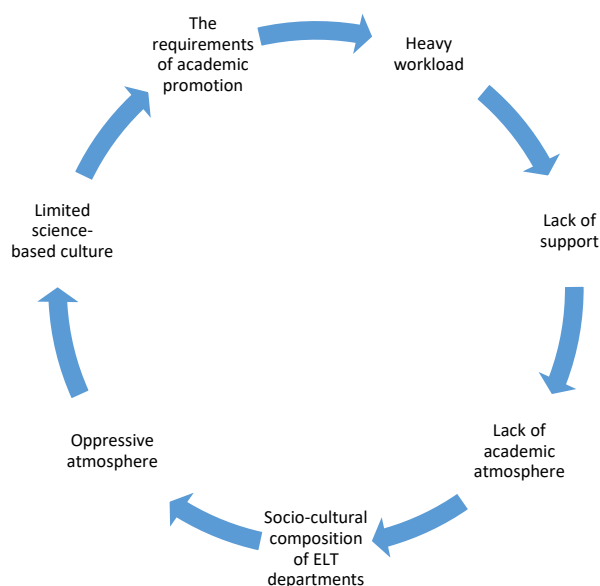


Figure 1. Barriers in specialization of ELT academics

Below (Table 3), I outline the suggestions provided by the participants in the study. The most frequently mentioned suggestion was *institutional support* (f=9), which involves less workload, academic resources, sufficient number of professionals. The following suggestions include *collaboration and joint projects* (f=6), or *needs analysis and planning* (f=6). Regarding institutional supports, one of the professors stated that “Owing to lack of institutional support, specialization from the post-graduate level may not be that possible” (P5). The following suggestions included *research and teaching division* (f=2), *providing a sufficient number of professionals* (f=2), *academic projects* (f=1), *overseas experiences* (f=1), *establishing student networks* (f=1) and *special interest groups* (f=1). In addition, the ELT professionals in the present study also suggested that setting *realistic goals* (f=1), *more methodological guidance* (f=1), *exchange programs both within and outside Türkiye* (f=1), *establishing a research-based culture* (f=1), and *finally including philosophy courses* (f=1). Some of the suggestions provided by the participants stand out. For example, one of the professors suggested that philosophy courses including philosophy of science should be included in post-graduate programs.

Table 3. Professionals’ suggestion on how to ensure specialization

Themes	f
Institutional support	9
Collaboration and joint projects	6
Needs analysis and planning	6

Research and teaching division	2
Academic projects	1
Overseas experience	1
Student networks at post-graduate education	1
Special interest groups	1
Setting realistic goals	1
More methodological guidance	1
Exchange programs	1
Research-intensive periods	1
Philosophy courses	1
University-specific approach	1

4.3.1. Needs analysis and planning

Regarding needs analysis and planning, one of the professors drew attention to recruitment process where professors should be selected based on the needs and expectations of departments. Without this, professors have to lecture or teach courses on which they do not have any expertise, which may have unwanted consequences. First, professors cannot exhibit their full performance. Second, their wellbeing declines due to the assumption that they cannot perform well for the students. Overall productivity declines. A better planning process for students who go abroad for post-graduate education could be conducted and the selection could be more systematic (P4). Another significant remark was that ELT professionals should be able to spare long research-intensive periods, like one year, for effective specialization. One of the professors suggested that exchange programs both within Turkish universities and abroad should be supported.

4.3.2. Better post-graduate education

The role of post-graduate education was also mentioned by professionals in ensuring specialization and giving novice researchers a researcher identity. One of the participants, for example, stated that “the Ph.D. process should be viewed as an occupation. It should be conceptualized as a full-time profession” (P11). Ideally, the whole process of specialization should be based on the doctoral process. The ‘research assistant’ post makes specialization difficult owing to considerable workload. Macro policies are also important. More guidance should be provided on methodology in post-graduate programs.

4.4. In which domains do we need specialization?

The participants were inquired on in which areas ELT researchers are needed (Table 4). As can be understood from Table 4, the professionals in the present study suggested that we need experts on *testing and evaluation* (f=4), *language teaching methodology* (f=4), experts on *language policies* (f=3), followed by *material development* (f=2) and *teacher education* (f=2). These suggesting were followed by *teaching English to young learners* (f=2), *second language acquisition* (f=2), and *linguistics in general* (2). The ELT professionals stated that we need experts in *literature* (f=1), *research techniques* (f=1), and *classroom discourse* (f=1).

Table 4. In which areas are ELT professionals needed?

Themes	f
Testing and evaluation	4
Language teaching methodology	4
Expert on language policies	3
Material development	2
Teacher educator	2
Teaching English to young learners	2
Second language acquisition	2
Linguistics	2
Literature	1
Research techniques	1
Classroom discourse	1

The ELT professionals believed language teachers have hard times preparing tests in addition to not having sufficient competence in that regard. One of the ELT professionals stated that we barely have experts in testing pragmatics or the spoken production. Moreover, we do not have experts in summative and formative assessment. Regarding methodology, the ELT professionals observed that we do not have experts to enlighten us in terms of task-based language teaching or experts that will allow us to branch off ELT programs into language teaching at primary level, language teaching at elementary level, language teaching at high school level, etc. Some of the most striking findings concerned language policy. One of the ELT professionals observed that we do not have professionals who can enlighten us in terms of not only local language policies but also language policies issued by the European Council. It was also observed that our vernacular language teaching policy does not seem very powerful.

5. Discussion

The present study aimed to investigate ELT professionals' views on specialization in Turkish context. The main starting point was the university boom experienced in Türkiye over the last 15 years, starting in 2008, and the subsequent explosion of universities. This boom called for a reconsideration of the specialization profiles of professionals given that most departments, including ELT, need professionals from a wide variety of background including linguistics, language teaching methodology, the use of technology in language teaching, literature, or testing and assessment. Viewed from this dimension, the perspectives of professionals assume critical importance. Macro factors embody policy issues as well as institutional issues while micro factors are related to more personal issues. The analysis in the present study provided critical insights into micro and macro factors. Lack of effective planning in recruiting professionals was one of the fundamental problems as observed by the participants, especially in newly-founded universities.

The multidisciplinary nature of ELT poses several challenges as well as affordances, as was manifested through the interviews. The general tendency indicates that ELT professionals should become specialized. Nevertheless, some professionals stated that this should be to cater for the internal multidisciplinary structure of ELT. For example, one of the professors stated that ELT professionals should be immersed in one aspect of ELT to make better meaning of other aspects. Another view was that too much specialization may lead to blindness on the part of the professional.

Do professionals have expertise areas?

The study found that in well-established universities the issue of specialization occurs automatically. Such universities, as was pointed out by most participants, also have peculiar schools of thought or approaches. For example, the case at METU is a good example. METU includes more than 20 professionals in the ELT department and there is almost a reasonable distribution of professionals in terms of linguistics, literature, teaching methodology, or testing components. Hence, they can provide enough specialized professionals for all the courses, and they can distribute post-graduate students based on the expertise area of the professionals. Therefore, METU could be considered as a microcosm including the pre-requisites in terms of the distribution of professionals based on their specialization. Another institution, Boğaziçi University, for example, is renowned for its focus on Second Language Acquisition. Gazi University stands out with its emphasis on methodology of teaching. Overall, these universities could be considered as institutions with a remarkable and distinctive approach.

Is specialization a must and why? Breadth or depth?

Regarding the *breadth vs depth argument*, most professionals believe that specialization is a must. However, their views on it are various and thought-provoking. One line of thought suggests that an academic should be blindly specialize in a specific area while others suggested that specialization should be considered in relation to the multidisciplinary nature of ELT.

Having a well-established specialized professional profile enables a smooth specialization process and offers several benefits. Each professor is allocated courses depending on his or her area of expertise. However, the university boom in Türkiye led to a lack of professionals which forced university administrations to employ professionals without caring for their area of expertise. In Turkish Higher Education system, to open a department you need three professionals and to open post-graduate programs there are some specific requirements. To meet these demands, university administrations, especially in newly-opened universities, care for quantity rather than quality. This is an important macro-factor. This calls for effective planning and policing. Most professionals agreed that specialization is a must, but it should not hinder the professionals from seeing the whole picture. Diversification may contribute to more accurate and more voluminous academic output (Abramo et al., 2017). This point was voiced by some of the participants in the present study. The study also found that when ELT professors decide on their area of expertise early in their careers, they have a more productive academic process. Several ELT professionals stated that they had already decided their study areas early on their careers. Several participants underscored the importance of the Ph.D. process in becoming an expert alongside post-doc. This calls for more guidance for Ph.D. students, which seems relatively fragmentary in Turkish context. Overall, the present study demonstrated that the specialization of ELT professionals involves both macro and micro factors (i.e., Czerniawski 2013; Kosnik et al. 2015).

Thesis supervision is an important concern in the discussion regarding specialization of ELT academics. Ideally speaking, each professor would like to supervise in his or her area of expertise; however, not all ELT departments have enough professors to deal with this. Add to this the multidisciplinary nature of ELT, which may allow post-graduate students to work on a wide range of areas including language learning and teaching psychology, psycholinguistics, teacher education, language development, among many others. Hence, one suggestion could be to assign co-advisors. However, the co-advising mechanism does not seem to be well-developed in Turkish context.

Some professionals commented on the practicum practice. Most of the professionals stated that practicum requires expertise and not all professors should be held responsible for it. They stated that literature-based or linguistic-based professors should not be forced to give practicum courses unless they want otherwise. The practicum component requires a special kind of expertise.

The study found that when professionals lecture outside their area of expertise, they have several undesirable consequences. First, he or she cannot exhibit all his or her academic performance. Second, students may not be able to benefit from the process. Third, this case undermines the professional's well-being, leading to burnout or lack of motivation. The common perspective was that the courses to be taught should fit the professor's educational background as well as the professor's personality and expectations. Professors may not be able to provide the necessary instruction for teacher candidates. Scholars agree that specialization of teacher educators assume significance for teacher candidates professional learning (i.e., McGee and Lawrence, 2009).

A critical point advanced by one of the professors was related to lack of model and concept development on the part of ELT academics in Türkiye. This point could be seen in one of the most important findings of the present study given that model or concept development does not seem to be part of our intentions in the Turkish context. ELT academics should be prompted and work in that direction. This idea could be injected at post-graduate level, especially during the Ph.D. process.

Barriers for specialization and suggestions from the professionals

The barriers mentioned by the ELT professionals include heavy workload *lack of support, lack of academic atmosphere or a research-based culture, socio-cultural composition of ELT departments, oppressive atmosphere, or the requirements of academic promotion*. Academic support is highly relevant for post-graduate students because most of the ELT professionals underlined the role of the doctoral process in specialization. Lack of a research-based culture represents a huge barrier. To overcome this, most postgraduate students should be encouraged to go abroad for postgraduate study. Moreover, postdoctoral study should also be encouraged. It is believed that with more research-based atmosphere, conflicts within the departments will smoothen. Finally, more fine-tuned requirements should be determined for promotional purposes.

One drawback of Turkish post-graduate education, as was observed by the participants, is that it fails to establish researcher identity early on the process. Several reasons could be cited for this. First, post-graduate students cannot obtain effective guidance. Second, professionals are severely pre-occupied with satisfying the academic requirements, which may hinder or delay the development of researcher identity. Third, the desire to find and publish on interesting topics could also be a hindering factor in the slow or ambivalent identity development of professionals. Yet another reason could be limited collaboration, not only with professionals in Türkiye, but with ones abroad. The participants in the present study commonly suggested that these problems could be overcome through effective planning.

Diachronically speaking, one of the ELT professionals observed that the lack of specialization could be attributed to the structure of ELT departments some thirty years ago. Back then, the structure was different, and most ELT professors had literature background. Some of today's professors completed their Ph.Ds at that time. Those were also some tumultuous times due to the 1980 *coup d'état* which Türkiye experienced. Hence, it was not possible to talk about any kind of specialization during the 1980s and 1990s. However, over the last 10-15 years, the ELT landscape has changed gradually giving way to

a more nuanced and self-conscious profile in terms of post-graduate students. The ELT landscape is going through a transformation nowadays, marching towards effective specialization.

Another important barrier to fragmentary specialization in the Turkish context is lack of cooperation and the desire to do everything. Some twenty or thirty years ago, scientific insights regarding the language learning process were limited and focused only on a narrow scope of things. We mostly focused on structural analysis of language learning process. We did not have much talk on psychology, curriculum development; nor did we have the methodological variety we enjoy today. Mainly, we were under the influence of positivistic approaches to ELT research, and there was not much to know. However, today, even methodological sub-domains could be areas of specialization. A professional can specialize in qualitative research. A lot of ELT researchers, within their areas of expertise, conduct research only in the qualitative domain. This was not possible thirty years ago.

One of the critical suggestions was that the ELT professionals should have a long research-intensive period without teaching. Another suggestion underscored by the professionals is the role of collaboration in ensuring specialization. Abramo, D’Angelo and Di Costa (2018) suggest that there is a close relationship between specialization and academic collaboration.

Regarding in which domains or sub-domains we need specialized experts, the ELT professional brought forward testing and evaluation, language teaching methodology, and language teaching policies. The main reasoning in terms of testing was that our teachers fail to prepare tests. Regarding language teaching methodology, the ELT professionals stated that we have some issues with task-based teaching or content integrated language teaching. One striking finding was that we do not have experts in terms of language policies. Some of the reasons offered by the ELT professionals include having been closed to the international community. This, however, has been overcome recently thanks to the facilities offered by technological developments. Another point is that the term *sustainability* is not one of our pursuits. Finally, our teachers do not follow language teaching literature. Such problems could be surmounted through effective interaction and joint projects.

Implications of the study

Depending on the findings of the study, several implications could be drawn. First, the study underscored the role of collaboration. Hence, more collaborative joint projects could be planned to increase the interaction between post-graduate students as well as the ELT academics. Second, a careful planning should be conducted to identify the needs in micro and macro level in the Turkish context. This because in some ELT departments there are professionals with the same expertise area. Third, the study found that specialization is critical for academic output. Therefore, ELT academics should be aware of this, and post-graduate students should be provided sufficient guidance in that regard. Fourth, the study underlined the role of specialization in thesis supervision. Hence, post-graduate students should be able to study with professors who have expertise in their thesis topics.

Limitations

Several limitations could be mentioned in the present study. First, the present study mainly collected the data from full-fledged professors or associate professors. Future research could also check on early career researchers for their views on specialization. The second limitation is that the present study relied

on semi-structured interviews for data collection. Future studies could consider more data collection methods to get richer data.

References

- Abramo, G., D'Angelo, C. A., & Di Costa, F. (2017). Do interdisciplinary research teams deliver higher gains to science? *Scientometrics*, *111*(1), 317–336.
- Abramo, G., D'Angelo, C.A., & Di Costa, F. (2018). The effect of multidisciplinary collaborations on research diversification, *Scientometrics*, *116*:423–433 <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2746-2>.
- Czerniawski, G. 2013. “Professional Development for Professional learners: Teachers’ Experiences in Norway, Germany and England.” *Journal of Education for Teaching* *39* (4): 383–399
- Darling-Hammond L, Bransford J (Eds.) 2005. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn And Be Able To Do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- Dengerink, J., Luneberg, M., and Kools, Q., 2015. What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of education for teaching: international research and pedagogy*, *41*(1), 78–96. doi:10.1080/02607476.2014.992635.
- Fernández TJ 2013. Professionalisation of teaching in universities: Implications from a training perspective, *Universities and Knowledge Society Journal*, *10*(1): 345–358
- Findlow, S. (2012). Higher education change and professional-academic identity in newly ‘academic’ disciplines: The case of nurse education. *Higher Education*, *63*(1), 117e133. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-011-9449-4>.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2012). *Educational research methods: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., and Mahlakaarto, S., 2017. Teacher educators’ collective professional agency and identity – transforming marginality to strength. *Teaching and teacher education*, *63*, 36–46. doi:10.1016/j.tate.2016.12.001
- Kosnik, C., P. Dharmashi, C. Miyata, Y. Cleovoulou, and C. Beck. 2015. “Four spheres of Knowledge required: An International study of the Professional Development of literacy/English Teacher Educators.” *Journal of Education for Teaching* *41*(1): 52–77.
- Kuhn, T. S. 1990. “The Road Since Structure.” In *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of The Philosophy of Science Association*, *2*, 3–13.
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Sintonen, S. & Jyrhämä, R. (2018): ‘Do you mean besides researching and studying?’ Finnish teacher educators’ views on their professional development, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2018.1555184.
- Matteo De Benedetto & Michele Luchetti (2023). Specialisation by Value Divergence: The Role of Epistemic Values in the Branching of Scientific Disciplines, *International Studies in the Philosophy of Science*, DOI: 10.1080/02698595.2023.2233822.
- McGee, A. and Lawrence, A., (2009). Teacher educators inquiring into their own practice. *Professional development in education*, *35* (1), 139–157. doi:10.1080/13674580802268994
- Meeus, W., Cools, W., and Placklé, I., 2018. Teacher educators developing professional roles: frictions between current and optimal practices. *European journal of teacher education*, *41*(1), 15–31. doi:10.1080/02619768.2017.1393515
- Tran, A., Burns, A., & Ollerhead, S. (2017). ELT lecturers’ experiences of a new research policy: Exploring emotion and academic identity, *System*, *67*, p. 65–76, <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.014>.

Van Der Klink, M., et al., 2017. Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional development in education*, 43 (2), 163–178. doi:10.1080/19415257.2015.1114506.

91. İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışları¹

Sıla AY²

Kübra KIRAÇ DEMİRAY³

APA: Ay, S. & Kır ac Demiray, K. (2024). İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1488-1510. DOI: 10.29000/rumelide.1440013.

Öz

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında B1 düzeyindeki öğrencilerin söz eylemleri büyük ölçüde kullanabildikleri varsayılmaktadır. Ancak bu duruma tezat oluşturacak şekilde yabancı dil olarak İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin çeşitli iletişimsel bağlamlarda uygun söz eylemleri kullanmada zorluk yaşadıkları ve İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılan ders kitaplarının söz eylemleri öğretmede yetersiz olduğu çeşitli çalışmalarla gözlemlenmiştir. Tüm bu nedenlerle bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışlarını betimlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak İngilizce hazırlık sınıflarında ders vermekte olan öğretim görevlileri, hazırlık sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler ile söz konusu hazırlık eğitimini başarıyla tamamlayarak lisans eğitimini almak üzere ilgili bölümlere devam etmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcı grubuna yönelik olan veri toplama araçlarından sormacalar ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında kullanımbilimsel unsurların halen göz ardı edildiği yönünde bir inanış olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında söz eylem öğretiminin geliştirilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Söz eylem, kullanımbilim, yabancı dil, öğretmen bilişi, öğrenci inanışı

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

FİNANSMAN: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik İzni: Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 18.05.2023 tarihli, 04 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuştur.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440013

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

² Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Dilbilimi Bölümü / Assoc. Prof., Ankara University, Faculty of Language and History Geography, Department of Linguistics (Ankara, Türkiye), ay@ankara.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8773-5522, **ROR ID:** https://ror.org/01wntqw50, **ISNI:** 0000 0001 0940 9118, **Crossref Funder ID:** 100007613

³ Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi, Safranbolu Turizm Fakültesi, Gastronomi ve Mutfak Sanatları / Lecturer, Karabuk University, Safranbolu Tourism Faculty, Gastronomy and Culinary Arts (Karabük, Türkiye), kubrakirac@karabuk.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0141-219X, **ROR ID:** https://ror.org/04wv7gp54, **ISNI:** 0000 0004 0384 3505, **Crossref Funder ID:** 501100010624

Teachers and students' beliefs of speech act teaching in English as a spoken interaction⁴

Abstract

In the context of English as a foreign language teaching, it is assumed that that B1 level students can frequently use speech acts. However, in contrast to this situation, it is thought that students in English preparatory classes have difficulty using appropriate speech acts in various communicative contexts and that the textbooks used in English preparatory classes are inadequate in teaching speech acts. The purpose of this research is to describe teachers' and students' beliefs regarding speech act teaching in spoken interaction skills in English as a foreign language. The study group of the research consists of lecturers teaching English as a foreign language in preparatory classes, students studying in preparatory classes, and students who have completed the preparatory education in question and are continuing their studies in relevant departments to receive their undergraduate education. Questionnaires and semi-structured interview questions, which are among the data collection tools for the participant group of the study, were created by the researcher and expert opinion was taken. The findings show that there is a belief that pragmatic elements are still ignored in English as a foreign language classroom. Considering the findings, some suggestions were made to improve speech act teaching in English as a foreign language.

Keywords: Speech act, pragmatics, foreign language, teacher cognition, student belief

1. Giriş

İnsanlarda ilk önce gelişen üretici dil becerisi olan konuşma yani sözlü anlatım, yabancı dil öğretiminde de doğal olarak önemli bir yere sahiptir. Bir yabancı dili edinmek çoğu zaman o dili konuşmayla eşdeğer tutulmuştur. Bu nedenle yabancı dil konuşucusunun dilin dilbilgisi kurallarını doğru kullanmasından öte, dili çeşitli bağlamlarda nasıl kullandığı da büyük önem arz etmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin 2018 yılındaki tamamlayıcı cildinde, B1 düzeyindeki öğrencilerin karşılıklı konuşma becerisi kazanımlarından; “Sosyal bağlantı kurabilir (ör. Selamlaşma ve vedalaşma, tanışma, teşekkür etme)” biçiminde ifade edilen kazanımı çoktan edinmiş oldukları, mevcut dil düzeyinde ise “nispeten anlık ve doğal sorular sorarak aşına olduğu konularda tepkilerini ve görüşlerini ifade etmek suretiyle bir konuşma başlatabilip karşılıklı konuşmanın devam etmesine yardımcı olabileceği” biçiminde belirtilmiştir (Council of Europe, 2018). Ayrıca genel dil yeterliliğinin üst sınıflandırmasının altında “dilbilimsel, toplum dilbilimsel ve edimsel dil yeterliliği” dikkat çekmektedir (Council of Europe, 2018, s.36).

⁴ **Statement (Tez/ Bildiri):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 03.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440013

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Bu anlamda yabancı dil olarak İngilizce B1 düzeyindeki öğrencilerin, kullanımbilimsel edincin önemli bir parçası olan söz eylemleri büyük ölçüde kullanabildikleri varsayılmaktadır. Ancak bu duruma tezat oluşturacak şekilde, yabancı dil olarak İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin çeşitli iletişimsel bağlamlarda uygun söz eylemleri kullanmakta zorlandıkları (Li ve Suleiman, 2017) ve İngilizce hazırlık sınıflarında kullanılan ders kitaplarının da söz eylem öğretimi konusunda yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Aynı zamanda, alan yazında söz eylem öğretimi ile ilgili ders kitabı incelemelerinin büyük bir kısmında, söz eylemlerin yalnızca bir veya birkaçı aynı çalışma içerisinde incelenmiştir (Alemi ve Iraandoost, 2012, Delen ve Tavail, 2010 ve Pérez Hernández, 2019).

Kısacası, yabancı dil öğretimi bağlamında alan yazında kullanımbilimsel edinç ve söz eylem öğretimi ile anketler yoluyla öğrenci görüşlerinin, söylem tamamlama görevleri yoluyla öğrenci performansının ve ders kitabı incelemelerinin yer aldığı kimi çalışmalar olmasına rağmen, yabancı dil olarak İngilizce karşılıklı konuşma becerisinin önemli bir unsuru olan söz eylem öğretimi ile ilgili öğrenci- öğretici ve hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış ve lisans eğitimini almak üzere ilgili bölümlere devam etmekte olan öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı bütüncül bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın amacı İngilizce hazırlık sınıflarında karşılıklı konuşma becerisi öğretimine yönelik gereksinim ve inanışları belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır.

- İngilizce hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin söz eylem öğrenimine yönelik görüşleri nelerdir?
- İngilizce hazırlık sınıfında ders vermekte olan öğretim görevlilerinin söz eylem öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- İngilizce hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış ve lisans eğitimini almak üzere ilgili bölümlere devam etmekte olan öğrencilerin söz eylem öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Kuramsal çerçeve

İnsanların çeşitli ortamlarda çok sayıda muhatapla iletişim kurabilmeleri dil aracılığıyla gerçekleşir. Ancak insanlar birbirleriyle etkileşimde bulunurken sadece sözcükler yeterli olmaz. Sözcüklerin ötesinde iletişimin kurulduğu kişi, gerçekleştiği yer ve zaman da iletişim bağlamında dikkate alınması gereken unsurlardır. Başka bir deyişle, bir dili anlamlı kullanmanın yanında çeşitli bağlamlarda doğru kullanmak da gerekir. Bu noktada kullanımbilim kavramından söz etmekte yarar vardır (Takkaç Tulgar, 2016).

Kullanımbilim alan yazında “kullanımdaki dilin incelenmesi veya amaçlanan anlamın incelenmesi” gibi çeşitli şekillerde tanımlanmıştır (Kroeger, 2018, s. 5). Birner (2013, s.1)'e göre kullanımbilim, sözcüklerin yakın durumlarıyla, kimin kime neyi söylediğiyle ilgilenen bir dilbilim alanıdır. Böylece, bir iletinin gerçek anlamıyla (anlambilim) veya sözcük dizisinin doğrusal dizilerde (sözdizimi) nasıl oluşturulduğuna bakarak yapılmayan çıkarımlar yapılabilir. Başka bir deyişle kullanımbilim genellikle “kastedilen anlamla” ilgilidir. Tulgar (2016) dil kullanıcılarının, konuşmalarının yalnızca anlamlı değil aynı zamanda uygun olmasını da sağlayacak bazı kurallara uymaları gerektiğini belirtmektedir. Kısacası, “iletilmek istenen ifadenin uygun şekilde ve bağlamda nasıl ifade edileceğine ilişkin çözümlenmeye” esasen kullanımbilim denir (Alhadi Ali Ahmed, Mohammadzadeh ve Mazlum, 2023, s.10).

2.1. İletişimsel ve kullanımbilimsel edinç arasındaki ilişki

Hymes (1967), Chomsky'nin (1965) önerdiği dilsel edinç kavramına karşı iletişimsel edinç kavramını ortaya atarak dilin işlevsel rolünün önemini vurgulamıştır. Eğitimciler bu kavramı 1970'lerde eğitimbilimsel çerçevede yaygın olarak benimsemişlerdir. Bu kavram, günümüzde de yabancı dil öğretim kuramlarını ve sınıf bağlamını etkilemeye devam etmektedir. Hymes (1972), zamanla iletişimin oluşması için dil kullanımının uygulama ortamına bağlı kalması gerektiğine inandığından, dilsel edincin dil kullanımının önüne geçmesine karşı çıkar. Bu nedenle, özgün bir yabancı dil sosyal ortamında bulunmak, başkalarının konuşma biçimlerini taklit etmek, başka ülke kültürlerini algılamak, öğrencilerin iletişimsel edinçlerinin geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler hedef dilde iletişim edincini sağlamak için uygulama anlamında yeterince alıştırma yaptıklarında zamanla anadili İngilizce olan kişilerle iletişim kurmaları daha kolay olacaktır (Yan, 2022).

Canale ve Swain (1980) ilk kapsamlı iletişimsel edinç modelini sunmuştur. Bu model, önceleri dilbilgisi edinci, toplumsal dil edinci ve stratejik edinç olmak üzere üç alt edinçten oluşurken daha sonra toplum bilimsel edincin bir uzantısı olmak yerine ayrı bir bileşen olarak söylem edincinin (Canale, 1983) eklenmesiyle dört alt edinç haline gelmiştir. Bu modelin birçok kişi için ortak bir rehber haline gelmesinin nedenlerinden biri, Canale ve Swain'in modelinin uygulamalı dilbilim çerçevesinde yabancı dil öğretimi bağlamında müfredat tasarımı, öğretim yöntemleri, öğretmen eğitimi ve ders araçları için yol gösterici nitelikte olmasıdır. Özetle bu model, işlevsel olarak düzenlenmiş bir müfredat aracılığıyla öğrencilerin daha yüksek düzeyde iletişim edincine kavuşmalarını beklerken aynı zamanda öğrenciler arasındaki iletişimi mümkün olduğunca anlamlı kılmaya çalışmasıdır (Taş ve Khan, 2020).

Celce-Murcia (2007), güncellenmiş bir iletişimsel edinç modeli sunmuştur. Güncellenen model altı bileşenden oluşmaktadır: (a) sosyokültürel edinç, (b) söylem edinci, (c) dilsel edinç, (d) kalıp söz edinci (e) etkileşimsel edinç ve (f) stratejik edinç. "Sosyokültürel edinç, konuşmacının "genel sosyal ve kültürel iletişim bağlamı içinde" söylemek istediğini uygun bir şekilde aktarabilmesini sağlayan edimsel bilgisini ifade eder (Celce-Murcia, 2007, s.46). Konuşmacının sosyal ya da kültürel hatası, sözlü iletişim sırasında yapılan dilsel bir hatadan çok daha sorunlu olacaktır. Çoğu ikinci ve yabancı dil öğretmenin hedef dilin kullanımbilimsel unsurlarından ziyade daha çok dilbilgisi kurallarında yetkin olması sebebiyle öğrencilerin sosyokültürel yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaları zor olabilir (Celce-Murcia, 2007). Bu noktada kullanımbilimsel edinçten bahsetmekte fayda vardır.

Kullanımbilimsel edinç, her türlü iletişimde, özellikle de kültürlerarası iletişimde önemlidir. Çoğu durumda iletişimdeki yanlış anlamalar kişinin dilbilgisi yeterliliğinden değil, muhatabın kastettiği anlamı kavrayamamasından kaynaklanır (Miller, 1974 ve Shih, 2006). Bardovi-Harlig (2018) kullanımbilimin kültürlerarası iletişimle ilgili olduğunu ileri sürmüştür; dolayısıyla kullanımbilimsel edinç, öğrencilerin iletişimin ortaya çıktığı sosyal ve kültürel durumlar için hem açık hem de uygun olan anlamları anlama, oluşturma ve taşıma yeteneğine sahip olmasını gerektirir (Muyesser, 2020). Kullanımbilimsel edince sahip olmak, hedef dili anadili olarak konuşan kişilerle herhangi bir sosyal bağlamda başarılı bir şekilde etkileşim kurabilmek anlamına gelir. Bununla birlikte, hedef dilin ikinci veya yabancı dil olarak kullanıldığı bir bağlamda, kullanımbilimsel öğelerin öğretimi genellikle özgün araçların kullanımı veya gerçek hayattaki durumların taklit edildiği sınıf ortamlarında gerçekleştirilir (Bouftira, El Messaoudi ve Li, 2022). Bu da öğrencilere dili bilinçli şekilde kullanarak "dilde çözümleme yeteneği" kazandırır (Holmes ve Brown, 2007, s.524).

Günümüzde kullanımbilimsel edinc, özellikle dil öğretme ve öğrenme alanında araştırmacıların büyük ilgisini çekmektedir. Dil edincinin geliştirilmesinde anahtar bileşen olarak kabul edilir. Kullanımbilimsel edincin öğretilip öğretilmeyeceği konusunda süregelen bir tartışma vardır. Kasper (1997), kullanımbilimsel edincin öğretilmeyeceğini savunurken, öğrencilere sınıf ortamında kullanımbilimsel edinci geliştirme fırsatlarının sağlanması gerektiğini savunur. Alan yazında yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında kullanımbilimsel edincin rolü pek çok araştırmacı tarafından vurgulansa da pek çok yabancı dil öğretmeninin sınıflarında geleneksel yöntemleri takip ederek gerçek yaşamdaki dil kullanımından kopuk bir yöntem benimsediklerini ortaya koymaktadır (Alhadi Ali Ahmed, Mohammadzadeh ve Mazlum, 2023; Muyesser, 2020).

Okullardaki yabancı dil olarak İngilizce öğretimi incelendiğinde çeşitli çalışmalar öğrencilerin, müfredattaki yetersizlikler, ders aracı ve sınırlı zaman gibi pek çok sebepten yabancı dilde kullanımbilimsel edinci geliştiremedikleri ya da geç geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Rueda, 2006). Araştırmalar, hedef dili ileri düzeyde konuşan dil öğrenenlerin bile, dili kullanırken kullanımbilimsel hatalar yaptıklarını bulgulamıştır. (Celaya ve Barón, 2015; Jeon ve Kaya, 2006).

2.2. Söz eylemler

Miller ve Brown (2013: 353) kullanımbilimin “bağlamda kullanılan dille ilgilendiğini” iddia etmektedir. Kullanımbilimin merkezi söz edimleri kuramıdır (Akinwotu, 2013, s.45). Söz eylem, iletişim kurmak için bir sözcenin kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir eylem olarak tanımlanan, iletişimin bir parçasıdır. Dawson ve Phelan (2016:710) söz eylemleri “yalnızca dil kullanılarak gerçekleştirilen eylemler” olarak tanımlamaktadır. Cohen (2006), dildeki tüm iletişimin ana paydasının söz eylemler olduğunu vurgulamaktadır. Bahsedilen bazı tanımlardan hareketle, söz eyleminin, konuşucunun durumuna bağlı olarak iletişim kavramına odaklandığı sonucuna varılabilir (Idris, Gusnawaty, Hasjim ve Kasminah, 2023).

Söz eylem kuramından ilk kez Austin (1962) “*How to do Things with Words*” adlı kitabında söz etmiştir. Kişinin söylediği sözle birlikte ona bir eylemin de eşlik ettiğini vurgulamıştır. Austin’e göre söz eylemler; söz gelimi şikâyet etme, öneride bulunma veya reddetme gibi iletişimin en küçük birimi veya bileşenidir.

2.3. Düz söz- edim söz- etki söz

Austin (1962) ifadeleri üç türe ayırmıştır: 1) düz söz 2) edim söz 3) etki söz. Bir düz söz eylemi, bir ifadenin sözlü anlamı ile ilgilidir. Bir edim söz, özel toplumsal anlamla ilgilidir. Etki söz ise, bir sözcenin dinleyici üzerindeki etkileridir (Borer, 2018). Bir söz eyleminin önermesel anlamı, onun dilsel ya da gerçek anlamı, edim söz ise konuşmacının sözcüde ima ettiği anlamıdır. Söz ediminin etki gücü, konuşmacıya yanıt olarak dinleyici üzerindeki nihai sonuç veya etkidir (Holtgraves, 2007; Searle, 1976). Söz gelimi, “Üşüyorum” ifadesinin önermesel ya da düz söz anlamı ifadeyi kullanan kişinin üşüme durumunda olduğunu gösterir. Bu ifadenin kullanımbilimsel gücü, konuşmacının pencerenin kapanmasını veya sıcaklığın artmasını istediğini ima edebilir. Etki söz ise dinleyicinin pencereyi kapatmasına veya ısıyı yükseltmesine neden olabilir. Bu nedenle konuşma esnasında kimi durumlarda sözcelerin niyet edilenden çok daha fazlasını ifade ettiğini belirtmek mümkündür. Ayrıca üç edim arasında, edim söz, söz eylem kuramının çekirdeği ve amaçlanan eylemi olarak kabul edilir (Austin, 1962).

Searle (1969) Austin'in tanımını yeniden ele alarak dilbilim araştırmalarında sıklıkla kullanılacak daha ayrıntılı bir sınıflandırma ortaya çıkarmıştır. Searle'nin ortaya koyduğu kuram, dil kullanımının belirli yollarının eylem olarak gerçekleştirilebileceği varsayımına dayanmaktadır (Verschueren, 1978).

2.4. Söz eylemlerin sınıflandırılması

Söz Eylem Kuramı, günlük konuşmadaki söylemi pek çok biçimde sınıflandırır. (Cutting, 2008). Selamlama ve vedalaşma, istekte bulunma, istekleri kabul etme veya reddetme, iltifat etme ve iltifatlara yanıt verme, özür dileme, teşekkür etme vb., söz edimlerinin bazı örnekleridir. Searle (1969, s.16) "dil kurallara tabi bir davranış biçimi olduğunu" belirtir ve söz eylemleri "dilsel iletişimin temel veya asgari birimleri" olarak tanımlar. Searle (1976, s.9) tarafından herhangi bir söz eylem beş türe ayrılmıştır:

Yansıtıcı: Kişinin önermeye yönelik yaklaşımlarını, duygularını veya psikolojik durumunu gösterirler. Örneğin, özür dilemek ve tebrik etmek.

Yükümleyici: Bu eylemde, konuşmacı gelecekte birkaç eylemi gerçekleştirmeye zorlanır ve bu eylemi yapmaya kararlıdır. Örneğin, söz vermek, uyararak, garanti vermek, reddetmek ve teklif etmek.

İlan edici: Önerme içeriği ile gerçeklik arasındaki bağlantıyı, öneren ve tümceler aracılığıyla değişikliklere neden olan söz edimleridir. Örneğin, savaş ilan etmek, evlenmek, işten kovulmak, hüküm vermek, görevden almak vb.

İddia ifadeleri: Gerçek bir durumu veya ilişkiyi gösteren konuşma eylemleridir. Örneğin bilgilendirme, iddia etme, raporlama, duyuru, vb. bu sınıflandırmaya dahildir.

Yönlendirici: Dinleyicinin gelecekte bazı eylemler yapmasını gerektiren girişimlerdir. Örneğin, sipariş verme, davet etme, tavsiye verme ve talep etme. Ayrıca Searle'e (1976) göre öneriler, konuşmacının amacının dinleyicinin kendisini gelecekteki bir eylem planına adanmasını sağlamak olduğu yönlendirici söz eylemleri grubuna aittir.

2.5. Öğretmen bilişi

Khader (2012: 74), öğretmen inanışını "öğretmenin psikolojik ve zihinsel içeriğine dayanan bir dizi fikir" olarak tanımlar. Williams ve Burden (1997, s. 56-57), "öğretmen inançlarının öğretmenlerin sınıfta yaptıkları her şeyi etkilediğini, hatta sınıf stratejilerini planlanan müfredat ve yöntemlerden çok daha güçlü etkilediğini" öne sürmektedir. Öğretmenlerin inançları, öğretmenlerin öğretim ortamlarındaki performanslarının altında yatan bilişsel filtreler olarak kabul edilmektedir (Shavelson ve Stern, 1981). Benzer şekilde Li (2017), etkili pedagoji ve öğretmen öğreniminin geliştirilmesinde öğretmen inanışının önemli olduğunu iddia etmektedir. Borg (2011) ise, öğretmenlerin inançlarının öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme fırsatlarını güçlü bir şekilde şekillendirdiğini belirtmiştir. Dahası, Borg (2011, s.186-188), "öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin sahip olduğu inançların anlaşılmasına dayandığında, öğretmenlerin uygulamalarını etkileme olasılığının daha yüksek olduğunu" ileri sürmüştür.

Borg (2003, s.81), "öğretmen bilişi" terimini öğretmenin gözlemlenemeyen bilişsel boyutuna, yani "öğretmenlerin bildiği, inandığı ve düşündüğü" şeylere atıfta bulunmak için kullandığını belirtmiştir. Öğretmen bilişi, Borg (2006) tarafından öğretmenlerin; öğretim, öğrenme, öğrenciler, alan, izleme, araç, gereçler, eğitim etkinlikleri ve kendileriyle alakalı inanışları, bilgileri, kuramları, tutumları,

algılama biçimleri ve bakış açıları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen bilişinin öğretmenin aldığı alan eğitiminden ve önceki dil öğrenmelerinden doğrudan etkilendiği ve mesleki deneyimler ile sınıf uygulamasından karşılıklı olarak etkilendiği öne sürülmüştür (Borg, 2003).

Breen, Milton, Oliver, ve Thwaite (2001, s. 471-472) öğretmen inanışlarını incelemenin nedenlerini özetlemiştir:

1. Öğretmenlerin sınıf çalışmalarına ilişkin olarak ifade ettikleri yol gösterici ilkelerin belirlenmesi, “öğretmen eylemlerinin anlaşılması ve açıklanmasına yönelik açıklamanın ötesine geçmesini sağlayarak gözlemsel çalışmaları” tamamlayabilir.

2. Öğretmen inanışları hem temel öğretmen eğitimi için hem de “devam eden öğretmen gelişiminde yansıtıcı uygulamaları teşvik etmek için bir odak noktası olarak hizmet edebilecek deneyime dayalı mesleki bilgi birikiminin kaynağını sağlayabilir”.

3. Herhangi bir eğitimsel yenilik, öğretmenin kendi öğretim ilkeleri çerçevesine uygun hale getirilmelidir. Belirli bağlamlarda bu tür çerçevelere ilişkin artan farkındalık, herhangi bir yenilikle ilgili olarak müfredat politikası ve planlamasına kaynak oluşturabilir. Bu durum Kumaravidivelu (1994)'nin görüşleriyle paraleldir. Kumaravidivelu (1994) farklı öğretmen inanışlarının genellikle gerçek sınıf bağlamından uzak olan yöntem bilimciler tarafından aktarılan ve kabul edilen bilgilere alternatifler üreten yeni öğretim ilkelerinin ortaya çıkmasına neden olabileceğini öne sürmüştür.

Ishihara (2010a:23-24) ise öğretmenlerin aşağıdaki konularda bilgilerinin olması gerektiğini belirtmektedir:

- (a) “konu bilgisi (örneğin, çeşitli kullanımbilimsel unsurların derinlemesine anlaşılması), hedef dildeki ölçünler, kullanımbilim bilgisi
- (b) alan bilgisi (örn. yabancı dilin nasıl öğretilmesi ve değerlendirileceği)
- (c) eğitimbilimsel bilgi (örneğin, hedef bilginin nasıl öğretilmesi ve değerlendirileceği),
- (d) öğrenciler; bilgi, yerel müfredat ve eğitim ortamları (örn. öğrencilerin özneliği ve kültürel kimliği, öğrencilerin kültürel farkındalığı, kimlikler kullanımbilim odaklı müfredat bilgisi, yabancı dil kullanımbiliminin eğitim ortamlarındaki rolünün anlaşılması)”.

Kullanımbilimin ikinci veya yabancı dil sınıflarında etkili bir şekilde öğretmek önemli olmakla birlikte, öğretmenler için zordur. Öğrenciler yabancı bir dilde söz eylemleri kullanırlarken anadillerindeki kullanımlara güvenebilirler. Öğretmenler, öğrencilerin dilde kullanımbilimsel işlevlerin var olduğu konusunda daha bilinçli olmalarını sağlayacak fırsatlar yaratmalı ve onları, hedef dildeki belirli bir söz eylemin kendi dillerinde nasıl farklılaştığını düşünmeye teşvik etmelidir (Abe ve Suezawa, 2018).

Kullanımbilimi kapsayan dil araçlarının eksikliği, yabancı dil öğretmenleri için kullanımbilim öğretmenin zor olmasının bir başka nedenidir (Muyesser, 2020). Ders kitapları çoğu sınıfta müfredatın ve ders programının merkezidir, ancak öğrencilerin kullanımbilimsel edinci başarıyla kazanmaları için nadiren yeterli bilgi sağlarlar (Siegel, 2016; Bardovi-Harlig, 2018). Bu anlamda öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de söz eylem öğretimi ile ilgili görüşlerine başvurmak anlamlıdır.

2.6. Öğrenci inanışı

Richardson (1996, s.103) inançları “dünyaya dair doğru olduğu hissedilen anlayışlar, öncüller veya önermeler” olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil öğrenimi bağlamında araştırmacılar öğrencilerin dil öğrenimi ile ilgili bazı önyargılı fikir veya inançlara sahip olduklarını ve bu inançların öğrencilerin hangi beklentilere sahip olduğunu ve gelecekte ne tür beklentilere sahip olacaklarını gösterebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacılar yabancı dil öğrencilerinin sahip olduğu inançları ve bu inançları etkileyen etmenleri araştırmaktadır.

Dil öğrenenlerin, öğrenme sürecinde bir dili öğrenme becerileri hakkındaki inanışları, onların derslere katılma ve başarılı olmak için gerekli güdülenmeye sahip olma olasılıklarını artırır (Alhamami, 2019). Başarılı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde, kendi yetenekleri ve etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı hakkında inançlar geliştirdikleri kaydedildiğinden, bu bağlamda öğrenen inançlarını anlamak çok önemlidir. Söz gelimi, dil edincinin yabancı dil öğrenmede başarının en önemli anahtarı olduğuna ve kendisinin bu yeteneğe sahip olmadığına inanan bir öğrenci, başarısız olacağı inancıyla yabancı dil öğrenmeye başlayabilir (Lee ve Branch, 2018).

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenim sürecinde dilin kullanımbilimsel işlevlerini öğrenmek veya kullanımbilimsel edinç geliştirmek, “biçim, anlam, işlev ve sosyal bağlam arasındaki ilişkinin karmaşıklığı nedeniyle çok daha zorlu bir çaba haline gelir” (Gazioğlu ve Çiftçi, 2017, s.141). Dil kullanımının uygunluğu bağlama bağlı olduğundan, dil sınıfları için dilin belirli yapısının nasıl ve ne zaman kullanıldığı ve konuşanlar arasındaki ilişkiler konusunda farkındalık yaratılması gerekmektedir.

3.Yöntem

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada hem nicel hem nitel veriler toplandığından karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Hazırlık eğitimi almaya devam eden öğrenci, hazırlık eğitimini başarıyla tamamlamış ve lisans eğitimi almak üzere ilgili bölümlere devam etmekte olan öğrenciler ve hazırlık eğitimi vermekte olan öğretim görevlilerinin İngilizce karşılıklı konuşma becerisine yönelik gereksinimleri nicel veri toplama tekniğı olan sormacalarla belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, İngilizce hazırlık eğitimi almış öğrenciler ve İngilizce hazırlık sınıflarında ders vermekte olan öğretim görevlilerinin görüşlerinin alındığı, nitel araştırma tekniğı olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle de pekiştirilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Çalışma, 2022-2023 bahar döneminde öğrenim görmekte olan 50 üniversite hazırlık öğrencisi, hazırlık biriminde görev yapmakta olan 15 öğretim görevlisi ve aynı üniversitede hazırlık eğitimini alıp lisans derecesinde öğrenimlerini sürdürmekte olan 51 bölüm öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu katılımcıların tümüne hazırlanan sormaca verilmiş; ders vermekte olan 3 öğretim görevlisi ve öğrenim görmekte olan, B1 düzeyindeki 4 hazırlık öğrencisiyle ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın etik onayı 18.05.2023 onay tarihi ve 2023/04-36 sayılı ile alınmış olup araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Çalışmaya katılan öğrenciler 18 – 29 yaş aralığındadır ve bu 101 katılımcının 69’u erkek, 32’si kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden alınan bilgilere göre 91’inin herhangi bir nedenle yurtdışında bulunmadığı 10’unun ise yurtdışında bulunduğu görülmekte olup ikişer katılımcının

Almanya'da, Fransa'da ve Amerika'da; birer katılımcının ise Hollanda, İtalya, Kıbrıs, Rusya, Saray Bosna – Belgrad'da birer bulunduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar 4 gün ila 2 yıl süreyle yurtdışında bulduklarını belirtmişlerdir. Yurtdışında bulunan katılımcıların hangi amaçla söz konusu ülkelerde buldukları incelendiğinde gezi, akraba ziyareti tatil ve turistik amaçların yanı sıra eğitim, iş ve yönetim stajı gibi farklı amaçlar gözlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretim görevlileri 30 – 40 yaş aralığındadır ve bu 15 öğretim görevlisinin 3'ü erkek, 12'si kadındır. Öğretim görevlilerinin öğretmenlik deneyimlerine ilişkin toplanan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan 3 öğretim görevlisinin 6-10 yıl aralığında, 11 öğretim görevlisinin 10-15 yıl aralığında, 1 öğretim görevlisinin ise 16-20 yıl aralığında yabancı dil olarak İngilizce öğrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki öğretim görevlilerinin yalnızca 3'ü yurtdışında öğretmenlik yapmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretim görevlilerinin eğitim durumları incelendiğinde, öğretim görevlilerinden birinin lisans, 10 öğretim görevlisinin yüksek lisans mezunu olduğu, 2 öğretim görevlisinin hem Yetişkinlere İngilizce Öğretme Sertifikası (CELTA) sahibi olduğu hem de yüksek lisans derecesi olduğu, 2 öğretim görevlisinin ise İngiliz Dili Öğretimi dışında bir alandan doktora derecesi olduğu gözlemlenmiştir.

4. Bulgular

Öğrencilerin İngilizce söz eylem öğrenimine yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların 99/101'inin "anadilimde söz eylemlerin kullanım amaçlarını biliyorum" ifadesini onayladığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların "İngilizce söz eylem öğrenimine hangilerinin katkıda bulunacağını düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en çok "ikili çalışma etkinliklerinin" en az ise "İngilizce yapıya dikkat çekilerek öğrencinin yapıyı kendisinin fark etmesini ve kullanmasını sağlayan görevler" in tercih edildiği görülmektedir. Katılımcıların 69'u "İngilizce derslerinde söz eylemleri ne şekilde öğrenmek istersiniz?" sorusuna söz eylemlerinin doğrudan öğretilmesi / sunulması şeklinde yanıt verirken, katılımcıların diğerleri sezdirimsel / örtük olarak öğretilmesi/sunulması şeklinde yanıt vermiştir. "İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylemlere verilen yer sizce yeterli midir?" sorusunu ise katılımcılardan yalnızca 33'ü EVET yanıtını vermiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğrenciler, söz eylemlerle ilk olarak ikili konuşmaların olduğu videoları izleyerek karşılaşmak istediklerini belirtmişlerdir (bkz. Tablo 1). Ancak öğretmenin söz eylem kullanımı üzerinden örnekler vererek açıklamalar yapması yoluyla karşılaşmak istediğini belirten bir katılımcı da vardır.

Hazırlık öğrencisi (H.Ö) Katılımcı 1: "*Bence izleyerek ve dinleyerek biraz zor oluyor kendi tecrübeme göre. Önümde bir örnek olsa bir öğretmenden bunu duyup ikili bir şekilde deneyimlesen daha güzel ve daha anlaşılır oluyor. Biz böyle gördük ve gayet etkili oldu*".

"Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında söz eylemlerin belirttik mi yoksa örtük olarak mı öğretilmesini/sunulmasını istersiniz?" sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar çeşitlilik göstermektedir.

H.Ö. Katılımcı 1: "*Belirttik bir şekilde öğretmen tarafından ilk başta gösterilmeli, sonrasında sunulmalı. Yani iki kişinin bir etkileşimi deneyimleyip ne yanlış yaptığımızı görüp bize geri dönüş sağlanması gerekiyor*".

H.Ö. Katılımcı 2: "*Bence doğrudan daha kolay. Benim anlamam için benim uğraşmam gerekiyor. Doğrudan bana verilirse daha kolay bu demekmiş oluyor*".

H.Ö. Katılımcı 4: “Aslında ben sezgiyi tercih ederim. Sonuçta öğretmen bunu bana vermiş. Ekstradan üstüne gidip çalışmam, çalışmayınca unutturum. Ama eğer o bir metinde gizlenir, ben onu bulmaya çalışırken bile ister istemez beynimde yer ediniyor.”

Tablo 1. Öğrencilerin İngilizce söz eylem öğrenimine yönelik görüşleri

İngilizce Söz Eylem Öğrenimine Hangilerinin Katkıda Bulunacağını Düşünüyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz).	n
İkili Çalışma Etkinliklerinin	53
Bilgilendirici Notların	46
Öğretmenlerin Hedef Söz Eylemlerle İlgili Açıklamalar Yapmalarının Karşılıklı Konuşma Becerisine Yönelik Söz Eylem Öğrenimine Katkıda Bulunacağını Düşünüyorum.	43
Drama Kullanımının	43
Çeşitli Güç, Mesafe ve Kibarlık Değişkenlerine Bağlı Olarak Sunulan Örnek Durumlar Üzerine Yürütülen Sınıf Tartışmalarının	40
Tartışma Etkinliklerinin	37
Rol Oyunlarının	34
Öğretmenin Öğrencilerin Öğrenmelerini İstedığı Söz Eylemler Yer Aldığı Anadili Konuşucularının İkili Konuşmalarının	30
Hedef Söz Eylemlerin Anadilimizle Karşılaştırılmasının İstenmesinin	30
Söylem Tamamlama Görevlerinin	29
İngilizce Yapıya Dikkat Çekilerek, Öğrencinin Yapıyı Kendisinin Fark Etmesini ve Kullanmasını Sağlayan Görevlerin	25
İngilizce Derslerinde Söz Eylemleri Ne Şekilde Öğrenmek İstersiniz?	
Söz Eylemlerin Doğrudan Öğretilmesi/Sunulması	69
Söz Eylemlerin Sezdirimsel/Örtük Olarak Öğretilmesi/ Sunulması	32

Öğrencilerin İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki söz eylem varlığına ilişkin olarak, “İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem üretimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum” ifadesini öğrencilerden 45’i onaylarken, 56’sı aksini düşündüğünü belirtmiştir. Ek olarak, “İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimi ihtiyacını karşıladığını düşünüyorum” ifadesine katılımcılardan 46’sı EVET, 55’i HAYIR yanıtını vermiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında kullanılan ders kitaplarında ve öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylem öğretimine yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu olumsuz yanıt vermiştir:

H.Ö. Katılımcı 4: “Belki öneride bulunma ifadeleri vardır. Onun dışında kitapların içindeki belki video sayfalarının bulunduğu konularda vardır. Onun dışında pek olduğunu düşünmüyorum”.

Öğrencilerden 65’i söz eylem öğretiminin öğretim planındaki yerine ilişkin olarak, “öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimi ile ilgili ihtiyaçlarıma yer verildiğini düşünüyorum” ifadesini onaylarken, 36’sı onaylamamıştır. Buna ilaveten, “görsel – işitsel ders araçlarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum” ifadesine katılımcılardan 79’u katılmıştır. Katılımcılara “İngilizce derslerinde söz eylem kullanımı nasıl sınanmalıdır?” sorusu yöneltildiğinde ise katılımcılardan 73’ü “ikili konuşma etkinliklerini” seçmiştir (bkz. Tablo 2). “Yazma etkinlikleri” yoluyla sınama ise katılımcılar tarafından

en az oranda tercih edilen sınama yöntemi olmuştur. Sırasıyla “*sözlü anlatım etkinlikleriyle*” ve “*okuduğunu anlama etkinlikleriyle*” sınanma, öğrencilerin İngilizce derslerinde söz eylem kullanıma ilişkin seçtikleri sınama yöntemleri olmuştur. “*İngilizce derslerinde söz eylem öğrenimi için ayrılan zaman yeterlidir*” ifadesine katılımcılardan yalnızca 33’ü katıldığını belirtmiştir. Son olarak “*İngilizce derslerinde söz eylem öğrenimi için ayrılan çaba yeterlidir.*” ifadesine ise katılımcılardan 45’i EVET 56’sı ise HAYIR yanıtı vermiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “*İngilizce sınıflarında karşılıklı konuşma becerisine yönelik söz eylem öğrenimi için nasıl sınanmak istersiniz?*” sorusuna katılımcıların hepsi ikili konuşma etkinliği yoluyla sınanmak istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda örnek durumlar üzerine yapılan ikili konuşmalar, söylem tamamlama görevleri ve canlandırmalar yoluyla sınanmak istemektedir.

H.Ö. Katılımcı 3: “*Bence öğretmenlerin karşılıklı konuşma şeklinde yapması öğrenci açısından daha faydalı olur diye düşünüyorum*”.

(.....) “*Yani konuşma şeklinde olabilir ya da öğrenciler arasından seçip ikili konuşturma yaptırılabilir. Belki örnek durumlar üzerine. Şöyle işte şuradasınız. Şuraya gitmek istiyorsunuz, biriniz davet edin, birinize cevap verin tarzında başlayabilir*”.

“*İngilizce sınıflarında karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimini engelleyen etmenler nelerdir?*” sorusuna katılımcılar öğrencilerin karakter özellikleri, dilbilgisi ağırlıklı müfredat ve zaman şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

H. Ö. Katılımcı 1: “*Şu anda dilbilgisi baskın olarak ilerliyoruz ve bu bence doğru değil. Kimi durumlarda dilbilgisine uygun cümleler kurmaya çalışırken cümle üretmiyoruz. Müfredatın 8 haftada bitirileceği matematiksel olarak hesaplanıyor ama anlayış olarak 8 haftada bitmiyor hala. Bence daha uzun tutulması gerekiyor.*”.

Tablo 2. Öğrencilerin söz eylem öğretiminin öğretim planındaki yerine ilişkin görüşleri

İngilizce Derslerinde Söz Eylem Kullanımı Nasıl Sınanmalıdır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)	n
İkili Konuşma Etkinlikleriyle	73
Sözlü Anlatım Etkinlikleriyle	55
Okuduğunu Anlama Etkinlikleriyle	48
Yazma Etkinlikleriyle	34

Çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin tamamı ana dillerinde söz eylemlerin kullanım amaçlarını ve İngilizce derslerindeki söz eylemlerin kullanım amaçlarını bildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara “*İngilizce derslerinde öğrencilerin söz eylemlerle ilk olarak nasıl karşılaşılmalıdır?*” sorusu yöneltildiğinde ise 9 katılımcının ana dili konuşucularının ikili konuşmalarının yer aldığı videolarla karşılaşılması gerektiğini, 3 katılımcı anadili konuşucularının ikili konuşmalarının yer aldığı dinleme alıştırmalarında karşılaşması gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber 2 katılımcı İngilizce derslerinde söz eylemlerle okuma metninde karşılaşılması gerektiğini vurgularken, 1 katılımcı ise söz eylemlerin kullanım amaçlarının yer aldığı bilgilendirici tablolarla karşılaşılması gerektiğini belirtmiştir (bkz. Tablo 3).

Katılımcıların “*İngilizce söz eylem öğrenimine hangilerinin katkıda bulunacağını düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en çok “*ikili çalışma etkinlikleri*”, rol oyunları ve hedef söz eylemlerin yer aldığı anadili konuşucularının ikili konuşmalarının en az ise *bilgilendirici notların*

katkıda bulunacağını düşündükleri gözlenmektedir. Katılımcılar bununla birlikte diğer görüşlere de yer vermekte olup “çeşitli güç, mesafe ve kibarlık değişkenlerine bağlı olarak sunulan örnek durumlar üzerine yürütülen sınıf tartışmalarının”, söylem tamamlama görevlerinin bilinç arttırma görevlerinin, hedef söz eylemlerin öğrencilerin anadilleriyle karşılaştırılmasının istenmesinin, öğretmenlerin hedef söz eylemlerin kullanım ve işlevleriyle ilgili açıklamalar yapmalarının ve tartışma etkinliklerinin İngilizce dersinde karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir (bkz. Tablo 3).

Öğretim görevlilerine “İngilizce derslerinde söz eylemler ne şekilde öğretilmelidir?” sorusu yöneltildiğinde ise 10 katılımcı söz eylemlerin sezdirimsel/örtük olarak öğretilmesi/sunulması görüşünü savunurken, 5 katılımcı söz eylemlerin doğrudan öğretilmesi/sunulması gerektiğini düşündüklerini bildirmişlerdir.

Öğretim görevlileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizcede söz eylemler nelerdir ve ne işe yararlar?” sorusuna katılımcılar farklı yanıtlar vermişlerdir.

Öğretim Görevlisi (Ö.G) Katılımcı 1: “Hani zannedersem duydum ama Türkçe olarak çok hâkim değilim ama sanırım şey değil mi? Edim bilim diye biliyorum. Bizim özür dilerken kullandığımız teşekkür ederken kullandığımız, rica ederken bir şeyleri kullandığımız, reddederken kullandığımız sözcükler ya da söz öbekleri olabilir diye tahmin ediyorum”.

Ö.G. Katılımcı 2: “Hayır,duymadım”.

Ö.G. Katılımcı 3: “Söylem sanırım değil mi? karşılığı söylemin söz eylemler”.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında, öğrenciler söz eylemlerle ilk olarak nasıl karşılaşmalıdırlar?” sorusuna verilen yanıtlar da benzer biçimde çeşitlilik göstermektedir.

Ö.G.Katılımcı 1: “Bunlar biraz bana kalıp ifade gibi geliyor. Ben de kalıp ifade olarak öğreniyorum, öğretilmesi taraftarıyım. İlk başta ilk gördükleri yer bir video olmalı ya da bir diyalog olmalı. İhtiyaç duyulduğu yeri görmeli ama sonra bunlar kalıp ifade olduğu için çok da rahat karıştırılabileceği için bu kalıplar bozulduğunda da yanlış anlaşılmalara sebebiyet vereceği için sonrasında bence belirttik öğretim ve tekrar yapılmalı”.

Ö.G. Katılımcı 2: “Receptive (alıcı) olmalı kesinlikle”.

Ö.G. Katılımcı 3: “Öğrenme şekline göre değişebilir bence. Her açıdan görülmesi lazım ama ilk olarak öğretmen tarafından konuşma olarak görmesi daha etkili olabilir ya da öğrencinin bir özgün araç üzerinden durması, öğrencilerin dikkatini ona çekebilir”.

Görüşmelerde “İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylemlerin doğrudan sunulmasını mı yoksa sezdirilerek sunulmasını mı istersiniz?” sorusunu katılımcıların çoğu, “hem belirttik hem örtük” şeklinde yanıtlamışlardır.

Ö.G. Katılımcı 2: “İlk başta sezdirilmeli, keşfetmesi sağlanabilirse keşfetmesi sağlanmalı. Strateji eğitimi üzerinden daha sonra belirttik şekilde verilebilir”.

Tablo 3. Öğretim görevlilerinin İngilizce söz eylem öğretimine yönelik görüşleri

	n
İngilizce Derslerinde, Öğrenciler Söz Eylemlerle İlk Olarak Nasıl Karşılaşmalıdır?	
Ana Dili Konuşucularının İkili Konuşmalarının Yer Aldığı Videolarla Karşılaşılmalıdır.	9
Ana Dili Konuşucularının İkili Konuşmalarının Yer Aldığı Dinleme Alıştırmalarında Karşılaşılmalıdır.	3

Okuma Metninde Karşılaşılmalıdır.	2
Söz Eylemlerin Kullanım Amaçlarının Yer Aldığı Bilgilendirici Tablolarla	1
Karşılaşılmalıdır.	
İngilizce Derslerinde Söz Eylemler Ne Şekilde Öğretilmelidir?	
Söz Eylemlerin Sezdirimsel /Örtük Olarak Öğretilmesi/Sunulması	10
Söz Eylemlerin Doğrudan Öğretilmesi/Sunulması	5
İngilizce Derslerinde Söz Eylemle Öğretime Hangilerinin Katkıda Bulunacağını Düşünüyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)	
a) Çeşitli Güç, Mesafe ve Kibarlık Değişkenliklerine Bağlı Olarak Sunulan Örnek Durumlar Üzerine Yürütülen Sınıf Tartışmalarının	7
b) Bilgilendirici Notların	3
c) İkili Çalışma Etkinliklerinin	10
d)Hedef Söz Eylemlerinin (Öğretmenin Öğrencilerin Öğrenmelerini İsteddiği Söz Eylemler) Yer Aldığı Anadili Konuşmacılarının İkili Konuşmalarının	10
e) Rol Oyunlarının	10
f) Tartışma Etkinliklerinin	5
g) Söylem Tamamlama Görevlerinin (Diyaloğa Uygun İfade Yerleştirme	7
h) Bilinç Artırma Görevlerinin (Hedef Yapıya Dikkat Çekilerek, Öğrencinin Yapıyı Kendisinin Fark Etmesini ve Kullanmasını Sağlayan Görevler	7
I)Hedef Söz Eylemlerinin Öğrencilerin Ana Dilleriyle Karşılaştırılmasının İstenmesinin	7
i)Öğretmenlerin Hedefe Söz Eylemlerin Kullanım ve İşlevleriyle İlgili Açıklamalar Yapmalarının	7

“İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylemlere verilen yer sizce yeterli midir?” sorusuna 6 öğretim görevlisi EVET demiştir. Ancak öğretim görevlilerinin ders kitaplarıyla ilgili diğer sorulara verdikleri yanıtlar bu durumun aksini göstermektedir.

“İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem üretimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum” ifadesini öğretim görevlilerinden 13’ü onaylamıştır. Ayrıca, “İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğrenimi ihtiyacını karşıladığını düşünüyorum” ifadesini de katılımcılardan 9’u onaylamıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, sormacalarda verilen yanıtların aksine, öğretim görevlilerinin çoğu, ders kitaplarındaki söz eylem varlığını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. “İngilizce sınıflarında kullanılan ders kitaplarında ve öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylem öğretime yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcılardan çoğu hayır yanıtını vermiştir. Bir katılımcı, ders kitabı dışında söz eylem öğretiminde öğretmenin önemli bir rolü olduğundan söz etmiştir.

Ö.G. Katılımcı 3: “Yani ben şu ana kadar kullandığım kitaplarda böyle bir kısım hep oldu ama burada öğretmenin de aslında yönelimi önemli. Eğer öğretmen önem veriyorsa bunu daha da farklı alıştırma ile daha da farklı aktivitelerle çeşitlendirebilir. Bu kısımların üzerinde durulması gerektiğini de farkındaysa öğrencileri bu şekilde yönlendirebilir. Fakat yani aksi bir durum söz konusu ise bence yüzeysel geçebilir diye düşünüyorum. Bu durumda öğretmenin rolünün önemli

olduğunu düşünüyorum ve öğretmenin öğrenciye yani konuşma üretiminin ne kadar önemli olduğunu aşılması ile alakalı olduğunu düşünüyorum.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında, karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimi için ders kitabı dışında ne tür etkinliklere yer verilebilir?” sorusuna verdikleri yanıtlarda katılımcılar canlandırma, drama kullanımı, söylem tamamlama görevleri, görev ve projeye dayalı öğretim ve teknoloji kullanılarak söz eylem öğretiminden söz etmişlerdir.

Ö.G. Katılımcı 3: “Canlandırma yapılabilir öğrencilerle sınıf içerisi, aktiviteler mesela drama, drama dersi entegre edilebilir. Öğrencilerin yüz ifadeleri de bunun için teatral bir anlatımla daha keyifli hale getirilebilir ve ikili etkinlikler ve grup etkinlikleriyle de bunların kullanması sağlanabilir. Ama tabii sınıf dışı etkinlikler de yine yapılabilir öğrencilerle.

Öğretim görevlilerinin söz eylem öğretiminin öğretim planındaki yerine ilişkin görüşlerinin ikiye ayrıldığı söylenebilir. 8 katılımcı “öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimi ile ilgili öğrenci ihtiyaçlarına yer verildiğini düşünüyorum”. ifadesini onaylarken 7 katılımcı aynı görüşte olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğunluğu (14/15), “görsel-işitsel ders araçlarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum.” ifadesini onaylamıştır.

Görüşmelerde, “İngilizce sınıflarında kullanılan ders kitaplarında ve öğretim programında, karşılıklı konuşma becerisini geliştirmek için söz eylem öğretimine yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu HAYIR yanıtını vermişlerdir.

Ö.G. Katılımcı 1: “Konuşma becerisi için yeterince yer verilmiyor. Hatta şöyle söyleyeyim birçok kitapta belirttik olarak yer almıyor. Etkileşimsel yetiye çok ağırlık veren bir yayınevi ve kitap kullanılmıyorsa kitapta hiç olmayabilir bu. Kitapta hiç yoksa muhtemelen o programda hiç böyle bir şey olmaması oluyor.

Öğretim görevlilerinin tamamı “İngilizce derslerinde söz eylem kullanımı nasıl sınımlanmalıdır?” sorusuna öğretim ikili konuşma etkinlikleriyle, 9’u sözlü anlatım etkinlikleriyle, 8’i okuduğunu anlama etkinlikleriyle, 4’ü yazma etkinlikleriyle yanıtını vermişlerdir (bkz. Tablo 4). “İngilizce derslerinde söz eylem öğretimi için ayrılan zaman yeterlidir.” ifadesini öğretim görevlilerinden 5’i onaylarken, 10’u bu ifadeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. “İngilizce derslerinde söz eylem öğretimi için ayrılan çaba yeterlidir.” ifadesini katılımcılardan yalnızca 4’ü onaylamıştır.

Görüşmelerde “İngilizce sınıflarında karşılıklı konuşma becerisine yönelik söz eylem öğretimi nasıl sınımlanmalıdır?” sorusuna verdikleri yanıtlarda katılımcılar, sınıf içi ve dışında uygulanabilecek yöntemlerden söz etmiştir. Konuşma sınavları, drama, canlandırma ödevleri, söylem tamamlama görevleri bunlardan bazılarıdır. Aynı zamanda söz eylemleri sınamanın zorluğundan da söz etmişlerdir.

Ö.G. Katılımcı 3: “Öğretmen konuşma olarak ödev verebilir, yine canlandırma üzerinden. (...) Yani mümkün olduğunca gerçek hayatla doğrudan etkileşim çerçevesinde ödevler verilebilir, bu şekilde yapılabilir diye düşünüyorum. Ama yine en etkili yöntem sanırım canlandırma ya da drama tarzı grup ödevi verilerek yapılabilir diye düşündüm.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde “İngilizce sınıflarında karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimini engelleyen etmenler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlarda katılımcılar öğretmen ve öğrenci güdülenmesi, öğretmen bilişi, artalan bilgisi, ders kitabı seçimi gibi farklı etmenlerden söz etmişlerdir.

Ö.G. Katılımcı 3: “Öğrenciler etkili olacaktır bu durumda. Öğrenci utangaçsa isteksiz olabilir, isteksizse ya da motivasyon eksikliği varsa bu biraz engelleyebilir. Müfredat da engelleyebilir.

Öğretmenin aşında biraz ne kadar özerk olduğuna bağlı. Yani öğretmen belli bir programa bağlı kalmak durumundaysa eğer o süre zarfında bir şeyleri yetiştirmeye çalışıyorsa bu onun ekstra alıştırmalar ya da üstünde durmak istediği kısımlarda yeterince duramamasına neden olabilir. Bu yüzden biraz daha sınırlandırılmış hissedebilir kendini bu anlamda kaygı yaşayabilir. O yüzden müfredat belki biraz daha esnekleştirilip öğretmenin kendi gerçekleştireceği etkinliklere ekstra süre tanınabilir ders planı dahilinde. Yani bunun dışında tabii öğretmenin de motivasyonuna bağlı. Yani eğer tükenmişlik yaşamıyorsa, motivasyonu yüksekse genel kültür seviyesinde ne kadar donanıma sahip önemli. Öğrenci bir soru sorduğumda onu hakkıyla cevabı verebiliyor mu? gibi. Aşında birçok etken var”.

Tablo 4. Öğretim görevlilerinin söz eylem öğretiminin öğretim planındaki yerine ilişkin görüşleri

	n
İngilizce Derslerinde Söz Eylem Kullanımı Nasıl Sınanmalıdır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)	
İkili Konuşma Etkinlikleriyle	15
Sözlü Anlatım Etkinlikleriyle	9
Okuduğunu Anlama Etkinlikleriyle	8
Yazma Etkinlikleriyle	4
İngilizce Derslerinde Söz Eylem Öğretimi İçin Ayrılan Zaman Yeterlidir.	
Evet	5
Hayır	10
İngilizce Derslerinde Söz Eylem Öğretimi İçin Ayrılan Çaba Yeterlidir.	
Evet	4
Hayır	11

5. Tartışma, sonuç ve öneriler

Demografik bilgilerde de söz edilen yurtdışında bulunma/öğretmenlik yapma durumunun, araştırmaya dahil edilen öğretim görevlilerinin yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorulara zengin bir yabancı dil öğretimi terminolojisiyle yanıt vermelerini sağladığı sonucuna varılabilir. Alan yazında yurtdışında öğretmenlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Moorhouse ve Harfitt (2021)'in yurtdışında öğretmenlik sırasında mesleki öğrenmenin yönlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin eğitim bilimsel konularda fikir alışverişinden yararlandıklarını, kültürel öz farkındalıklarını artırdıklarını ve mesleki bilgilerine katkıda bulduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Gu (2005), yurtdışında öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin kendi öğretim yaklaşımlarına daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıklarını belirtmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylemlerin doğrudan sunulması gerektiğini belirtirken öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise söz eylemlerin örtük/sezdirilerek sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Alan yazında çeşitli söz eylemlerin belirtik, örtük ya da hem belirtik hep örtük şekilde öğretilmesinin incelendiği pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmaların sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Söz gelimi Martínez-Flor ve Fukuya (2005), öneride bulunma söz eylemlerinin üzerindeki hem açık hem de örtülü öğretimin etkisini araştırmıştır. Öneride bulunma söz eylemleri ile ilgili kullanımbilimsel unsurlarla ilgili bilgiye belirtik

olarak maruz kalan belli bir grupla örtük olarak pragmatik girdi ve yeniden düzenleme etkinlikleri (recast) alan grupla bir karşılaştırma deneyi gerçekleştirmiştir. İngilizce öğrenen 81 İspanyol öğrenci dahil edildiği çalışmada deney ve kontrol gruplarının sonuçları karşılaştırıldığında belirtik olarak eğitim alan gruplarda bir miktar iyileşme olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, belirtik ve örtük tekniklerin birlikte kullanılmasının öneride bulunma söz eyleminin öğretimini geliştirebileceği sonucuna varılmıştır. Bir başka çalışmada Bacelar da Silva (2003), yabancı dilde reddetme söz eyleminin edinilmesinde belirtik öğretimin etkililiğini incelemiştir. Ön test ve son test tasarımı deney ve kontrol gruplarına uygulanan çalışmada katılımcılar farklı D1 grupları (Japonca, Çince, Tayvanca, Sırpça ve Portekizce) arasından seçilmiştir. Veriler, rol oyunları tekniği yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen genel bulgular, belirtik öğretimin yabancı dildeki reddetme söz ediminin kullanımını kolaylaştırdığını ortaya çıkarmıştır.

Çalışma kapsamındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu ikili çalışma, bilgilendirici notlar, drama kullanımının ve öğretmenlerin hedef söz eylemlerle ilgili açıklamalar yapmalarının karşılıklı konuşma becerisine yönelik söz eylem öğrenimime katkıda bulunacağını belirtirlerken alan yazında da öğrencilerin görüşlerine paralel bulgulara rastlanılmıştır. Kasper ve Rose (1999) yabancı dil öğrenenlerin kullanımbilimsel edinçlerini geliştirmelerine yardımcı olmanın bir yolunun dil sınıfında rol oyunları ve diğer araçlar yoluyla söz eylemleri öğretmek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Baleghizadeh (2007) çalışmasında İngilizce sınıflarında söz eylemlerin öğretilmesinin mümkün olduğunu belirtirken, örnek diyaloglar, ikili çalışmalar, canlandırmalar, söylem tamamlama görevleri gibi çeşitli etkinliklerle söz eylem öğretimin hızlandırılacağını vurgulamıştır. Ayrıca her bir söz eylem için birden fazla söz eylemin beraber kullanılabilmesi örnek söz eylem setleriyle uygulamalı olarak örneklendirmiştir. Söz gelimi özür dileme söz eylemini şikâyet etme söz eylemiyle beraber kullanılarak öğrencilerin söz eylemin işlevini kavrayacağını öne sürmüştür.

Araştırma kapsamında uygulanan sormacalar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ışığında öğrencilerin çoğunluğu İngilizce ders kitaplarında söz eylem varlığının yeterli olmadığını ve daha çok kalıplaşmış öğeler üzerinde durulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğun aynı zamanda mevcut ders kitaplarında söz eylemlere yeterince yer verilmediğini ve söz eylem öğrenimi ihtiyaçlarının karşılanmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, alan yazındaki kimi çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Irak'ın kuzey bölgesindeki İngilizce öğretim gören bir okulda okutulan Sunrise adlı ders kitabını ders aracı olarak kullanan 10, 11, 12. sınıf düzeylerinde ders vermekte olan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla söz konusu ders kitaplarındaki konuşma metinlerinin kullanımbilimsel açıdan yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ders kitaplarının eksikliklerinin giderilmesi için ders kitabı tasarımcılarına, öğretmenlere ve araç geliştiricilere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bulgular, Sunrise ders kitaplarındaki konuşma metinlerinin, İngilizce öğrenenlere ve kitap tasarımcısına, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmeleri gerekiyorsa, ders kitabı serisinin bu eksikliklerinin farkında olmaları tavsiye edilmesinin yanı sıra söz konusu kitapların hem öğrenciler için hem de etkinlik serisi anlamında kullanımbilimsel edinç standardını karşılamadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları, tüm söz edimlerinin dağılımının hem ders kitaplarında hem de her üç düzeydeki ders kitapları arasında eşit olmadığını göstermektedir. Örneğin, kitapların hiçbirisi ilan edici niteliğindeki söz eylemleri içermemektedir. Çalışma İngilizce öğretmenlerinin ve araç geliştiricilerin hem öğrenmenin hem de öğretimin kalitesini artırmak için kullanımbilimsel unsurları dikkate alması gerektiğini belirtmektedir (Tahr, Mohammadzadesh ve Singh, 2023).

Bir başka çalışma, (Alhadi Ali Ahmed v.d., 2023), 21. Yüzyıl Libya İngilizcesi ortaokul 1, 2 ve 3 ders kitapları ve çalışma kitaplarında söz edimlerinin ve dil işlevlerinin kullanımını incelemeyi amaçlamıştır.

Bu amaca ulaşmak için beş ders kitabı ve beş çalışma kitabındaki konuşma bölümlerindeki dil işlevleri ve söze eylemlerinin frekans temelli çözümlemesi incelenmiştir. Veri çözümlemesi, söz eylemlerinin ve dil işlevlerinin dağılımının oldukça farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Her çözümleme alanında, belirli bir kategori verilerin neredeyse yarısını oluştururken diğer kategoriler çok azını veya hatta hiçini oluşturmaz. Bulgular, Libyalı öğrencilerin İngilizcenin kullanımbilimsel unsurlarını öğrenmek için İngilizce işlevlerinin ve söz eylemlerinin daha dengeli ve kullanımdaki dil açısından bilinçli bir dağılımına ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüştür.

Çalışma kapsamında sormacalara yanıt veren öğretim görevlileri, öğrencilerin aksi bir şekilde, İngilizce derslerinde kullanılan ders kitaplarının karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimi ihtiyacını karşıladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak alan yazındaki pek çok çalışma, bu durumun tersini iddia etmektedir. Ren ve Han (2016, s.432), İngilizce ders kitaplarındaki kullanımbilimsel unsurların eksikliği nedeniyle öğretmenlerin bu tür bilgileri başka yerlere dahil etmenin yollarını bulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin ders kitabı dışı etkinlikler bulması ve bilgi toplaması zaman alıcıdır. Bu nedenle öğretmenler “okul tarafından sağlanan ders araçlarına güvenme” eğilimindedir (Ishihara 2010b, s. 145-146). Dolayısıyla öğretmenin zaman boyutu ve iş yükü dikkate alındığında bu seçenek gerçekçi olmayabilir. Bunun aksine Limberg (2016, s. 715) ders kitaplarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini uygulama yoluyla artırmayı amaçlayan “daha fazla sayıda görev” içerebileceğini öne sürmektedir. Dil öğretmenlerinin ders kitaplarını geliştirmek için çaba harcaması ve ders kitaplarındaki etkinlikleri belirli amaçlara yönelik olarak geliştirebilmeleri gerekmektedir (Karatepe ve Civelek, 2021). Ishihara ve Cohen (2010), öğretmenlerin kullanımbilimsel edinci geliştirebilmeleri için yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmamaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kullanımbilimsel unsurlara hâkim olmak için yararlı kaynaklar aramalarını tavsiye etmiştir. Öğretmenler yaratıcılıklarını kullanmalı ve gerektiğinde mevcut ders araçlarını daha özgün ve çeşitli örneklerle desteklemeleri veya geliştirmeleri teşvik edilmelidirler.

Ayrıca araştırmacılar, üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği bölümleri gibi geleceğin öğretmenlerini yetiştirmek üzere tasarlanan programların ders içeriklerinin gözden geçirilmesi ve kullanımbilimin nasıl öğretilmeyeceğine ilişkin daha fazla ders içermesi gerektiğine inanmaktadır. Araç geliştirme ve uyarılama gibi konuların yanı sıra kullanımbilim öğretimi için de araçların nasıl uyarlanacağına odaklanılması gerekmektedir (Kıyanççek ve Kayatepe, 2023). Teknoloji ve İnternet, kullanımbilim öğretimi için araç geliştirme zorluğunu kolaylaştıracak araçları ve kaynakları sunmaktadır. Dijital teknolojiler, “veri toplamanın verimliliğini artıracak, derslerin ve dil girdisinin sunumunu geliştirebilecek bir dizi araç sunar”. Bu nedenle söz eylem öğretimi için öğretmenlere yardımcı olabilir (Tatsuki, 2019, s. 333). Teknoloji, öğrencilerin iletişimsel edinçlerini geliştirebilecekleri ortamların sağlanmasında giderek artan bir role sahipken genişletilmiş rol oyunları veya benzetimler öğrencilerin sosyal etkileşimleri için yüz yüze bağlamlar sunar. Bununla birlikte, bu tür ders araçları halen yeterli miktarda ve nitelikte değildir (Gustaffson, 2021).

Araştırmaya çalışan katılımcıların büyük bir çoğunluğu İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylemlerinin ikili konuşma etkinlikleriyle sınanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Yamashita (2008) ve Baleghizadeh (2007) rol oyunları, benzetimler, ikili konuşma etkinlikleri ve söylem tamamlama görevleri yoluyla İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylemlerinin sınanabilmesinden söz etmişlerdir. Kullanımbilimsel edincinin ölçülmesi zordur. Durumlar uygun yanıtların ne olacağı açısından farklılık gösterdiğinden, öncelikle öğretmenlerin bağlamın açık olduğundan emin olmaları gerekir. Öğrencilerin kullanımbilimsel edincinin önemli bir parçası olan söz eylemleri ne kadar başarılı bir şekilde kullandıkları sınanmaya çalışıldığında duruma bağlı olarak, belirli bir dili son derece yetkin

konusanlar bile yanıtlarında farklılık gösterebilir, öyle ki kabul edilebilir veya kabul edilemez bir yanıtın ne olacağı açık değildir (McNamara ve Roeveer, 2006). Söz gelimi rol oyunlarının yürütülmesi zaman alır ve birden fazla puanlama gerektirebilir. Ayrıca bir öğrencinin performansını diğeriyle karşılaştırmak zor olabilir. Bununla beraber söylem tamamlama testi oluşturmak, özellikle test amacıyla bazen çok küçük ayrımlar yapma ihtiyacı göz önüne alındığında zor olabilir (McNamara ve Roeveer, 2006, s. 54-75). Sınıf dışı etkinlik olarak belki de belirli bir süre içinde (örneğin üniversite öğrencileri için bir dönem) oluşturup ekledikleri bir konuşma portfolyosunun parçası olarak, öğrencilerin kendilerini kaydetmeleri mümkün olabilir. Sınıfta doğaçlama olarak yürütülen rol oyunu gibi etkinliklerle öğrencilerin söz eylem kullanımının sınanması veri toplama açısından sorun yaratabilir. Özellikle karşılıklı konuşma ve ikili çalışma etkinliklerinde bazı öğrenciler diğerlerinden daha fazla şey söyleyebilir. Ayrıca değerlendirmenin odak noktası olan söz eylemleri de kullanamayabilirler (Kondo, 2008). Bunun bir yolu, öğrencilere ne söylemeleri veya yazmaları gerektiğinin alıştırmasını yaptırmak olabilir. Eğer sözlü bir anlatım isteniliyorsa, öğrencilere ikili çalışma için prova zamanı bile verilebilir. Aynı zamanda örnek durumlar üzerinden öğrencilere drama kullanarak rol yapmaları istenebilir.

Sözlü dil üretimini değerlendirmenin bir yolu da öğrencilerden bir duruma ilişkin ne söyleyeceklerini yazılı olarak ifade edilmesini istemek olabilir. Bu teknik yazılı bir sınav formatında olmasına rağmen öğrencilerin sözlü dilini etkili bir şekilde ortaya çıkarabilir (Ishihara ve Cohen, 2010).

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimi ve öğrenimi için harcanan zaman ve çabanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ancak araştırmalar öğretmenlerin kullanımbilim öğretimi için önemli miktarda zaman ve çaba harcamaları gerektiğine işaret etmektedir (Kasper, 2001). Bu anlamda kullanımbilimin önemli bir parçası olan söz eylem öğretimi ve öğreniminin de kayda değer bir zaman ve çaba gerektirdiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin ders kitapları çerçevesinde kendilerini sınırlamamalarını, sınıfta söz edimlerinin uygun öğretime yer vermelerini, onlara daha fazla zaman ayırmalarını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ve sınıf bağlamının uygunluğuna göre farklı türde söz eylem stratejilerine uygun etkinliklerle odaklanmaları gerekir (Alemi ve Irandoost, 2012).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretimine yönelik öğretmen ve öğrenci inanışlarını betimlemektir. Bu hedef kapsamında katılımcılara uygulanan sormacalar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ışığında elde edilen bulgular, İngilizce sınıflarında kullanımbilimsel unsurların halen göz ardı edildiği yönünde bir inanış olduğunu göstermektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda ardıl bir çalışma olarak araştırmacı tarafından alan yazından da yararlanılarak bir eğitim modeli oluşturulmaya çalışılacaktır. Ancak bu aşamada araştırmacı tarafından elde edilen bulgular ışığında İngilizce sınıflarında söz eylem öğretiminin geliştirilmesi için bazı önerilerde bulunulabilir. Söz eylemler kullanımbilimsel edincin önemli bir parçası olduğundan kullanımbilimsel edinc kavramının dahil edildiği önerileri söz eylem alt başlığında da değerlendirmek mümkündür.

Kullanımbilimsel edincin kazanılması için gerekli hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik ilk, orta ve yüksek öğretim düzeyindeki ders kitaplarının da dahil edildiği daha fazla çalışma yapılabilir. Ren ve Han (2016, s. 432), İngilizce ders kitaplarında kullanımbilimsel unsurların eksikliği nedeniyle öğretmenler bu tür bilgilere ek olarak sınıf içi ve dışı etkinliklerle bu edincin sağlanmasına yardımcı olabilir. Ancak bu zaman alıcı bir çalışmadır ve bu nedenle öğretmenler okul tarafından sağlanan ders araçlarına güvenme eğilimindedir (Ishihara 2010b, s.145-146). Dolayısıyla öğretmenin zaman boyutu ve iş yükü dikkate alındığında bu seçenek gerçekçi olmayabilir. Bir başka yol, ders aracı tasarlayanların

kullanımbilimsel edinci desteklemek amacıyla daha fazla göreve dayalı etkinliği ders kitaplarına dahil etmeleri olabilir. Limberg (2016, s.715) ders kitaplarının öğrencilerin bilgi ve becerilerini uygulama yoluyla artırmayı amaçlayan daha fazla sayıda görev içerebileceğini  ne sürmektedir. Böyle bir  neri Ren ve Han (2016) tarafından da sunulmaktadır.

Yabancı dil  ğrencilerinin kullanımbilimsel edincin önemli bir parçası olan söz eylem edinimini geliştirmelerine yardımcı olmanın bir yolu, dil sınıfında rol oyunları ve diğer araçlar yoluyla konuşma eylemlerini öğretmek ve çeşitli sözlü alışverişleri uygulamaktır (Kasper ve Rose, 1999). Kullanımbilimsel edincin kazılmasına yönelik pek çok çalışma, öğrencilerin sınıfta belirtik öğretiminden yararlandıklarını göstermiştir (Zhang 1995; Martinez-Flor ve Fukuya 2005; Bardovi-Harlig, 2001). Bazı  alışmalar yabancı dil  ğrencilerinin sınıfta kullanımbilimsel unsurların açıkça  ğretilmedik e edinç kazanamayacaklarını vurgulamıştır (Halenko ve Jones, 2011). Ancak  rt k ve belirtik öğretimin bir arada olmasını vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Bu nedenle öğretmenler söz eylem  ğretimi için hem örtük hem belirtik öğretimin olduğu bir yaklaşım sergileyebilir.

Öğrencilerin kendi ortak dillerini yaratmalarına yardımcı olabilecek yaklaşımlardan biri de farkındalık yaratmaktır. Kasper (1997)'a göre, yabancı dil sınıfları öğrencilere hedef dilin iletişimsel boyutta kullanımı üzerine düşünme ve farklı kullanımbilimsel seçenekleri deneme fırsatı verir. Fark Etme Varsayımı (Schmidt, 1993)'na göre (The Noticing Hypothesis), fark etmenin gerçekleşebilmesi için, girdi geliştirme yoluyla girdinin belirginleştirilmesi gerektiğini, bunun da öğrenenlerin hedef özellikler hakkındaki bilincini artıracaklarını ileri sürmektedirler. Bu nedenle yabancı dilde kullanımbilimsel unsurlar ilgili üst bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin ve özel olarak hazırlanmış ve uygun şekilde ayarlanmış ders araçlarının varlığı önem teşkil etmektedir. Sınıf dışı etkinlikler ve sınıma yöntemleriyle öğrencilerin kullanımbilimsel edinç kazanmaları hedeflense de yabancı dil öğrenenler için sınıf ortamı, yabancı dili kullanmanın nasıl bir duygu olduğunu ve yabancı dil olarak İngilizce kullanmanın çeşitli yönlerini deneyebilecekleri tek ortam olabilir.

Kısacası, yabancı dil  ğretimi bağlamında kullanımbilimsel edincin geliştirilmesi, dil öğrenenlerin hedef dilde iletişimsel edincinin gelişmesine yardımcı olur. Bu nedenle yabancı dil olarak İngilizce karşılıklı konuşma becerisinde söz eylem öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için aşağdaki çıkarımlarda bulunulabilir:

- İngilizce  ğretmenleri kullanımbilim  ğretimi alanında bilgilendirilebilir. Eğitim fakültelerinde kullanımbilim, sadece dilbilim dersindeki bir ünite kapsamında kalmaktan  kartılarak,  ğretmen adaylarının ilerleyen zamanlarda ders kitabı dışında çeşitli tekniklerle derslerini zenginleştirebilecekleri ve bilgi birikimine sahip olacakları bir kullanımbilim dersinin yabancı dil  ğretim müfredatına eklenebilir.
- Öğretmenlere yönelik yabancı dilde kullanımbilim öğretimine yönelik hizmeti içi eğitimler arttırılabilir. Aynı zamanda müfredat tasarlayıcılarının kullanımbilim öğretimine müfredatta ağırlık vermeleri sağlanabilir. Bu anlamda dilin yapısal unsurlarının yanında işlevsel unsurları ve söz eylem öğretiminin üzerinde durulabilir.
- Yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarında söz eylemler yapısal vurgulardan ziyade işlevsel boyutta yer alabilir. Ders kitaplarında kullanılan söz eylemlerin çeşitliliğin arttırılması ve her düzeyde belirtik ve örtük olarak yer verilmesi sağlanabilir.

- Rol oyunları, benzetimler, ikili tartışma etkinlikleri gibi sınıf içi etkinliklerin söz eylem öğretiminde kullanılmasına teşvik edilmesi için göreve dayalı ve projeye dayalı dil öğretim yöntemleri benimsenebilir.
- Konuşma portfolyosu gibi alternatif değerlendirme yöntemleriyle söz eylem öğretimi sınanabilir.

Kaynakça

- Abe, H. ve Suezawa, A. (2018). Raising pragmatic awareness in the efl classroom. *Asphodel*, (53), 47-67.
- Akinwotu S.A. (2013). A speech act analysis of the acceptance of nomination speeches of chief obafemi awolowo and chief M.K.O. Abiola. *English Linguistic Research*, 2 (1), 43-51.
- Alemi, M. ve Iraandoost, R. (2012). A textbook evaluation of speech acts: The case of English. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(6), 199-209.
- Alhadi Ali Ahmed F., Mohammadzadeh B. ve Mazlum F. (2023). An in-depth analysis of the representation of speech acts and language functions in Libyan public high school English textbooks. *FrontiersinPsychology*.13,1-12. 10.3389/fpsyg.2022.1056745
- Alhamami, M. (2019). Learners' beliefs about language-learning abilities in face-to-face & online settings. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (31),1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0162-1>Austin, J. L. (1962). How to do things with words. Oxford: Oxford University Press.
- Bacelarda Silva, A. J. (2003). The effects of instruction on pragmatic development: teaching polite refusals in English. *Second Language Studies*,22 (1), 55- 106.
- Baleghizadeh, S. (2007). Speech acts in English language teaching. *Iranian Journal of Language Studies*, (1-2), 143-154.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics. In Kasper, G., & Rose, K. (Eds.). *Pragmatics and language teaching*, (pp.11-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2018). Teaching of pragmatics. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1- 7.
- Birner, B.J. (2013). *Introduction to pragmatics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Borer, B. (2018). Teaching and learning pragmatics and speech acts: An instructional pragmatics curriculum development project for EFL learners. *School of Education Student Capstone Projects*. 176.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson (Eds.) *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, (pp. 215-228). London: Routledge.
- Bouftira, M., El Messaoudi, M. ve Li, S. (2022). Developing efl learners' pragmatic competence through a blended learning model: A quasi-experimental study. *European Scientific Journal*, ESJ, 18(16), 105. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n16p105>
- Breen, M.P., Hird, B., Milton, M. Oliver, R. ve Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4),470–501. <https://doi.org/10.1093/applin/22.4.470>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richard, & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and communication* (pp. 2-14). London: Longman.

- Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celaya, M.L. ve Barón, J. (2015). The interface between grammar and pragmatics in EFL measurement and development. *European Journal of Applied Linguistics (EJUAL)*, 3 (2), 181-203.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E.Soler & M. Jordà (Eds.). *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cohen, A. D. (2006). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 275-301. <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.3.275>
- Cohen, A.D., ve Ishihara, N. (2010). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. London: Routledge.
- Council of Europe. (2018/2020). *The CEFR Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learningteaching/16809ea0d4>
- Cutting, J. (2008). *Pragmatics and discourse: A resource book for students (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Dawson, H. ve Phelan, M. (2016). *Language files: Materials for an introduction to language and linguistics*. Columbus: Ohio State University Press.
- Delen, B. ve Tavil, Z. M. (2010). Evaluation of four coursebooks in terms of three speech acts: requests, refusals and complaints. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 692-697.
- Gazioğlu, T. ve Çiftçi, H. (2017). İngilizce sınıflarında rica söz eylemlerini öğretmek için pragmatik yeterliği geliştirme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 139-165. DOI: 10.19171/uefad.323400
- Gu, Q. (2005). Intercultural experience and teacher professional development. *Regional Language Centre Journal*, 36, 5-22.
- Gustafsson, T. (2021). Acquiring pragmatic knowledge through Textbooks. BEd diss., Mid Sweden University. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1578029/FULLTEXT01.pdf> (Erişim Tarihi:05/11/2023)
- Halenko, N. ve Jones, C. (2011). Teaching pragmatic awareness of spoken requests to Chinese EAP learners in the UK: Is explicit instruction effective? *System*, 39(2), 240-250. doi:10.1016/j.system.2011.05.0
- Holmes, J. ve Brown, Y. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- Idris, A. M. S., Gusnawaty, G., Hasjim, M. ve Kamsinah, K. (2023). The lecturers and students' speech act used in classroom interaction: a case study. *HUMANIKA*, 30(1), 91-103. <https://doi.org/10.14710/humanika.v30i1.55300>
- Ishihara, N. (2010a). Teachers' pragmatics: Knowledge, beliefs, and practice. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (pp. 21-36). Routledge.
- Ishihara, N. (2010b). Incorporating technology into pragmatics-focused instruction. In Ishihara, N. & Cohen, A. D. (Eds.), *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet* (pp. 244-263). Harlow, England: Pearson.

- Ishihara, N. ve Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, Essex, England: Longman/Pearson Education.
- Jeon, E. H. ve Kaya, T. (2006). Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 165-211). John Benjamins.
- Karatepe, Ç. ve Civelek, M. (2021). A case study on EFL teachers' views on material adaptation for teaching pragmatics. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 894-910.
<https://doi.org/10.29000/rumelide.953259>
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatics be taught?* Plenary speech presented at the Annual TESOL Convention (March, the 32nd conference, International), Orlando, Florida.
- Kasper, G. (2001). Four perspectives on L2 pragmatic development. *Applied Linguistics*, 22(4), 502-530. <https://doi.org/10.1093/applin/22.4.502>
- Kasper, G. ve Rose, K. (1999). Pragmatics and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.
- Kıyanççek, E. ve Karatepe, Ç. (2023). The analysis of a textbook activity on suggestions according to speaking framework by Hymes and its adaptation. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 4(1), 28-48.
- Kroeger, P.R. (2018). *Analyzing meaning: An introduction to semantics and pragmatics. Textbooks in language sciences 5*. Berlin: Language Science Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The post method condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>
- Lee, S. J. ve Branch, R. M. (2018). Students' beliefs about teaching and learning and their perceptions of student-centered learning environments. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(5), 602-610.
- Li, R. ve Suleiman, R. R. R. (2017). Language proficiency and speech act of complaint of Chinese efl learners. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(1): 60-74. <http://doi.org/10.17576/3L-2017-2301-05>
- Limberg, H. (2016). Teaching how to apologize: EFL textbooks and pragmatic input. *Language Teaching Research*, 20(6), 700-718. <https://doi.org/10.1177/1362168815590>
- Martínez-Flor, A. ve Fukuya, Y. J. (2005). The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System*, 33(3), 463-480. doi: 10.1016/j.system.2005.06.007
- McNamara, T. F. ve Roever, C. (2006). The social dimension of proficiency: How test able is it? In *Language testing: The social dimension* (pp. 43-79). Maiden, MA: Blackwell. Merriam, S. B.
- Miller, G. (1974). Psychology, language, and levels of communication. In A. Silverstein (ed.), *Human communication: Theoretical explorations*(pp.1-17). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Miller, J. E. ve Brown, E. K. (2013). *The Cambridge dictionary of linguistics*. Cambridge University Press.
- Moorhouse, B. L. ve Harfitt, G. J. (2021). Pre-service and in-service teachers' professional learning through the pedagogical exchange of ideas during a teaching abroad experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(2), 230-244. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1694634>
- Muyesser, M. (2020). *English as a second language (ESL) teachers' experiences and perceptions of teaching and learning pragmatics in ESL classrooms: A case study*. (Doktora tezi, Northcentral University). ProQuest.

- Pérez-Hernández, L. (2019). From research to the textbook: assessing speech acts representation in course book series for students of English as an L2. *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 32(1), 248-276.
- Ren, W. ve Han, Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*, 70, 424-434.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Rueda, Y.T. (2006). Developing pragmatic competence in a foreign language. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 169-182. <https://doi.org/10.14483/22487085.177>
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226. <https://dx.doi.org/10.1017/S0267190500002476>
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1976). *The philosophy of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Shavelson, R. J. ve Stern, P. (1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-498.
- Shih, H. Y. (2006). *An interlanguage study of the speech act of apology made by EFL learners in Taiwan* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). National Sun Yat-Sen University, Taiwan.
- Siegel, J. (2016). Pragmatic activities for the speaking classroom. *English Teaching Forum*, 54 (1), 12-19.
- Tahr, A.S., Mohammadzadesh, B., Singh, U.S. (2023). Speech acts and language function's representation in efl high school English textbooks leading towards educational sustainability of northern Iraq. *Preprints* 2023051060. <https://doi.org/10.20944/preprints202305.1060.v1>
- Takkaç Tulgar, A. (2016). The role of pragmatic competence in foreign language education. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1 (1), 10-19. <https://doi.org/10.32959/tojelt.229304>
- Tas, T. ve Khan, O. (2020). On the models of communicative competence. *Proceedings of GLOBETSONline: International Conference on Education, Technology and Science* (pp. 86-96). http://www.globets.org/files/Globetsonline_proceedings.pdf (Erişim Tarihi: 07/11/2023)
- Tatsuki, D. (2019). Instructional material development in L2 pragmatics. In N. Taguchi (Ed.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 322-337). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351164085-21>
- Verschueren, J. (1978). *Pragmatics: An annotated bibliography*. Amsterdam: John Benjamins.
- Williams, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Yamashita, S. (2008) Investigating interlanguage pragmatic ability: What are we testing? In E. Alcón Soler and A. Martínez-Flor (eds), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing* (pp. 201-23). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Yan, Y. (2022). The effect of pragmatic competence on the communicative competence of second language learners. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 673, 368-372.
- Zhang, Y. (1995). Indirectness in Chinese requesting. In G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Chinese as native and target language*, (pp. 69-118). Hawai'i: University of Hawai'i Press.

92. Verses of Change: Democratisation of Poetry in Ford Madox Ford's "Antwerp" and Nazım Hikmet Ran's "The Legend of the National Militia"¹

Meltem CAN²

APA: Can, M. (2024). Verses of Change: Democratisation of Poetry in Ford Madox Ford's "Antwerp" and Nazım Hikmet Ran's "The Legend of the National Militia". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1511-1521. DOI: 10.29000/rumelide.1440004.

Abstract

Wars have always been echoed in literature as manifestations of humankind's desire for supremacy and power across history. Twentieth-century poetry, marked by the turmoil of the two World Wars and the wars of independence, reflects poets' patriotic and personal responses to the power struggles and expansionist policies of imperialist countries. These poems also challenge traditional war narratives that glorify politicians while ignoring the horrors of war and the ordinary people whose heroic struggles changed the course of history. Ford Madox Ford, one of the leading Modernist poets and novelists in English literature, and Nazım Hikmet, a pivotal figure in twentieth-century Turkish poetry, wrote unique narrative poems that critically reimagine war and attribute heroism to common people. This article contends that Ford's "In October 1914 [Antwerp]" and N. Hikmet's "The Legend of the National Militia" (Kuvayi Milliye Destanı) mirror the poets' attempts to democratise poetry by portraying the extraordinary resistance of ordinary people instead of the idealised hero archetype. Furthermore, the poems serve to politicise modernist verse by addressing the suffering of ordinary individuals and their struggles against expansionist countries and calling for the recognition of alternative histories. While Ford's poem immortalises the martyrdom of Belgians and the agonies of Belgian refugees brought on by the conflicting interests of hegemonic countries, Nazım's poem portrays the defiance of the ignored people of Anatolia against both imperialist powers and the unjust social structures.

Keywords: Antwerp, Kuvayi Milliye Destanı, Ford Madox Ford, Nazım Hikmet.

¹ **Statement (Tez/ Bildiri):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 23.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1440004

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Öğr. Gör. Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Lecturer Dr., Celal Bayar University, School of Foreign Languages (Manisa, Türkiye), melekcan2007@hotmail.com.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8561-804X., **ROR ID:** https://ror.org/053f2w588, **ISNI:** 0000 0004 0595 6052, **Crossreff Funder ID:** 100019679

Dönüşümün Dizeleri: Ford Madox Ford ve Nazım Hikmet Ran Şiirinde Demokratikleşme³

Öz

Savaşlar tarih boyunca insanlığın üstünlük ve güç arzusunun tezahürü olarak edebiyatta her zaman yankı bulmuştur. İki Dünya Savaşı ve bağımsızlık savaşlarının çalkantılarının damgasını vurduğu yirminci yüzyıl şiiri de, şairlerin emperyalist ülkelerin güç mücadelelerine ve yayılmacı politikalarına karşı vatansever ve kişisel tepkilerini yansıtır. Bu şiirler aynı zamanda, savaşın dehşetini ve bu savaşlarda kahramanca mücadeleleri ile tarihin akışını değiştiren sıradan insanları görmezden gelirken politikacıları yücelten geleneksel savaş anlatılarına da meydan okumaktadır. İngiliz Edebiyatının önde gelen modernist şair ve romancılarından Ford Madox Ford ve yirminci yüzyıl Türk şiirinin önemli isimlerinden Nazım Hikmet, savaşı eleştirel bir yaklaşımla yeniden tasavvur eden ve kahramanlığı sıradan insanlara atfeden eşsiz anlatı şiirleri yazmışlardır. Bu makale, Ford'un "In October 1924 [Antwerp]" (Ekim 1914'te [Anvers]) ve N. Hikmet'in "Kuvayı Milliye Destanı" adlı eserlerinin, idealize edilmiş kahraman arketipi yerine sıradan insanların olağanüstü direnişini resmederek şairlerin şiiri demokratikleşme çabalarını yansıttığını ileri sürmektedir. Ayrıca, şiirler sıradan bireylerin acılarını ve yayılmacı ülkelere karşı mücadelelerini ele alarak ve alternatif tarihlerin tanınması çağrısında bulunarak modernist şiiri siyasallaştırmaya hizmet etmektedir. Ford'un şiiri, Belçika'nın hegemonik ülkelerin çıkar çatışmaları nedeniyle şehit edilen insanlarını ve Belçikalı mültecilerin acılarını ölümsüzleştirirken, Nazım'ın şiiri Anadolu'nun yok sayılan halkının hem emperyalist güçlere hem de adil olmayan toplumsal yapılara meydan okuyuşunu tasvir etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Antwerp, Kuvayı Milliye Destanı, Ford Madox Ford, Nazım Hikmet.

I. Introduction

As the most gruesome manifestation of human's tendency to dominate and oppress, wars have never been scarce in human history. The great miseries perpetuated by the military aggressiveness of mankind and his thirst for power have also been echoed in poetry mirroring a strong critique of the brutalization of the masses at the hands of rulers and politicians. In that regard, born out of an era that witnessed two World Wars and national wars of independence, twentieth-century poetry is shaped by poets' personal and often patriotic responses to the power struggles and expansionist policies of imperialist countries that caused the deaths of thousands. The poetry of the era also deconstructs the traditional war narratives that praise politicians while undermining the atrocities of war and the heroic struggles of common people who win those wars and change the course of history. Ford Madox Ford, one of the most prolific literary figures of English modernism, and Nazım Hikmet, the groundbreaking voice of Turkish

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440004

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

poetry in the twentieth century, set forth acclaimed narrative poems that picture the war from a critical standpoint and foreground the ordinary individual as the hero. In that regard, Ford's "In October 1914 [Antwerp]" and Nazım's "The Legend of the National Militia" (Kuvayi Milliye Destanı) both serve as manifestations of the poets' dual objectives; firstly democratising poetry by deconstructing the deep-seated image of the idealized hero and exalting the common people and their extraordinary resistance against the enemy, and secondly, politicising the modernist verse by offering poetry as a means to speak up the plights and the altruistic struggles of common people against the expansionist countries while also advocating for the recognition of their alternative histories silenced by dominant ideologies. Thus, Ford's poem immortalizes the Belgian martyrs and the ignored suffering of Belgian refugees as a result of the clashing interests of the hegemonic countries whereas Hikmet's work give voice to the people of Anatolia in defiance of the imperial forces and the unjust social framework.

Poetry, as one of the foremost means to reflect the human condition, did not remain silent to the agonies and traumas of the Great War and the national struggles for independence in the first half of the twentieth century. War poems of the era, while depicting the horror of bloodshed and bombings, also incorporate ideological stances, serving words of national remembrance and redefining such notions as the hero and the enemy. Ford Madox Ford and Nazım Hikmet Ran, prominent figures in English and Turkish modernist poetry, respectively, also explore the savages of war and challenge the plight of ordinary people who lost their lives or loved ones due to the imperialist conflicts of the West. As prominent poets from different countries, Ford and Nazım wrote poems that communicate the pains of a transforming century that particularly affected those who were politically, socially and economically powerless. In their respective works reflecting two distinct struggles—Ford's depiction of the Siege of Antwerp (1914) and Nazım Hikmet's portrayal of the Turkish War of Independence (1919-1923)—both poets foreground the stories of ordinary individuals contesting dominant ideologies that glorify the deeds of emperors or politicians while overlooking the masses and reducing them into mere statistics. Thus, "Antwerp" and "The Legend of the National Militia" represent the attempts of Ford and Nazım to bring a new understanding to the hero image and democratise poetry by tracing the extraordinary resistance of ordinary men rather than perpetuating the idealised and monolithic notion of the hero in art and history.

II. Democratization of Poetry in Ford Madox Ford's "In October 1914 [Antwerp]"

As an acclaimed novelist and poet of English modernism, Ford Madox Ford (1873-1939) was intimately involved with war. He played a crucial role in British war propaganda, served in the First World War, and suffered from shell shock after the Battle of the Somme. Ford extensively explored the war experience through "almost every conceivable form, propaganda, poems, short stories, novels, a novel sequence, and autobiographical works," in which he boldly "express[es] emotions [that people] have been generally taught not to express—self-pity, morbidity, wish-fulfilment, persecutory anxiety, nostalgia, sadness and despair" (Frayn, 2016, p. 121; Saunders, 2003, p. xii). His "In October 1914 [Antwerp]" (1915) communicates his traumatic memories of the Great War and depicts the invasion of Antwerp by the German army in August of 1914 after the violation of Belgian neutrality. The German besieged Belgian troops in Antwerp after their demands to march to the south to invade France were rejected. As noted by a German soldier, the Belgians displayed extraordinary perseverance and altruism in their efforts to slow down the advancing German forces, providing invaluable time for the Allies: "Whoever pretends that the Belgian soldier is coward has never learnt to know him. They defend themselves, nevertheless, with such spirit that we could only succeed very hardly in dislodging them from what they held and with great sacrifices" (Essen, 1917, p. 226). Thus, the siege of Antwerp resulted

in an unusual resistance as well as tragic losses, with nearly 30.000 Belgians losing their lives and many towns and villages being burned down. Following the fall of Antwerp, about 175.000 refugees, primarily from the lower class, crossed the Channel and sought refuge in London. "In October 1914 [Antwerp]" serves as a "an evocative early response to the war," capturing the moments from both the siege of Antwerp and the Belgian refugee influx in London and voicing Ford's "distaste for jingoism [which] meant that he could put forward a more nuanced view than many other authors" (Frayn, 2016, pp. 123, 124). The poem focuses on the common people who are rendered as the true victims and heroes of the war, whether as soldiers on the front lines or as refugees in a foreign land. By highlighting the horror of the siege of Antwerp, the altruism of Belgian soldiers, and the plight of Belgian refugees in London, Ford's poem designates ordinary Belgian people as heroes and praises their extraordinary perseverance and heroism without foregrounding a heroic character or historical figure. "Antwerp", by portraying the "people of Flanders" as heroes fighting and dying for their lands rather than idolizing rulers or commanders, challenges the saviour-hero image and celebrates the common people with their altruism in their struggle against the hegemonic forces (Ford, 2003, p. 85). Thus, the poem renders the Belgians' self-sacrifice and unwavering devotion to their homeland the source of their extraordinariness, elevating them to figures beyond ordinary humans:

In the name of God,
 How could they do it?
 Those souls that usually dived
 Into the dirty caverns of mines;
 (...)
 Those men there, with the appearance of clods
 Were the bravest men that a usually listless priest of God
 Ever shrived. . . (2003, p. 82)
 (...)
 What the devil will he gain by it?
 Digging a hole in the mud and standing all day in the rain by it
 Waiting his doom,(2003, p. 82)
 (...)
 And what in the world did they bear it for?
 I don't know.
 And what in the world did they dare it for?(2003, p. 84).

With the rhetorical questions raised to "find meaning in the deaths of those who had sacrificed themselves to defend Belgium against the overwhelming forces of the German invaders", the poem suggests that the "people of Flanders" endured the atrocities of the enemy uncommonly thanks to their patriotic devotion to their countries (Arp, 2005, p. 38). Rather than letting the Germans pass and "keep[ing] their lives and their wives and their children and cattle and goods", the Belgians did not watch "a hundred legions" "pass their woods" and defended their lands (Ford, 2003, p. 84). Concerning their altruism, the persona highlights the impossibility of fully expressing their exceptional resistance and sacrifices, even though through art, as words will fail to capture to describe the magnitude of their losses and struggle: "And it is not for us to make them an anthem./ If we found words there would come no wind that would fan them" (2003, p. 82). Furthermore, the poem designates the resistance as a unique act of perseverance conducted by the enlisted men of Belgium "with the appearances of clods" rather

than brasses in the headquarters while employing an “imagery” that “blend[s] [the soldiers] into the ravaged landscape of the war” (Arp, 2005, p. 36). The persona depicts the heroes of the siege as a part of their land and portrays them as men whose “souls (...) usually dived/ Into the dirty caverns of mines”, taking shelter “[i]n whitened hovels” (Ford, 2003, p. 82). The image of the idealized heroic soldier is also challenged through the portrayal of the Belgian soldier with his “ugly tunic” and “ugly round cap” relentlessly “shooting on” (2003, p. 83). While deconstructing the traditional hero image, “In October 1914 [Antwerp]” also glorifies the Belgians soldiers/people as epic heroes that “[s]tand for ever true,” surpassing historical and ancient heroes due to their dedication and endurance (2003, p. 83). The poem sets forth the common Belgian soldier as “the ugly coated figure, standing beside a drain” with determination and suggests that he deserves praise as the embodiment of “honour” more than the revered figures of history with extraordinary talents (2003, p. 83). Furthermore, their resistance is depicted not merely as a “legend of marching, triumphs or duty” but as a struggle whose “beauty” defies description (2003, p. 83). Regarding the impossibility of expressing “the experience of the Great War in traditional terms” as “past legend can no longer function,” Ford’s persona suggests “beauty” as “the highest word [one] can find to say of it./ For [one] cannot praise it with words” (Ford, 2003, p. 83; Arp, 2005, pp. 38, 39). Therefore, the poem, delineating the ordinary Belgian people sacrificing themselves in defence of their countries, render them the true heroes of the twentieth century, surpassing the noble, upper class figures of epic or heroic narratives. As “the bravest men” in an age of disillusionment, they rewrite history through their epic resistance and collective perseverance against loss and suffering (Ford, 2003, p. 82).

III. Democratization of Poetry in Nazım Hikmet Ran’s “The Legend of the National Militia”

Nazım Hikmet Ran (1902–1963), one of the major poets of the twentieth century and an iconic figure of Turkish Literature, revolutionized Turkish Poetry both formally and thematically. Through his verse exploring political and social issues, he introduced vernacular language and unique themes to Turkish poetry and meditated upon commoners through a humanist lens, shedding light on issues such as economic oppression and wars. According to Neslihan Günaydın, Ran “pioneered modern poetry through the combination of an epic verse with history in the twentieth-century Turkish poetry” and “referred to the lives of ordinary people by using [his] language in free verse cadences and deserved being called as ‘the poet of the people’” (2014, p. 122). In that regard, his poem “The Legend of the National Militia” (1941) can be defined as the poetry of the people with its “patriotic and bellicose” tone and portrayal of the pre-war era of Anatolia and the War of Independence “from the perspective of numerous men and women participating in the struggle for independence” (Ersoy, 2010, p. 470). Originally published in 1965 and later integrated into the main body of *Human Landscapes* in 1966, with a section based on the verse of an imprisoned poet recited by waiter Mustafa in wagon lit, the poem employs clear diction and concrete and simple language that serves the realistic reflection of people from all walks of life and offers an epic tale of collective liberation initiated by the villagers, farmers, labourers, craftsmen, drivers, fishermen, telegraphers, teachers and chauffeurs (Bezirci & Hikmet, 1975, pp. 138, 140–141). Similar to “Antwerp,” Nazım’s poem challenges the monolithic definitions of heroism based on an idealized, mostly noble and upper-class warrior or commander and reconstructs a new heroic ideal through the common people of Anatolia who resist the military aggression and invasiveness of the imperialist countries. A manifestation of the poet’s attempt to communicate the collective soul of the resistance, the poem comprises an opening section entitled “They” (Onlar) and eight parts chronicling the National Struggle period from 1918 to September 9th, 1922. Hikmet’s work outlines the War of National Independence through the stories of ordinary Anatolian people from the lower class unified in

their struggle under the leadership of Mustafa Kemal Atatürk. The recurring use of the word "they" at the beginning and end of the poem and its prominent feature throughout signify that the epic belongs to the common Anatolian people and "tells only of their adventures"⁴ (Hikmet, 2002, p. 150). In that regard, while representing the heroic resistance of the Turkish people against colonial powers, the poem offers realistically depicted lower-class heroes, highlights their collective emancipation, thus presenting the notion of heroism from a realist and egalitarian perspective. The protagonists are not idealized figures or typical heroes of epic narratives; instead, they are realistically drawn, ordinary individuals who "are cowardly/ brave/ ignorant/ wise/ and child-like,/ and who destroy/ and create"⁵ (2002, p. 150). In other words, Nazım's heroes are neither wicked nor virtuous, but ordinary people "without divine gifts", yet they are extraordinary in their struggle for freedom and resistance against invasion and oppression (Gariper, 2016, pp. 89–90).

Thus, the poet, without empty rhetoric of heroism, communicates the multifaceted nature of the human experience during the struggle and sets forth eight sections based on the testimonies of different characters that offer a comprehensive portrayal of resistance. "Epic" begins with the story of Karayılan in the first section that depicts the local resistance in Antep in 1918. It then presents the accounts of Kambur Kerim in the second section offering the scenes from Istanbul and the Sivas and Erzurum Congresses in 1919. Subsequent sections chronicle the deeds of Arhaveli İsmail, Nurettin Eşfak, Manastırlı Hamdi Efendi and depict the events in 1920, followed by the adventures of Reşadiyeli Veli Oğlu Mehmet and Kartallı Kâzım in the sixth section. The seventh part involves the stories of Anatolian women and Driver Ahmet in 1922. In the final section, the poem centres on Mustafa Kemal Atatürk as the great leader of the Struggle while chronicling the Battle of Dumlupınar in Kocatepe in 1922. Karayılan (Black Snake), one of the two historical figures in the poem with Atatürk, emerges as a folk hero with his awakening and self-realization, which transform the poem into an unconventional epic which glorifies the Turkish people while challenging the myth of the idealised, aristocratic hero figure saving the people. In Hikmet's "Epic," it is the people themselves who eventually save themselves after centuries of ignorance. The story of Karayılan, drawn from the folk song, begins with the tale of Mehmet, a poor farmworker who is insecure and full of hesitations:

Black Snake
before he became Black Snake,
worked in one of the Antep villages,
Maybe he had a good life,
maybe not.
They didn't leave him time to think about it.
He lived like a field mouse
scared as a field mouse.
Bravery comes with land, guns and horses (Hikmet, 2002, pp. 153–154).⁶

He is the representative of the Turkish agrarian community, leading a life without questioning or contemplating his oppressed state until the imperialist invasion. Initially using rosewood as a shield

⁴ destanımızda yalnız onların maceraları vardır (Hikmet, 1992, p. 11).

⁵ Korkak /cesur,/ cahil,/ hakim /havada kuş kadar çokturlar; /ve çocuklular/ ve kahreden /yaratana ki onlardır (1992, p. 11).

⁶ Karayılan/ Karayılan olmazdan önce, Antep köylüklerinde ırgattı /Belki rahatsızdı, belki rahattı, bunu düşünmeğe vakit bırakmıyordular / yaşıyordu bir tarla sıçanı gibi/ve korkaktı bir tarla sıçanı kadar./Yiğitlik atla, silâhla, toprakla olur (Hikmet, 1992, pp. 17-18).

from gunfights, Karayılan witnesses the shooting of a black snake while hiding from the enemy behind a white stone. Confronted with the futility of hiding like a coward and being speechless at the snake's death, he overcomes his self-doubts and challenges the enemy. Thus, the invasion of his city awakens the inner power of the Black Snake to be free and turns him into one of the pioneering figures of insurgents. Furthermore, characters such as Ismail, Manastırlı Hamdi Efendi, Reşadiyeli Veli Oğlu Mehmet, Kambur Kerim—who becomes humpy after an accident during one of his services to the struggle—and Kartallı Kâzım, who regrets killing a traitor by ambushing him, serve as indispensable components of a broader narrative. Their brave deeds and endeavours within the struggle are portrayed as “the brightest shapes in the most knowing mirrors” (Hikmet, 2002, p. 151). The poem realistically depicts the struggle and foregrounds different actors in the resistance rather than presenting them as an anonymous community. “The Legend of the National Militia” sheds light on the individuals with diverse ages, talents, personalities, strengths, and weaknesses within the collective resistance. Turkish women are also portrayed, not forgotten, presented by the persona in the seventh section: “with their awesome, sacred hands,/ pointed little chins, and big eyes,/ our mothers, lovers, wives,/ who die without ever having lived⁸” (2002, p. 201). Carrying heavy weapons to the battlefield with their ox carts, Anatolian women redefine themselves as heroes of the struggle rather than as war victims waiting to be saved. Thus, like “Antwerp”, Hikmet's poem emerges as the “epic” of the people that gather around a quest for independence and become the true agents of social and historical change with their remarkable resilience (Gariper, 2016, pp. 91–92).

IV. Politicization of Poetics in “In October 1914 [Antwerp]”

“In October 1914 [Antwerp]” and “The Legend of the National Militia” also politicize modernist poetry by presenting their works as means to articulate the agonies and the selfless struggles of ordinary people against the imperialist conflicts of the West, thus advocating for the recognition of their alternative histories disregarded by dominant ideologies. Both poems depict the struggles of ordinary individuals defending their homelands and their plight due to the war initiated by the colonial ambitions of imperialist countries while voicing the disregarded voices and histories of ordinary Belgian and Turkish people. “Antwerp” memorializes the immense losses of Belgians in Antwerp and their suffering at Charing Cross and preserves their memory within Western consciousness while “The Legend of the National Militia” portrays the awakening and resistance of oppressed Anatolian people against imperialism and unjust social order. Thus, like “Epic,” “In October 1914 [Antwerp]” sheds light on the ignored stories of the “other” and challenges the oppression of common people amidst the power struggles of the imperialist states. In other words, Ford's poem addresses the brutalization of common people, who lack political or economic power and yet bear the greatest burden. Similar to Nazım's protagonists, his heroes endure the horrors and suffering of war, illustrated through the bloodshed in Antwerp and the suffering of refugees in wartime London. “Antwerp” underlines the sacrifices of the ignored masses and amplifies their silenced stories. The opening stanzas of the poem highlights the mercilessness of humanity and the dehumanized atmosphere of the era by depicting the mass slaughter of thousands as “strange” and this horrible scene as a “new beauty” (Ford, 2003, p. 83). The bodies of Belgians lay scattered on the grass of Antwerp: “But that clutter of sodden courses/ On the sodden Belgian grass—/ That is a strange new beauty” (2003, p. 83). The poem conveys the brutality of the siege, transcending mere numbers and human comprehension with these haunting images. The persona emphasizes the ferocity in Antwerp with “the swift outpouring of the blood” that leads “the trench of

⁷ En bilgin aynalara en renkli şekilleri aksettiren onlardır. (p.12)

⁸ korkunç ve mübarek elleri, / ince, küçük çeneleri, kocaman gözleriyle/ anamız, avradımız, yarımız/ ve sanki hiç yaşamamış gibi ölen (Hikmet, 1992, p. 71).

grey mud" to turn "to a brown purple drain by it" (2003, pp. 82–83). The anonymous heroes on the front lines, representing the "other," are called to duty, sent to the battlefield and ultimately killed defending their homeland, which the poem defines "[a]s honourable as the fame of the sword, /[a]s honourable as the mention of the many-chorded lyre" (2003, p. 84). Rather than praising a historical figure or representing common people as the casualties of the First World War, Ford's poetry immortalizes their struggles and sacrifices that will be "[f]orever through our brains" and "[s]tand for ever true," and thus serves as a commemoration of their deaths while defending their land at all costs (2003, p. 83).

Following the first sections incorporating the heroism and altruistic struggles of the Belgian soldiers during the siege, the sixth part of "Antwerp" meditates upon the grim realities of war through the refugees. Shifting from the muddy fields and trenches of Belgium where death is all around to the dark, urban setting of Charing Cross Station, a gathering place in London for Belgian refugees during the war, the poem mirrors the plight of war victims and "blends images of the soldier and the civilian, the battlefield and the city" (Arp, 2005, p. 34). As "the only image [Ford] witnessed himself", the scene at Charing Cross Station based on "the forlorn crowd" of Belgian women waiting "in vain for their loved ones" offers a tragic panorama of the dichotomies of life and death, personal and public, hope and despair (Rademacher, 2007, p. 179). The persona presents these refugee women and children as the primary victims of war whose lives have been shattered by the turmoil of the imperial conflicts. "[A]ll black that hardly whispers aloud", the mothers at Charing Cross "await the lost" "at midnight" in vain (Ford, 2003, pp. 84–85). Thus, Ford's verse communicates "a sense of death as the dominant, constant presence of the war, a presence that is not contained solely within the battlefields and the trenches, but spreads across all of Belgium and the Channel into London as Belgian refugees flee the German invaders" (Arp, 2005, p. 35). Reflecting the gloomy and desperate atmosphere of the station with the evocative language and the repetitive imagery of darkness and despair with such words as "black", "dark", "midnight" and "dead," "Antwerp" portrays the Belgian women and children as lifeless, inhuman figures who are alive yet not living due to their traumatic losses (Arp, 2005, p. 35). Hopeless and devoid of any will to live, the refugees are pictured with their dark clothes or body parts, which serves to communicate their dehumanized states: "That is another dead mother,/ And there is another and another and another.../ And little children, all in black,/ All with dead faces, waiting in all the waiting-places" (Ford, 2003, p. 85). Additionally, the use of those repetitions function as a rhetorical device that leads the readers who are "not on the spot" to "hear nothing, but see everything" (Wiesenfarth, 2014, p. 205). With the repetitions of words such as "another" and "await", the poet not only mimics the tick-tock sounds of a clock to communicate the time passing too slowly and their nervous wait but also conveys the endless suffering of the refugees as a vicious circle stirred by a humane, stubborn hope and the futility of their wait for the return of their loved ones that "shall never leave the dock" (Ford, 2003, p. 85):

These are the women of Flanders.
 They await the lost.
 They await the list that shall never leave the dock;
 They await the lost that shall never again come by train
 To the embraces of all these women with dead faces;
 They await the lost who lie dead in trench and barrier and foss,
 In the dark of the night (Ford, 2003, p. 85).

In the lightless, dim and dark atmosphere, midday is likened to nightfall as “[t]here is so much pain” for those despondent people (Ford, 2003, p. 85). In this sense, while illustrating the predicament of civilians as the victims of wars, the scene at Charing Cross Station also highlights the dire circumstances faced by refugees brutalized by a war that they have never perpetuated. The “women of Flanders” are ordinary people away from the world of politics yet they suffer at their hands. Thus, without offering clichés of war or glorifying deaths, Ford’s poem stands out as an artistic remembrance of ordinary individuals who endured immense trauma, displacement and loss as a result of the hegemonic conflicts of the imperialist countries during World War I.

V. Politicization of Poetics in “The Legend of the National Militia”:

In “The Legend of the National Militia,” Nazım Hikmet portrays ordinary Anatolian people as the heroes of the Turkish National Struggle and depicts their awakening and resistance against imperialism and old social order. His heroes are not “the triumphant” Ottoman elites or landowners, but “the defeated” agrarian working-class people who are “as numerous as ants in the earth” (Hikmet, 2002, p. 151). As Asım Bezirci also asserts; “the heroic deeds of superior protagonists of epics are replaced by the struggle of the masses” in his work, which sheds a realistic light and “novelistic outlook on history and human” (1975, p. 141). Ahmet Ersoy also meets on common ground with Bezirci in his claim that “omitted in standard historical works reserved for ‘great men’, these silent and underprivileged masses were cherished by Nazım as the real and unacknowledged agents of historical change” (2010, pp. 468–474). In her article that addresses the poetry of Nazım Hikmet and Neruda as epics, Özen N. Dolcerocca also suggests that like Neruda, Nazım “has reanimated the “epic of the defeated” tradition and brought to the fore stories of the invisible masses against capitalist and imperialist ideology” (2016, p. 114). Concerning these “invisible masses,” only Atatürk, as the leader of the Struggle, and Karayılan, who was a local insurgent leading the people of Gaziantep, are set forth as historical figures. Other characters such as Karayılan of Antep, Kambur (Hunchback) Kerim of Adapazarı, İsmail of Arhavi, Abdullah, Osman, Abdülkadir, Mehmet of Reşadiye, Hamdi of Manastır, Kazım of Kartal and the chauffeur Ahmet are all fictional figures representing the ignored people of Anatolia that awaken with the imperialist invasion, “push against the earth with their heavy hands against” and “rise up⁹” (Hikmet, 2002, p. 152). By focusing on fictitious lower class, ordinary people and highlighting the pre-war plight of Turkish villagers and their key role in the Struggle, the poem individualizes everyman, voices the subaltern resisting oppression and offer a strong critique of Western colonialism and the long seated social injustices that dehumanized Anatolian villagers. As Kağan Garipler also underlines, “the counter-hegemony in “the National Struggle” is manifested not only through the challenge against the invasion of homeland by the Western imperial forces but also via the desire to live freely and exaltation of human life” (2016b, p. 363). Thus, while outlining the struggle of lower-class Anatolian people for independence on a national scale, “Epic” represents the collective rebirth and transformation of a nation from submissive subjects into individuals embracing equal and free existence. While telling “only of their adventures”, the poem speaks up the voices of the silenced people of Anatolia and delineates the struggle as a catalyst for the complete freedom of the undermined masses (Hikmet, 2002, p. 157). The tragic cry of Anatolian people turned into an exclamation of independence, assertiveness and power through the National Struggle which bestowed them a collective consciousness. Their passivity and ignorance prior to the invasion are vividly depicted in the narrative through such characters as Black Snake to highlight their transformation into brave, determined and resilient people thanks to their parts in the Struggle.

⁹ onlar ağır ellerini toprağa basıp doğrudukları zaman (1992, p. 12).

Black Snake signifies the poet/persona's attempt to bring marginalized figures to the centre and reimagine The War of Independence as the collective struggle of these underprivileged individuals:

And when he who had lived like a field mouse,
scared as a field mouse,
sprang forward,
the people of Antep, awed,
quickly fell in behind him.
They made minced meat of heathens in the hills.
And he who'd lived like a field mouse,
scared as a field mouse,
became "Black Snake"
(...)
This is how I heard it,
And I put the story of Black Snake
(...)
in the first book of my epic
exactly as I heard it (Hikmet, 2002, pp. 155–156)¹⁰

Black Snake, symbolizing the entire nation's quest for freedom, reveals the poet's attempt to offer "a certain vision of reality, particularly in a time of struggle against fascism and imperial powers in order to inspire the public to stand for the cause" (Dolcerocca, 2016, p. 117). Despite their long-standing de-individualization and subjugation, "They", like Black Snake, awaken from their previous oppressed states and write their own "epic" in strong solidarity against imperialism and dehumanizing socio-political order. Therefore, rather than merely portraying the emancipation of a nation, Nazım Hikmet, in his poem, contextualizes anti-imperialist discourses by framing the struggle as a resistance of common people. Lastly, after rendering their fights on both the frontlines and home front of the National Struggle, the poem delineates the triumphs of Anatolia's ordinary people in founding a new country and changing both their destinies and the course of history, which turns "The Legend of the National Militia" into a poetic account of a nation's defiance against imperialist and oppressive powers.

VI. Conclusion

"In October 1914 [Antwerp]" and "The Legend of the National Militia" as poems picturing ordinary individuals crushed under the savages of imperialist wars, stand out as eulogies of common people whose collective acts of resistance have shaped the course of history. Ford and N. Hikmet, by depicting common people as the modern heroes of a century terrorized by wars in their poems, designate poetry as the foremost medium to represent their saga that history has turned a deaf ear. Rather than glorifying emperors, politicians or noble conquerors, both poems incorporate unnamed or fictional protagonists that initiate the resistances in Antwerp and Anatolia and emerge as both the victims and saviours in the struggles for the freedom of their countries. Thus, the poems challenge the dominant ideologies privileging the perspective of the powerful while highlighting the power of literature to assert the ignored

¹⁰ bir tarla sıçanı kadar korkak olan,/ fırlayıp atlayınca ileri/ bir dehşet aldı/ Antepçileri./ seğirttiler peşince./ Düşmanı tepelerde yediler. Ve bir tarla sıçanı gibi yaşayıp/ bir tarla sıçanı kadar korkak olana :/ KARAYILAN dediler./ (...)/ Ve biz de bunu böylece duyduk ve çetesinin başında yıllarca narnı yürüyen / Karayılan'ı/ (...)/ aynen duyup işittiğimiz gibi/ destânımızın birinci bâbına koyduk. (Hikmet, 1992, p. 20)..

in the face of historical and social oppression. Hence, Ford, in “In October 1914 [Antwerp]” and N. Hikmet in “The Legend of the National Militia” offer poetry as the common language of humanity, and communicate the universality of the “man’s servitude to man” through the people of “Flanders” and Anatolia who, as undermined peoples of different countries, are so alike not only in their inarticulateness but also in their endurance against the imperialist wars lasting “like a thousand years...” so that their children can “live like a tree, alone and free” and “like a forest in brotherhood” (Ford, 2003, p.82; Hikmet,1954, p. 52).

Works Cited

- Arp, J. A. (2005). *Urban trenches: War poetry and the unreal city of the Great War in T.S. Eliot's The Waste Land* [Master of Arts]. Iowa State University.
- Bezirci, A., & Hikmet, N. (1975). Kuvayi Milliye Destanı. İn *Nâzım Hikmet ve seçme şiirleri: İnceleme-antoloji* (pp. 139–143). A Yayınları.
- Dolcerocca, O. N. (2016). Reimagining the Epic: Historical and Collective Memory in Nâzım Hikmet and Pablo Neruda. *JFL*, 33(2), 111–121.
https://www.academia.edu/35629982/Reimagining_the_Epic_Historical_and_Collective_Memory_in_N%C3%A2z%C4%B1m_Hikmet_and_Pablo_Neruda
- Ersoy, A. (2010). The Legend of National Militia: Context. In M. Górnny, V. Kechriotis, & A. Ersoy (Eds.), & A. Ersoy (Trans.), *Modernism: The Creation of Nation-States*. Central European University Press.
- Essen, L. van der. (1917). *The Invasion & the War in Belgium from Liège to the Yser: With a Sketch of the Diplomatic Negotiations Preceding the Conflict*. T. F. Unwin.
- Ford, F. M. (2003). In October 1914 [Antwerp]. In *Ford Madox Ford: Selected Poems* (pp. 82–85). Psychology Press.
- Frayn, A. (2016). Ford and the First World War. In A. Chantler & R. Hawkes (Eds.), *An Introduction to Ford Madox Ford* (pp. 121–134). Routledge.
- Gariper, K. (2016a). Epik Destan Geleneği ve Nâzım Hikmet'in Kuvâyi Milliye Destanı. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları Modern Turkish Literature Researches*, 8(15), 82–99.
- Gariper, K. (2016b). Hegemonyaya Karşı Bir Varoluş Mücadelesi Nâzım Hikmet'in Kuvâyi Milliye Destanı. *ISSMC*, 361–370.
https://www.academia.edu/35465591/HEGEMONYAYA_KAR%C5%9EI_B%C4%BoR_VAROLU%C5%9E_M%C3%9CCADELES%C4%Bo_N%C3%82ZIM_H%C4%BoKMET_%C4%BoN_KUV%C3%82Y%C4%Bo_M%C4%BoLL%C4%BoYE_DESTANI
- Günaydin, N. (2014). Modern Şiirin Öncüleri: Nazım Hikmet Ve Walt Whitman. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), Article 3. <https://doi.org/10.16992/ASOS.135>
- Hikmet, N. (1992). *Şiirler 3 - Kuvâyi Milliye: Kuvayi Milliye / Saat 21 - 22 Şiirleri / Dört Hapisaneden / Rubailer* (G. Turan, Ed.; 6th ed.). Adam Yayınları.
- Hikmet, N. (2002). *Human Landscapes from My Country: An Epic Novel in Verse* (Randy Blasing, & Mutlu Konuk Blasing, Trans.). Persea Books.
- Rademacher, J. W. (2007). Images of the First World War: Ford's 'in October 1914' Read in the Context of Contemporary German Writers. *International Ford Madox Ford Studies*, 6, 179–188.
<https://www.jstor.org/stable/44871509>
- Saunders, M. (2003). Introduction. In M. Saunders (Ed.), *Ford Madox Ford: Selected Poems* (pp. ix–xv). Psychology Press.
- Wiesenfarth, J. (2014). Death in the Wasteland: Ford, Wells, and Waugh. *International Ford Madox Ford Studies*, 13, 197–206. <https://www.jstor.org/stable/44871710>

93. Türk-Tatar Edebi İlişkileri Bağlamında Ayaz İshaki'nin *Hayat mı Bu?* Eseri Üzerine Bir İnceleme¹

İlsever RAMİ²

APA: Rami, İ. (2024). Türk-Tatar Edebi İlişkileri Bağlamında Ayaz İshaki'nin *Hayat mı Bu?* Eseri Üzerine Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1522-1536. DOI: 10.29000/rumelide.1439996.

Öz

Tatar edebiyatı zengin edebi mirası ve kültürlerarası etkileşimleriyle dünya edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Tarihsel süreçte farklı kültürlerle iletişim halinde olan Tatar edebiyatının bu etkileşimleri edebi eserlere de yansımıştır. Yirminci yüzyılın başlarında savaşlar, devrimler, göçler gibi tarihsel olaylar sonucunda şekillenmiş Tatar edebiyatı, bu dönemde hem Batı hem Doğu edebiyatlarının etkisi altında gelişmiştir. Tatar edebiyatının önemli yapıtaşlarından biri olan Ayaz İshaki (1878-1954), sadece bir yazar değil aynı zamanda Tatar halkının millî mücadele sayfalarına ismini büyük harflerle yazdırmış bir siyasetçi ve dava adamıdır. Yürüttüğü siyasi faaliyetlerinden dolayı anavatanında yasaklı olan Ayaz İshaki hayatının büyük bir kısmını memleketinden uzakta başka ülkelerde geçirmek zorunda kalır. Yazar Finlandiya, Almanya, Japonya ve başka ülkeleri ziyaret eder, birkaç defa Türkiye'ye gelir ve hatta ömrünün son günlerini de burada geçirir. Zorlu hayat koşulları ve ülkesinden ayrı geçirdiği yıllar eserlerini de etkiler. Ziyaret ettiği ülkelerde yazar yeni kültürlerle tanışır ve bu kültürlerin etkisi eserlerinde yansıma bulur. 1908-1911 yıllarında yazarın Türkiye'yi ziyaret ettiği süre içinde Osmanlı aydınları ile görüşmeler yaptığı, Türk edebiyatı ve kültürü ile yakından tanışma fırsatı elde ettiği bilinmektedir. Bu yıllarda *Züleyha* (*Зөләйха*) dramı başta olmak üzere *Sünnetçi Dede* (*Сөннәтче бабай*) ve *Şakirt Ağabey* (*Шәкерт абый*) hikâyelerini de kaleme alır. Bunların yanı sıra İstanbul'dan döndükten hemen sonra yayınlanan *Hayat mı Bu?* (*Тормышымы бу?*) eseri farklı kültürlerin ve edebi etkileşimlerin bir örneği olarak karşımıza çıkar. Bu çalışmanın amacı metinsel içerik analizi ve biyografik okuma yöntemini kullanarak Ayaz İshaki'nin *Hayat mı Bu?* romanını kültürlerarasılık, metinlerarasılık ve toplumsal eleştiri açısından değerlendirmek, Türk ve Tatar edebiyatları arasında gerçekleşen etkileşimleri gözler önüne sermektir.

Anahtar kelimeler: Ayaz İshaki, Tatar Edebiyatı, Kültürlerarasılık, Türk Edebiyatı, Toplumsal Eleştiri

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 29.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439996

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlüme

² Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Yeditepe University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Russian Language and Literature (İstanbul, Türkiye), ilsever.rami@yeditepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4322-7478, **ROR ID:** https://ror.org/025mx2575, **ISNI:** 0000 0001 0744 4075, **Crossref Funder ID:** 501100020043

Study of Ayaz İşhaki's "Is This Life?" Work in Context of Turkish-Tatar Literary Relations³

Abstract

Tatar literature has an important place in world literature with its rich literary heritage and intercultural interactions. These interconnections of Tatar literature, which has been in contact with different cultures throughout the history, have been also reflected in literary works. In the beginning of twentieth century, Tatar literature, which was shaped by many historical events like wars, revolutions and migrations of that period, developed under the influence of both Western and Eastern literatures. One of the most important cornerstones of Tatar literature, Ayaz İşhaki (1878-1954), is not only a writer but also a politician and a true believer in the Tatar people's struggle for national freedom who had his name written in capital letters on the pages of this struggle. Ayaz İşhaki, who was once banned in his motherland due to his political activities, had to spend most of his life abroad. The author visited Finland, Germany, Japan, and other countries. Several times, he visited Turkey and even spent the last days of his life there. Difficult living conditions and the years he spent away from his country also affected his writing. In the countries he visited, the author met new cultures, and the influence of these cultures was reflected in his works. It is known that during the author's visit to Turkey in between the years 1908 and 1911, he had meetings with Ottoman intellectuals and had the opportunity to get acquainted closely with Turkish literature and culture. In these years, he wrote the drama of Züleyha (Зөлэйха), as well as the stories of Circumcisionist Grandfather (Сөннәтче бабай) and Pupil Brother (Шәкерг абый). In addition to these, *Is This Life?* (Тормышмы бу?), published right after his return from Istanbul, is another example of different cultures and literary interactions. The aim of this study is to evaluate the novel of Ayaz İşhaki's *Is This Life?* in terms of interculturality, intertextuality and social criticism by using textual content analysis and biographical context as well as to reveal the interactions between Turkish and Tatar literature.

Keywords: Ayaz Ishaki, Tatar Literature, Interculturality, Turkish Literature, Social Criticism

Giriş

Karşılaştırma edebiyat, farklı milletlerin edebiyatlarını mukayese ederek kendi aralarındaki etkileşimlerini incelemeyi amaçlayan bir bilim dalıdır. Karşılaştırma edebiyat, edebiyatın sadece bir tek kültüre ait olmadığını, aksine kültürlerarası etkileşimlerin sonucunda ortaya çıktığını ve bu etkileşimlerin eserlere ne derecede yansıdığını araştırır. Böylelikle, edebiyat tarihi, sosyal tarih ve kültürel değişim tarihine önemli katkılarda bulunur. Karşılaştırma edebiyat araştırma alanlarından bir

³ **Statement (Tez/ Bildiri):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 1

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 29.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439996

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

tanesi olan edebi etkileşim, edebiyatın evrenselliğini ve gelişimini anlamak için önemli bir unsur olup çeşitli kültürlerin ve edebi geleneklerin birbirleri üzerindeki etkilerini incelemeye yardımcı olur.

Farklı kültürlerin birbiriyle etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin edebi eserlere nasıl yansıdığını izleyen karşılaştırmalı edebiyat, insanlığın ortak deneyimlerini ve kültürel bağlarını ortaya koymaktadır. Bu edebi etkileşimler, toplumsal ve siyasi gelişmelere bağlı olarak edebiyatın değişim evrelerini de yansıtır, aynı zamanda edebiyatın sadece ulusal sınırlarla bağlı olmadığını ve kültürlerarası etkileşimlerin edebiyatın zenginliğini ve çeşitliliğini şekillendirdiğini gösterir. Bilindiği üzere "Öncelikle millî kültür ve anadil kökenli olan edebî eser, millî unsurların yanı sıra 'alıcı' konumundaki yazarın okuduğu, beslendiği ve etkilendiği metinler, içinde yaşadığı toplum, coğrafya, karşılaştığı kültürel öğeler, medeniyetler vd. unsurlarla zenginleşir" (Kefeli, 2006, s. 331). Bu tür araştırmalar son derece önemli olup Erkurt, "Bu bakımdan ulus edebiyatlarının başka toplum ya da edebiyatlarıyla ilintili olması ve karşılaştırılmaları önemli görünmektedir. Ancak karşılaştırma yapılarak benzer ve farklı yönlerinin ortaya konması ile edebiyatların gelişimleri hakkında hem fikir sahibi olunmakta hem de öznel bir yön belirlenmektedir" demektedir (Erkurt, 2022, s. 152-153).

Zengin edebi mirası ve kültürlerarası etkileşimleriyle dünya edebiyatında önemli bir yere sahip olan Tatar edebiyatı, tarihsel süreçte farklı kültürlerle etkileşim halindedir. Bu etkileşimler edebi eserlere de yansımıştır. Yirminci yüzyılın başlarında savaşlar, devrimler, göçler gibi tarihsel olaylar sonucunda şekillenmiş Tatar edebiyatı, bu dönemde hem Batı hem Doğu edebiyatlarının etkisi altında gelişmiştir. "20 yüzyılın başlarında Kazan Tatar edebiyatçıları arasında, Tatar halkı ilerlemek için Doğu'ya mı yoksa Batı'ya mı yönelmelidir konusunda tartışmalar vardı. Bazı yazarlar, doğulu oldukları gerekçesi ile Doğu'yu savunurken bir grup yazar da tekniği ve ilmi sebebiyle Batı'yı savunmaktaydı" (Kamalieva, 2009, s. 24).

Yirminci yüzyılın başı, Tatar edebiyatı için yenileşme açısından önemli bir dönem olup bu yıllarda çeşitli edebi etkileşimlerin etkisi altında gelişmiştir. Değişim ve yenileşme sürecine giren Tatar edebiyatı, Rus edebiyatının yanı sıra Türk edebiyatının da yoğun etkisini hissetmiştir. "Türkler ile Tatarlar arasındaki edebî ve kültürel ilişkiler, yüzyıllardır devam etmekte olup bu ilişkiler, 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlarında daha yoğun gelişim göstermiştir. Tatar edebiyatı hem Orta Çağ'da hem de Modern dönemde, dünya edebiyatı, özellikle de Doğu edebiyatıyla sıkı bir etkileşim içinde olmuş ve gelişimini sürdürmüştür" (Rami, 2021, s. 62). Yirminci yüzyılın başlarında yenileşme dönemine ayak basan Tatar toplumu, Türk edebiyatı kazanımlarını özümsemiş ve millî geleneklerine uygun bir şekilde uyarlamıştır.

Dünyanın önemli merkezlerinden biri olan İstanbul, on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren birçok Tatar aydını için büyük önem arz etmeye başlamıştır (Yarullina Yıldırım, 2014, s. 1601). Osmanlı'nın son dönemlerinde eğitim için İstanbul'a yol tutan birçok Tatar genci, Türk edebiyatı ile yakından tanışma fırsatı bulmuş, birçoğu edebi faaliyetlerine Türkçeden çeviriler yaparak başlamıştır. Bu yıllarda "Çeşitli amaçlarla Osmanlı'yı ziyaret eden Tatar aydınları, Türk edebiyatı vasıtasıyla yeni edebiyat eserleri ile tanışmaya başlamıştır. Pek çok Türk genci, Avrupa ülkelerine eğitim almaya gittiği gibi çok sayıda Tatar genci de eğitim görmek için Türkiye'ye gelmiş ve ülkede gerçekleşen reform ve ıslahat süreçlerini yakından takip etmiştir. Bu gençler, Türkiye'de gerçekleşen çağdaşlaşma süreçlerini sadece takip etmekle kalmamış, aynı zamanda Türkçeden Tatarcaya çeviriler de yapmaya başlamıştır" (Rami, 2021, s. 63). Bu yıllarda Türkiye'ye eğitim için gelenler arasında G. Segdi⁴ (1889-1956), G.

4 Edebiyat bilimci, eleştirmen. 1908-1911 yılları arasında İstanbul'da Dârülmualimîn'de eğitim almıştır.

Keram⁵ (1878-1947), Musa Akyigit⁶ (1865-1923) gibi isimler de vardı. Türkiye’de eğitim gören gençler Tatar gazete ve dergileri için ülkede gerçekleşen reformlar ve güncel konularla ilgili haberler hazırlayıp sunmuşlardır. Örneğin, II. Meşrutiyet yıllarında İstanbul’a *Vakit* gazetesinin muhabiri olarak gelen Fatih Kerimi (1870-1937) dönemin sosyal, siyasi ve kültürü ile ilgili eşsiz bilgiler içeren *İstanbul Mektupları* eserini kaleme alır. “Son derece dikkatli bir gözlemci olan Fatih Kerimi’nin İstanbul’a gelişinin esas gayesi, Balkan Savaşı ile ilgili hadiseleri takip etmek ve bunları gazetesine bildirmektir, fakat o sadece bununla yetinmemiş, İstanbul’daki sosyal hayatı, halkın meydana gelen felaketler karşısındaki tutumunu, savaşın sivil halk üzerinde yaptığı tahribatı, gazete ve dergileri takip etmek suretiyle de aydınlar ve devlet adamları arasındaki siyasi ve fikri münakaşaları bu yazılarında derin ve objektif tahlillerle yansıtmıştır” (Çökçek, 2001, XIII). Dolayısıyla bu dönemde Tatarlar ve Türkler arasında çok yoğun kültürlerarası etkileşim ve bilgi alışverişi gerçekleşmiştir. “Türkiye’de matbaanın ortaya çıkmasından sonra yayımlanan tüm eserler İdil Boyu ülkesine ulaşabilmiştir. Pek çok Tatar tüccarı Türk yayınlarına hatta abone olmuş ve Türkiye’de yayımlanmış kitapları bolca satın almış ve Kazan’a getirmiştir. Bu kitapların pek çoğu Tatarlar tarafından büyük ilgi ile karşılanmıştır” (Kerimullin, 1983, s. 166-168; Aktaran: İ.Rami).

Edebi yaratıcılık sürecinde Türk edebiyatının derin etkilerini hisseden yazarlardan bir tanesi Ayaz İshaki’dir (1878-1954). “Kendisini ilk eserlerinden itibaren Tatar Türklerinin yaşam tarzını, hayat felsefesini, millî değerlerini, kaderini ve en önemli sorunlarını kaleme alan” (Zaripova Çetin, 2023, s. 94) ünlü yazar ve gazeteci Ayaz İshaki’nin hayatında Türkiye konusu ayrı bir önem taşımaktadır. Çok sayıda edebi esere imza atan yazar ve gazeteci Ayaz İshaki kalemini “halkını bilinçlendirmek, milletine kültürünü kaybetmeden çağdaşlaşmanın yollarını göstermek ve onları gelişme ve ilerlemeye teşvik etmek için bir araç olarak kullanmıştır” (Çelik, 2023, s.1). Yazar, Kazan medreselerinde eğitim aldığı yıllarda Türkçeye ve Türk edebiyatına yoğun ilgi duymaya başlar. O zamanlarda Türkçeden çeviriler yaparak ilk edebi deneyimlerini gerçekleştirir. Maalesef Ayaz İshaki’nin Türkçeden yaptığı çevirileri günümüze ulaşmamıştır; birçoğu sansür için yollandığı Petersburg’dan geri dönmemiş, kaybolmuştur. Bununla ilgili araştırmacı Fatima İbrahimova “Zamandaşları Ayaz İshaki Hakkında” adlı makalesinde şu satırları dile getirir: “Ayaz İshaki gençlik yıllarında Türk edebiyatı ile yakından ilgilenir, kendisini çeviri alanında da dener. O yıllarda yazdığı makalelerinin birinde Türkiye’de eğitim alan talebelerden çok olumlu bir şekilde bahseder. Çünkü din birliği ve dil yakınlığından dolayı Türkler ve Tatarlar hep çok sıkı bir iletişim içinde yaşamışlardır” (İbrahimova, 1995).

Ayaz İshaki’nin Türk edebiyatının Tatar edebiyatı, bilhassa kendi yaratıcılığına olan etkisi ile ilgili düşüncelerini paylaşmak yerinde olacaktır. Yazar, *Millî Yol* dergisinde yayınladığı “Tolstoy’un Tatar Edebiyatına Etkisi” adlı makalesinde şöyle der: “Genel anlamda Rus edebiyatının etkisi tabii ki çok olmuştur. Ama benim edebiyattaki ilk adımlarım şüphesiz Türk edebiyatı (yazarın kullandığı terim Osmanlı edebiyatı- İ.R.) etkisi altında olmuştur. [...] *Taallümde Saadet (Тәгалләмдә Сәгадәт), Kelepüşçü Kız (Кәләпүшчә кыз), Zengin Oğlu (Бау Уҗлы), Üç Kadın ile Hayat (Өч хатын берләп тормышу)* adlı eserlerimi Rus edebiyatı ile henüz tanışmadığım yıllarda yazdım. O zamanlarda okuduğum edebiyat Türk edebiyatı ve Türkçeden çevirilen Fransız edebiyatıydı. Jules Verne, Victor Hugo, Maupassant, Daudet ve Dumas gibi yazarlarla Türkçeden yapılan çeviriler vasıtasıyla tanıştım. İkinci olarak, *Dilenci Kızı (Теләнчә Кызы)* eserinin yayım süresi daha sonraki zamanlarda gerçekleşse de eserle ilgili ilk düşüncelerim yazarlığımın ilk yıllarında ortaya çıktı. O zamanda beni çok etkileyen Türk yazar Necip Vecihi oldu. Onun *Çoban Kızı* eseri etkisiyle ta 1898 yıllarında benim kafamda *Dilenci*

⁵ Sanat bilimci, eleştirmen, çevirmen. Kazan’da Muhammediye medresesini bitirdikten sonra İstanbul Üniversitesi Edebiyat-Sanat bölümünde eğitim görür. (<https://matbugat.ru/enc/kram-gabdrahman-176/>, Erişim Tarihi: 01.10.2023)

⁶ 1888’de geldiği İstanbul’da Mülkiye Mektebi’nde eğitim alır.

Kızı eseri oluştu ve bunu arkadaşlarım merhum Hüseyin Yamaşev, Hüseyin Ebüzer, Sadri Maksudi ve Omer Tanrıkoily ile de defalarca konuştum, fikir alışverişinde bulundum" (İshaki, 1999, s. 431-432). Bu bağlamda Ayaz İshaki'nin edebi yaratıcılığı ve araştırmamızın konusu olan *Hayat mı Bu?* eseri farklı kültürlerin ve edebi etkileşimlerin bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserin yazılış süreci ve yazarın etkilendiği kaynaklar, yakın çevre, geniş çevre ve bulunduğu coğrafyada etkin olan öğeleri tespit etmek karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları için uygun bir zemin hazırlayarak kültürlerarası etkileşim açısından önemli bilgiler sunmaktadır.

Eserin Yazılış Tarihi

1905 Rus Devrimi ve sonraki yıllarda Ayaz İshaki'nin siyasi faaliyetleri hız kazanır ve yazar çok aktif bir şekilde gazete ve dergilerde, çeşitli toplantı ve mitinglerde çarlık hükümeti aleyhinde konuşmalarını gerçekleştirir. "1907 yılı ortalarından itibaren Rusya'da katı bir baskı rejimi başladı, Stolypin hükümeti Parlamentoyu (II. Duma'yı) dağıttı, seçim kanunlarını değiştirdi ve sert tedbirler aldı. 16 Kasım'da *Tan Yıldızı* gazetesi kapatıldı, Tançıların lideri Ayaz İshaki hapse atıldı" (Kanlıdere, 201, s. 30). Attığı her adımı çarlık hükümeti tarafından takip edilen yazar, "6 ay Kazan Hapishanesinde kaldıktan sonra 1907 yılı sonunda Çarlık rejiminin aleyhinde faaliyette bulunmak suçuyla Kuzey Buz Denizi'ne kıyısı olan Arhangelsk vilayetine sürgün edildi" (Kanlıdere, 201, s. 30).

1908 yılında Ayaz İshaki sahte pasaport kullanarak Petersburg'ta yaşamaya başlar, oradan da İstanbul'a gelir. İstanbul'da bulunduğu süre içinde yazar Osmanlı'nın siyasi ve kültürel hayatında aktif rol oynamaya başlar. Kanlıdere'nin belirttiği gibi burada Ayaz İshaki, Türk yazarlarıyla tanışır, birçok dergi için makale yazar, İttihat ve Terakki Partisi'nin ileri gelenleriyle bağlantılar kurar, başka siyasetçilerle görüşmeler yapar. Bu sırada Yusuf Akçura'nın önyak olarak kurduğu Türk Derneği'nin faaliyetlerine katılır, Ahmet Hikmet (1870-1927), Mehmet Emin (1869-1944) ve Fuad Raif gibi Türk yazarlarıyla tanışır. 1909 yılında Servet-i Fününcular olarak bilinen Osmanlı edebiyatçılarıyla bütün Türk dünyasının anlayacağı sade Türk dilinin ortaya çıkması konusunda polemige katılır, çeşitli gazete ve dergilerde Rusya Müslümanlarını tanıtan makaleler yazar (Kanlıdere, 2019, s. 32-35). 1908-1911 yılları arasında birkaç kere İstanbul'u ziyaret eden yazar, edebi faaliyetlerine de devam eder ve bu süre içinde *Züleyha* (Зөләйха), *Sünnetçi Dede* (Сөннәтче Бабаһ) ve *Şakirt Ağabey* (Шәкерт Абыһ) adlı eserlerini kaleme alır. Bundan sonraki yıllarda araştırmacılar "Ayaz İshaki'nin İstanbul'a olan ilgisini kaybettiği görünmekte. [...] İstanbul'da yazdığı eserlerle bu şehrin havası arasında hiç münasebet görmemekte, onda İstanbul'un minareleri gibi ince hisler, kubbeleri gibi mükellef görünüşler, havası gibi değişken fikirler yok" (Kanlıdere, 2019, s. 35) diye yazsalar da bu fikrin tam anlamıyla gerçeği yansıtmadığını belirtmek gerekir. Tam tersine Osmanlı'da bulunduğu dönem Ayaz İshaki için çok verimli geçer. Yukarıda belirtilen eserlerin yanı sıra yazar, İstanbul'da bulunduğu süre içinde "Tatar dünyasında millî uyanış ve bağımsızlık hareketinin kuvvetlendiği şartlarda onlarla bağlantılı olarak anlattığı" (Zaripova Çetin, 2018, s. 598) *Hayat mı Bu?* (Тормышмы бу?) eserini de kaleme alır. İlk defa 1911 yılında Kazan'da Haritonov matbaasında yayımlanan bu eser, yazarın *Toplu Eserleri*'nin birinci cildinin ikinci kitabında yer alır. Kitabın ön kapağında eserin 1909 yılında İstanbul'da yazıldığı belirtilmiştir (İshaki, 1999, s. 428).

Bütün bu bilgiler ışığında Ayaz İshaki'nin Osmanlı'da bulunduğu yıllarının çok verimli geçtiğini ve birçok eseri tam da bu topraklarda ele aldığını söyleyebiliriz. "Yabancı ülkeleri ziyaret etmek ve yeni şeylerle tanışmak insanın dünya görüşünün genişlemesine ve fikirlerinin oluşmasına ve derinleşmesine yardımcı olur. Onların etkisi altında insan varoluşunun en önemli konularına odaklanır. *Hayat mı Bu?* eserinde de yazar, bireyin yaşam amacı ve anlamı gibi konuların en önemlisini ele alır" (Musin, 1998, s.

57). Gürsel Aytaç'a göre "Kendi ülkesinden farklı olanı tanımak, kişide belli bir eleştiri ruhu geliştirir, kendinin olana, yabancıyı tanıdıktan sonra başka gözle bakmayı öğretilir" (Aytaç, 2013, s. 16). Yabancı ülkeleri ziyaret etme, yeni kültürlerle tanışma Ayaz İşhaki'de de eleştiri ruhunun gelişmesine neden olur ve *Hayat mı Bu?* tam da bu yaklaşım yani özüne başka gözle bakma sonucunda gelişen kültürlerarası etkileşim ve toplumsal eleştiri unsurlarını içeren bir eser olarak ortaya çıkar.

Ben anlatıcı üslubuyla yazılan ve 76 bölümden oluşan *Hayat mı Bu?* eseri roman olarak adlandırılrsa da olay örgüsü ve anlatılar bakımından daha çok uzun hikâye türüne uygun düşmektedir. Eser, "realist yazarlar tarafından sıkça başvurulan günlük yazı türüyle kaleme alınmıştır. Günlük, 28 Mayıs 1895 ile 3 Mayıs 1908 tarihleri arasındaki olayları içermektedir. Eserde 19 yaşındaki bir medrese öğrencisinin önce köyünde ve ardından medrese öğrenimi için gittiği Kazan'daki yaşantısı anlatılır" (Güngör, 2018, s. 168).

Yirminci yüzyıl başı Tatar yazınında Ayaz İşhaki'nin *Hayat mı Bu?* romanı ile ilgili farklı bakış açılarını yansıtan eleştiri makalelerine rastlamak mümkündür. Eleştirmenlerin bir kısmı, Ayaz İşhaki'nin *Hayat mı Bu?* eserinde kadın konusu ele alınırken şariat kurallarına uygun olmayan ve İşlam dinine aykırı bir şekilde yazıldığı görüşünü dile getirir, başkarakterin İşlami değerlerden uzaklaştığına dikkat çekerler. Ayrıca, romanın Avrupa ve Rus edebiyatlarından örnekler alarak yazıldığına dair de gözlemlerde bulunulur. Olumsuz eleştiri yazılarından bir tanesini kaleme alan ünlü Tatar yazar Alimcan İbrahimov (1887-1938), Ayaz İşhaki'nin *Hayat mı Bu?*, *Şakirt Ağabey*, *Medrese Yemişi* eserlerinin fuhuş izlenimi vererek olumsuz etkiler yarattığını, aile terbiyesine önem verenlerin bu kitapları evlerine alma konusunda tereddüt ettiklerini ve hatta bu eserleri "pornografi" olarak nitelendirmektedir (İbrahimov, 1915).

Diğer eleştirmenler ise romanın Tatar kültürüne özgü bir karakter yaratma çabası olduğunu öne sürerek romanla ilgili olumlu eleştirilere imza atarlar. Türk-Tatar tarihçisi ve edebiyatçı Aziz Ubeydullin (1887-1937) eserle ilgili eleştiri yazısında şu satırlara yer verir: "Biz Tatarlar, edebiyatımızı seven, bilgili ve okuyan bir milletiz. Çoğumuz medrese eğitimini almış ve eser kahramanının yaşadığı hayat ve ızdırapları, ruhsal değişimlerin hepsini yaşamış ve çekmişiz. O yüzden de biz, talebe sınıfından gelenler için bu eser çok değerli, çok önemli ve anlaşılır bir eserdir" (İşhaki, 1999, s. 428-429). Eleştiri yazısının devamında Ubeydullin, *Hayat mı Bu?* eseri kahramanının davranışları ve dünyaya bakış açısının değişiminde Türk edebiyatı ve kültürünün etkisi ile ilgili şöyle demektedir: "İlk zamanlar ruhi hayatımızda biz de eserin kahramanı gibi çok takva olmuşuzdur. Sonrasında Türk kitaplarının etkisiyle palto giyme, siyah börk takmaya başlamışızdır. İlk başlarda biz de usûl-i kadîm'likten usul-i cedit'e geçiş yapmış ve hayati cedit'ten tarih, coğrafya bilimleri taraftarı olmuşuzdur" (İşhaki, 1999, s. 428-429). Bütün bu yazılanlardan yola çıkarak Ayaz İşhaki'nin *Hayat mı Bu?* eseri zamandaşları tarafından farklı algılanmış olup farklı düşüncelere, tepkilere, yaklaşımlara sebep olmuştur diyebiliriz.

On dokuzuncu ve yirminci yüzyılların keşiştiği zamanlar sadece Tatar dünyası için değil tüm Türk dünyası için çalkantılı ve zor bir dönemdi. Batı kültürünün kaçınılmaz ve yoğun etkisi Tatar ve Türk toplumlarını tesiri altına almış ve "Osmanlı Türkleri özelinde 'Batılaşma' Çarlık Rusyası Türklerinde 'Ceditizm' terimiyle ifade edilen bu dönemde Batı dünyası önce bilimi, teknolojisi, eğitim anlayışı yüzyılın ikinci yarısından itibaren de felsefi akımları, kültürü, sanat ve edebiyatıyla örnek alınmaya başlamıştı" (Güngör, 201, s. 167). Bütün bu yenileşme süreçleri toplum içinde ciddi tartişmalara sebep olurken toplum aydın kesimi kendi eserlerinde dönemi mümkün mertebe doğru bir şekilde yansıtmaya çalışmıştır. "İnancı başta olmak üzere toplumsal yapısı, kültürel inşası, ahlakı ve onun belirlediği yaşam pratikleri ile Doğu dünyasına büsbütün yabancı olan bu medeniyeti 'uyarlama' çabaları Türk Dünyasında pek çok tartişmayı da beraberinde getirmiştir. Edebiyatçı aydınlar bu devirde bir

taftan süreli yayın organlarında yayımladıkları fikir yazıları ile yöneltilen sert eleştirilere karşı yenilikçi fikirleri savunmuşlar bir taraftan da hikâye, roman, tiyatro gibi edebi türler aracılığıyla yeni usul yaşantıyı halka benimsetme çabasına girmişlerdir" (Güngör, 201, s. 167).

Böyle ilginç ve aynı zamanda karışıklıklarla dolu bir dönemde yazılan eserin Giriş kısmında okura seslenen Ayaz İshaki, eserin yazılış maksadı ile ilgili kendi fikirlerini de paylaşır: "*Bir Medrese Öğrencisinin Hatıraları* adıyla karşıma çıkan bu defter, hayatımızın en yaralı noktalarını ve birçok gencimizin yaşantısını tasvir ettiği için bu boş, anlamsız hayat bende 'Hayat mı Bu?' sorusunun ortaya çıkmasına neden oldu. Cevabını bulamadığım bu soruya belki siz cevap verebilirsiniz diye *Hayat mı Bu?* kitabını yayınlamaya karar verdim" (İshaki, 1999, s. 33). Bu satırlardan anlaşıldığı kadarıyla Ayaz İshaki, o dönem Tatar toplumu için önemli olan birey ve milletin manevi değerleri, gençlerin eğitimi ve onların geleceği gibi konuları ele almıştır. Yazar, *Hayat mı Bu?* eserinin özünü teşkil eden bu konuları daha sonra ele aldığı eserleri bilhassa *Molla Babay* (Мулла бабай) (1910) adlı romanında daha canlı ve daha kapsamlı bir şekilde işlemeye devam eder (Yarullina, 2002: s. 15).

Kültürlerarasılık Bağlamında *Hayat mı Bu?* Eseri

Ayaz İshaki'nin *Hayat mı Bu?* romanı, okuyucuları kültürlerarasılık bağlamında derin bir yolculuğa çıkaran, farklı coğrafyalardan, düşüncelerden ve duygulardan besleyen zengin bir eserdir. Yazar, eserin sayfalarına insanın iç dünyasını ve toplum ile ilişkilerini, kimlik arayışı labirentlerini ustalıklı yansıtarak okuru yaşamın anlamını sorgulamaya davet eder. İshaki, sadece bireyin değil toplumun değerlerinin ve yaşam normlarının nasıl şekillendiğini anlatır, insani duyguların ötesine geçmeyi başarır, insanın kendi içindeki temel arayışını ele alır.

Okur, farklı toplumların renkli dokusuna tanık olurken kendi iç dünyasına keşfe çıkar. Eserin sürükleyici atmosferi ve etkileyici anlatımıyla yazar, yabancılaşmanın ve aidiyetin nasıl birbirine içkin olduğunu derinden hissettirir. Ayaz İshaki'nin *Hayat mı Bu?* romanı kültürlerarası etkileşimlerin ve insanlığın evrensel bağlarının izini sürerken insanın kendisine ve dünyaya dair yeni bakış açıları sunan etkileyici bir eserdir. Bu eser, sadece bir edebi eserden çok daha fazlasını sunarak dünyanın farklı renklerini anlamaya ve değerleri sorgulamaya yardımcı olur.

Ayaz İshaki *Hayat mı Bu?* eserinde o dönemdeki Tatar toplumunun okuyan ve eğitime ilgi duyan kesiminin geniş panoramasını gözler önüne serer. Bu anlamda, Tatar edebiyatının önde gelen ismi Ayaz İshaki'nin tüm eserleri dönemini yansıtan bir ayna özelliğine sahiptir. Çünkü bilindiği üzere "Edebi metinler ait oldukları milletlerin en önemli kaynakları arasında yer alırlar. Her ne kadar eser ve sanatçı birbirine en yakın iki unsur olsa da eseri toplumdan ayrı tutmak mümkün değildir. Eserin varlık sebebi olan dil aracılığıyla metne dâhil edilen hemen her şey sadece yaratıcının değil aynı zamanda yazıldığı dili konuşan toplumu da yansıtır. Bu yüzden edebi metinler hem kültürü var eden hem de kültürle var olabilen önemli yapılarıdır" (Sivri, 2017, s. 541). Aynı zamanda İshaki, tasvir ettiği dönemin eğitim, inanç sistemi, örf ve adetlerini, sosyal ve kültürel olgularını etraflıca ele alır, yaşadığı dönemin sosyal, kültürel, iktisadi olaylarını "eserinde adeta bir tercüman gibi kendi kurgusu ile işler ve adeta dönemin aynası rolünü üstlenir" (Baykan, 2017, s. 71).

Monolog şeklinde yazılan tek kahramanlı romanda başkahraman, kendi yaşadıkları, bildikleri, duydukları ve hissettiklerini öne çıkarmakta ve böylelikle eser boyunca kendini bulma evrelerinden geçmektedir. Bu manevi yenilenme sürecinde başkahraman, devamlı Doğu ve Batı kültürleri arasında karşılaştırmalar yapar, eski ve yeni arasında en doğru olanı seçme çabaları içerisinde bulunur.

Yukarıda da bahsedildiği gibi Ayaz İshaki Türk edebiyatını iyi bilir. Dolayısıyla yazarın Türk tarihi, kültürü, eğitim sistemi ve edebiyatına dair bilgileri *Hayat mı Bu?* adlı eserinde de yansıma bulmuş, olay akışında Türklerin tarihi, yaşam tarzı ve edebiyatına ilişkin not, gözlem ve ayrıntılara bolca yer verilmiştir.

Hayat mı Bu? eserinin başkarakterinin ailede aldığı terbiye ve yetiştirilme tarzında Doğu kültürü ve İslami değerler önemli yer tutmaktadır. Küçüklüğünden itibaren ailede dini terbiye alan başkahraman, eserin ilk bölümlerinden itibaren kitap okumayı seven bir çocuk olarak anlatılır. Kazan medreselerinde öğrenim gördüğü yıllarda Arapça, Farsça, İslam felsefesini öğrenir ve zamanla münazara yapmayı seven bir genç olarak yetişir. Eserin ilk sayfalarında başkahramanın tüm amacı dini, İslami öğretilere göre düşünmek ve yaşamaktır; bir halifenin, bir imamın, bir peygamberin güzel vasıflarına sahip olmaya çalışmaktır.

Başkahraman köyünde tatil yaparken, bir zamanlar Kazan'da eğitim gören merhum Abdullah'ın kitaplarının eline geçmesiyle ilk defa Türk kitaplarıyla tanışır. İki bavul dolusu kitap arasında sayfaları ayrılmış Türkçe yazılmış bir kitapla karşılaşır. Bu kitabın *Osmanlı Tarihi* olduğunu anlayan başkahraman başka ders kitapları yanı sıra bu kitabı da seçer alır. Çok ilgisini çeken *Osmanlı Tarihi* kitabını iki hafta içinde üç kere okur.

Ayaz İshaki'nin kendi biyografisine dayanan bu bölüm, yazarın çocukluk ve gençlik yıllarına dair önemli bir pencere açmaktadır. Ayaz İshaki'nin hayatı, aldığı eğitim ve edebi ilgileriyle şekillenirken, aynı zamanda onun toplumsal ve entelektüel evrimini de yansıtmaktadır.

Yazar, Türkçe yazılmış *Tercüme-i Hâlim* adlı eserinde Çistay⁷ medresesinde talebelik döneminde annesinin memleketi Müslim köyüne anneannesine misafirlğe gittiğini ve bir gün sabah kalktığında yan odada anneannesinin köylü kızlarına sadece medreselerde öğretilen *Şemsiye* kitabını çalıştırdığını duyduğunu anlatır. Devamında Ayaz İshaki Türkçe yazılmış kitapların eline geçmesini ve belki de edebiyata olan merakının ilk kıvılcımlarını yakmaya sebep olan bir olaydan bahseder: “Kazan'da Şehabeddin Mercani'nin⁸ talebesi Şeyheddin abi, şarbon hastalığından vefat ettikten sonra onun bir sandık dolusu kitapları medreseden köye getirilmiş. *İsagoci Tefsiri*,⁹ Molla Sadık kitabı, mantıktan *Süllemü'l-Ulum*,¹⁰ *Tehzîb*,¹¹ Taftazani kitaplarından¹² başka Osmanlı Türkçesiyle yazılmış ve İstanbul'da yayımlanmış birkaç kitap daha vardı. Seydullah abi: ‘Bunlar bizde boşu boşuna duruyor. Sen talebesin, yararı dokunacaksa, al, oku’ dedi. Ben yirmi otuza yakın Arapça, Türkçe yazılmış kitapları toplayıp eve geldim. Şimdi de iyi hatırlıyorum. Bu kitapların arasında Selim Sabit'in *Muhtasar Coğrafya Risalesi*, *Osmanlı Tarihi* bir de *Endülüs Tarihi* vardı. Bu kitaplar benim için bir hazine niteliğindedi. Mantık kitapları gelecek sene medresede göreceğim dersler için yararlı olacaktı. Türkçe kitaplar ise benim için o güne kadar hiç görmediğim bilim dünyasının kapılarını açtı. Köyümüze dönünce de ben coğrafya kitabını okumaya ve haritaları incelemeye başladım. Haritada İslam hükümetleri dikkatimi çekti. Ben niçin İslam devletlerinin birleşerek bütün dünya kâfirlerine karşı bir devlet oluşturmadıkları üzerine çok düşünmeye ve bu konuları babamla tartışmaya başladım. Bu kitaplar arasında en sevdiğim kitap

7 Tataristan'da bir şehir.

8 Şehabeddin Mercani (1818-1889), Tatar din adamı, tarihçi ve eğitimci.

9 Furfüriyüs (Porphyrios) tarafından Aristo'nun *Kategoriler*'ine giriş olarak yazılan eser; İslâm dünyasında aynı maksatla yazılmış eserlerin ortak adı. (Abdulkuddüs Bingöl, “İsâgüci”, TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/isaguci>, Erişim Tarihi: 21.10.2023).

10 Süllemü'l-'ulüm, Mantıkla ilgili bir eserdir.

11 Tatar medreselerinde okutulan mantık kitapları için kullanılan isim.

12 Sa'düddin Mes'ûd b. Fahriddin Ömer b. Burhâniddin Abdillâh el-Herevî el-Horâsânî et-Teftâzânî (ö. 792/1390). Çok yönlü âlim. (Şükrü Özen, “Teftâzânî”, TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/teftazani>, Erişim Tarihi: 20.10.2023).

Osmanlı Tarihi ve *Endülüs Tarihi* olup Osmanlı Türkçesiyle de ilk tanışmamdı. Bu kitaplar dil ve konu açısından benim 12-13 yaşlarındaki bir çocuğun çok dikkatini çekti ve bu kitapları defalarca okudum. *Endülüs Tarihi* kitabı da beni çok etkiledi. Türk edebiyatına olan ilgim de tam o yıllarda ortaya çıktı. O günden beri elime geçen tüm Türkçe kitapları bir bir okumaya başladım" (İshaki, 1999, s. 431-432).

Çok severek okuduğu Türkçe kitaplar ve İsmail Gaspralı'nın çıkardığı *Tercüman* gazetesinin etkisiyle yavaş yavaş başkahramanın dünya ile ilgili görüş ve düşünceleri değişir. Örneğin, akrabaları ve yakın köylerin imamlarıyla yaptığı sohbetlerde Türkçe kitap ve gazetelerden öğrendiği tarih, siyaset ve bilimsel keşiflerle ilgili bilgilerini paylaşmaya, ortaçağ Osmanlı tarihini, Türklerin Mısır'ı fethetmesi, İngiltere kraliçesi Victoria ile Mısır için verdiği mücadelelerden bahsetmeye başlar: "Yemekten sonra çaya kalanlara top patlatarak bulutlardan yağmur yağdırma, Türk ve İngiliz siyasetinden söz ederek misafirlerin takdir ve hayranlığını kazandım. Sonrasında sultanın Victoria'yı kandırarak nasıl Mısır'ı geri aldığını anlattım" (İshaki, 1999, s. 36-37). Zamanla eserin başkahramanı Müslüman devletlerin geri kalmışlığının sebepleri, dünyadaki yeri, önemi ve geleceği gibi konularda artık rahatça fikir alışverişinde bulunabilir hale gelir.

Eserin sekizinci bölümünde yine başkahramanın Türkçe kitap okumasından bahsedilir. Özellikle de tarihe ilgi duyan genç, Osmanlı tarihi ile ilgili eline geçen kitabı defalarca okur, Osmanlı'nın geçmişte büyük bir imparatorluk haline gelmesinin ardından dağılmasının sebepleri üzerine düşünmeye başlar: "Küçük bir halkın bu kadar büyük imparatorluk inşa etmesi, o imparatorluğun dünyanın en büyük devletleri arasında yer alması, sonrasında da çöküşe geçişi gözlerimin önünden tek tek geçti" (İshaki, 1999, s. 44-45). Başkahramanın olumlu etkisiyle babası da tarih ve siyasi konularla daha çok ilgilenmeye başlar, sohbetler esnasında Müslüman devletlerin başarısızlıklarından, Buhara'nın dini bir merkez olmaktan çıkmasından, Şamil'in yenilgisinden ve savaşta Türklerin mağlup olmasından bahseder. Başkahramanın babası Müslümanların yenilgisini düzensizlik ve şeriat kanunlarının çiğnenmesinde görür, tüm başarısızlıkları dinden uzaklaşma ile açıklamaya çalışır. Babası, Tatar dünyasının da yavaş yavaş Doğu'dan Batı medeniyetine doğru kaydığını ve yüzünü Avrupa'ya doğru çevirdiğini belirtir. Ancak başkahramanın babası Avrupalılaşmayı ve Rusları örnek almayı kabul etmez, bu tür yenilik ve değişimlere direnir, karşı çıkar.

Yaz tatili bitip şehre döndüğünde başkahraman İstanbul'da eğitim görmüş ve oradan çok sayıda kitap getirmiş bir zengin çocuğuyla tanışır. "Onun İstanbul'dan çok sayıda kitap getirmiş olduğunu öğrenince o kitapları okumak isteğimi bildirdim. O da gelip almaya izin verdi. Bugün bir sürü roman, gazete, risale alıp geldim. Şimdi okumaya başlayacağım" (İshaki, 1999, s. 73).

Zengin çocuğundan alınan bu kitaplar başkahramanın iç dünyasında büyük değişikliklere sebep olur, onu düşünmeye zorlar ve dünyaya bakışını farklı bir yöne çevirir. Ancak okuduğu bütün bu kitaplar başkahramanın bilgiye olan ihtiyacını tam olarak karşılayamaz. Başkahraman, bu kitapların Türklerin hayatından çok uzak olduğunu, tam anlamıyla yansıtmadığını, eserlerde kullanılan isimlerin de Fransızca isimler olduğunu vurgulamaktadır: "Bol bol Türkçe kitaplar okuyorum. Romanlardan ziyade hikâyeleri çok seviyorum. Peki ama neden bu roman kahramanlarının isimleri George, Alfred, Carl, Emma, Catherine gibi yabancı isimler? Türklerin kendi hayatı hakkında niye yazılmamış?" (İshaki, 1999, s. 73). "İstanbul'da çıkan yayınların eserin çeşitli bölümlerinde tekraren gündeme getirilmesi İshaki'nin aydınlanma hareketinde Türkiye'yi bir istikamet olarak gösterdiğinin delilidir. Türkiye'deki yayın faaliyetlerine yapılan bu vurgu –örneğin bir köy evinde İstanbul'da basılan kitaplara rastlanması– aydınlanma sürecinde Kazan Tatarlarının o dönem Türkiye ile ne denli yakın ilişkiler içerisinde olduklarını da ortaya koymaktadır" (Güngör, 2018, s. 169).

Başkahramanın Fransızcadan Türkçeye çevirilen romanlarda anlatılan kadın ve erkek arasındaki aşk ilişkileri dikkatini çeker. “Okuyorum da o romanlardaki hayat ilgimi çekiyor. Ne güzel bir hayat! Karı koca birlikte, birbirinden utanma, uzaklaşma yok. Aralarında konuşarak anlaşabiliyorlar. Birbirine güzel mektuplar yazıyorlar, gerekirse ağlaşıyorlar, özlemle kavuşuyorlar. Çok ilginç bir hayat!” (İşhaki, 1999, s. 73). İlişkilerin açık açık yaşanabilmesi, kadın erkek eşitliği, hislerini ifade edebilmeleri başkahramanı son derece etkiler. Bu arada başkahramanı etkileyen unsur aşktan ziyade insanların kendini ifade edebilme özgürlüğüne ve özgüvenine sahip olmasıdır. Başkahraman kitaplarda tasvir edilen aşk ilişkilerini merak eder ve kadın ile erkek arasındaki ilişkileri kendine örnek alarak bunları hayal etmeye başlar. Ancak okuduğu bu romanlarda anlatılan ilişkileri açık açık yaşamaya cesareti de yetmez. Ailesinde aldığı terbiye, kadınlarla açık açık ilişkiler kurmasına izin vermediği gibi bir hayat kadınının davet ettiği yere de gidemez, kadınların yanında kendini rahat hissedemez. Bir seferinde tramvayda iki Tatar kadınına Çin kültürünü anlatmaya başlar. Ancak başkahramanın tavrını anlamayan bu Tatar kadınları sohbet katılamaz, onunla diyalog kuramazlar. Başkahraman ise onların konuşmaktan çekinmelerini cehaletlerinden, Fransız romanlarını okumamış olmalarından kaynaklandığını düşünür ve onları eskide kalmakla suçlar. Kadınlarla tanışma ve sevişme hayalleri içinde haftalar ve aylar geçirir ama hiçbir kadına yaklaşılamaz ve böylelikle bütün hayallerini süsleyen aşk beklentileri cevapsız kalır.

Başkahraman, kadın ve erkek arasındaki aşk ilişkilerinin maddi imkânlarla dayalı olduğunun da farkındadır: “Anlayamadığım bir şey var. Hepsi birbirine değerli şeyler alır, pahalı hediyeler verir, büyük miktarda paralar kaybeder ve bazen de kazanırlar, seyahat ederler. Bunu yapacak parayı nereden buluyorlar? Parayı nasıl kazanıyorlar?” (İşhaki, 1999, s. 74). Fransız erkeklerinin kadınlarına hediyeler alması, gezilere çıkması, kumar oynaması, yani maddi ve ekonomik açıdan rahat bir hayat sürmesi başkahramanı kendi ekonomik durumu ve buna bağlı olarak maddi sıkıntılarını ile ilgili derin düşüncelere sevk eder.

Fransızcadan Türkçeye çevrilen romanlar başkahramanın giyim kuşamında da değişiklere sebep olur. Evden gönderilen beş tenke¹³ parasıyla Avrupa tarzında dikilmiş bir palto satın alır, Fransız erkeklerinin giydiği ayakkabı, Avrupai tarzda dikilmiş pantolon ve börk giyme hayalleri kurmaya başlar. Fransızca romanlarla tanışmak ve okumak başkahramanın sadece kişiliğini ve kadınlara karşı yaklaşımını değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda dünyaya bakış açısını da değiştirir. Köye döndüğünde babasıyla da bir anlaşmazlık yaşamaya başlar. Başkahraman, Doğu'nun çok eski zamanlardan beri aynı kalmış, hiç değişmemiş ve artık kalıplaşmış hayat tarzını eleştirir. Babasının “mutluluğun bir dilim bayat ekmek yiyip kamış namazlık üzerinde kitap okumak, zikretmek ve tesbih çekmekten ibaret olduğu” fikrine katılmaz, hatta zahitlik¹⁴ hayatını da kabul etmez (İşhaki, 1999, s. 77).

Aynı zamanda başkahraman, dini fanatizme de karşı çıkar. Avrupa tarzında giyinen, yenilenmiş bir zihne sahip olan medrese öğrencisi, yenilikçi taraftarı ve destekçisi olur. Tatar hayatının Fransız romanlarındaki gibi olmasını, Avrupalılaşmasını ister, din ve milletin kaderi meseleleri üzerine düşünmeye başlar.

Metinlerarasılık Bağlamında Toplumsal Eleştiri

Başkahraman, okuduğu kitaplardan Endülüs Araplarının tarihini öğrenir ve bir zamanlar müreffeh olan Endülüs'ün tarih sahnesinden düşmesine derin üzüntü hissetmeye başlar. Eserin dokuzuncu

¹³ Para birimi.

¹⁴ Zahitlik, asketik bir yaşam tarzını, maddi zevklerden kaçınmayı ve manevi değerlere odaklanmayı ifade eden bir terimdir.

bölümünde Endülüs Müslümanları ile ilgili örnekler verirken tüm dünya Müslümanları ile ilgili düşüncelerini paylaşır ve eline geçen bu kitapta anlatılan güzel, örnek alınacak hayata hayran kalmaktan kendini ahkoyamaz.

Hayat mı Bu? eserinin 13. bölümünde başkahramanın eline geçen bir kitapta Taşkentli Molla Abbâs adında birinin Kırk Azizler Kabri'ni ararken İspanya'ya ulaşması ve orada Endülüs Araplarından kalma halkların şimdiki hayatı tasvir edilir. Daha önce Endülüs tarihi ile tanışmış olan başkahraman için bu kitap ilginçtir ve bu kitap sayesinde ideal toplum örneği ile tanışmış olur. Adı geçmese de bu eserin İsmail Gaspralı'nın *Darırrahat Müslümanları* adlı eseri olduğu anlaşılmaktadır. Ayaz İshaki'nin biyografisi ile ilgili kaynaklar, Türk dünyasının önde gelen iki isminin yakinen tanıştığını doğrular. Ayaz İshaki'nin "1911 yılı Ekim ayı sonunda Petersburg'a dönerken Bahçesaray'a uğrayıp Gaspralı'nın misafiri" olduğu bilinmektedir (Kanlıdere, 2019, s. 35).

İshaki, *Hayat mı Bu?* eserinde, Gaspralı'nın *Darırrahat Müslümanları* adlı kitabında sözü edilen bilimsel ve kültürel açıdan gelişmiş olan İspanya Endülüs'ünü, geri kalmış Türkiye ile karşılaştırır. Bu ideal toplumun padişahları Osmanlı sultanları gibi sadece haremleriyle uğraşıp durmazlar, millete ve ülkeye hizmeti birinci vazifeleri görürler. Yazar, Osmanlı'nın çöküş sebeplerini, Osmanlı sultanlarının "yüzlerce binlerce" cariye ile uğraşmaktan devlet işlerine vakit ayıramamakta ve halktan uzaklaşarak sıradan insanlar gibi davranmamalarında görmektedir.

Endülüs Müslümanları örneğini vererek Gaspralı gibi İshaki da Tatar toplumunda değişim ve yeniliklerin önemini ve bu yönde harekete geçilmesi gerektiğini vurgular. Gaspralı'ya göre Müslümanlar, "ancak iyi bir eğitim sistemiyle ve marifetle, din ve fen bilimlerini bir arada öğrenerek, azimle/sadakatle çalışıp gayret ederek, güzel ahlaklı olup güzel davranışlar sergileyerek kalkınabilirler. Bunların gerçekleşebilmesi için toplumun akıllı, dirayetli, erdemli ve adaletli idarecilere, adaletli yargıçlara, yetenekli, bilgili ve şahsiyetli ulemaya sahip olması gerekir" (Parlak, 201, s. 158).

Ayaz İshaki'nin *Hayat mı Bu?* eserinde ele aldığı ideal toplumda da her şey çok güzeldir: Yoksulluk yok, açlık yok, dilencilik yok, hastalık yok, zulüm yok, baskı yok, her yerde eşitlik ve adalet hüküm sürüyor. Her evde elektrik lambası mevcut, ulaşım hızlı trenlerle sağlanıyor. Erkekler eşlerini olmadık şeyler için dövmez, en ufak bir sebep için boşamazlar. Kadınlar da kendi hayatlarını kendileri yönetirler. Orada imamlar da her şeyi "şeriata uymuyor" diyerek inkâr etmez (İshaki, 1999, s. 49-50). Bu ideal toplum tasvirleri başkahramana eserin ana sorularından birini sormaya sebep olur: "Neden bizde böyle değil? Neden biz de o Araplar gibi yaşayamıyoruz? Halbuki biz de Müslümanız! Neden onlarda eğitime önem verilmiş, bizde ise cehalet en üst düzeyde hüküm sürüyor. Neden bizde baskı ve zulüm bu kadar yaygın, neden onlarda son bulmuş? Neden bizde tüm sokaklar fakirlik dolu, hırsızlık baş almış gidiyor. Neden onlarda kadınlar padişah bile olmuş, bizde ise hala cariye olarak kalmaya devam ediyor. Bunun sebebi nedir?" (İshaki, 1999, s. 50). Endülüs ve Tatar toplumlarını karşılaştırırken başkahramanımız, aldığı geleneksel terbiye, yetiştirilme tarzı ve eğitim ölçütleri içinde kalır. Sonuç olarak marifetli ve ideal topluma ulaşma yollarını bulamayan başkahraman, her şeyi babası gibi Kur'an talimatındaki Levh-i Mahfuz tahtasına yazılmış kaderle bağlantılı bir şekilde anlatır.

Ayaz İshaki, eserinde medrese eğitimi almış ve İslam terbiyesiyle yetişmiş bir talebe vasıtasıyla Tatar toplumunun eleştirisini dile getirme fırsatı, toplumun gidişatında gördüğü eksiklikleri doğrudan söyleme imkânı bulur. Ben imzası, yazara yaşadığı toplum problemleri, İslam cemiyetine yöneltilmiş bazı sert tenkitleri yapma imkânı sağlamıştır.

İnsan Doğası ve Eğitim

Ayaz İşhaki'nin *Hayat mı Bu?* eserinde ünlü filozof ve yazar Jean-Jacques Rousseau'nun (1712-1778) fikirlerinin etkilerini de görmek mümkündür. Jean-Jacques Rousseau, 18. yüzyılın önemli filozoflarından olup insan doğası, eğitim ve toplumsal sözleşme konularıyla ilgili fikirleriyle tanınır. Rousseau'nun fikirleri Türkiye'ye 19. yüzyıl ortalarında Tanzimat döneminde girmeye başlar. "Rousseau, Batı'da olduğu gibi ülkemizde de hem fikirleriyle hem yaşamıyla tartışmalar yaratmış bir düşünürdür. Rousseau, Türkiye gündemine ilk defa siyasal özgürlük taleplerinin gündeme geldiği Tanzimat Devrinde Yeni Osmanlı yazarların vasıtasıyla girmiştir. Ziya Gökalp (1876-1924) gibi daha sonraki kuşak Osmanlı aydınları üzerinde de doğrudan veya Emile Durkheim üzerinden dolaylı olarak Rousseau etkisini görmek mümkündür. On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından günümüze, Rousseau'nun *Toplumsal Sözleşme* ve *Emile* gibi önemli eserleri Türkçeye çevrilmiş, eğitim ve siyaset felsefesine dair fikirleri muhtelif dergi ve kitaplarda yayınlanıp tartışılmıştır" (Orhan, 2013, s. 122).

"Rousseau'ya göre yozlaşmanın en temel sebebi uygarlaşmadır. Rousseau, insanlığın uygarlıktan uzak ilkel ve doğal halini medeni halinden üstün ve yüce görür. Bu nedenle yapmak istediği şey, toplumsal yaşamın ve kültürün etkilerini en aza indirmektir. İnsanoğlunun ilkel çağlarında uygarlığın ve toplumsal kurumların yozlaştırmalarından uzak olduğunu ileri sürer. Diğer insanlarla beraber yaşıyor olmak ve bu nedenle ortaya çıkan ihtiyaçlara uyum sağlamak, insanda yozlaşma sürecini başlatır" (Tüfenkçi & Çetin, 2017, s. 497).

Rousseau'nun yukarıdaki paragrafta yer alan fikirlerinden etkilendiği açıkça görülen Ayaz İşhaki'nin eseri, huzur ve mutluluk dolu köy hayatı tasvirleriyle başlar. İlk sayfalarda her şey, insanın doğasına uygun bir şekilde iç huzur ve mutluluk hissi vermektedir: Ormanlar, yeşil alanlar, akan sular, çevresindeki çiçekler ve bu rengarenk çiçeklerin etrafında uçuşan kelebekler, arıların kendilerine özgü sesler çıkartarak bal toplamaları. Bütün bu doğal huzur ve güzelliklerin merkezinde ise kâinatın efendisi, tüm dünyayı ışınlarıyla sarıp sarmalayan, aydınlatan ve ısıtan Güneş bulunmaktadır. Bu doğal güzellikler ve olgular başkahramanın dikkatini çeker, ona mutluluk ve dinginlik hissi verir, huzur-ı kalp durumuna sevk eder. (İşhaki, 1999, s. 40-42).

Doğa ile iç içe yaşıyan insanların ilişkileri de doğal, samimi ve güzel bir şekilde tasvir edilmiştir. Medresenin ilk senesini tamamlayıp köye dönen delikanlı, köylü kızları ve gençlerinin toplanıp birlikte oyun oynamaları ve belki de ilk aşklarının alevlenmesi sahnelerine tanık olur. Onların mesut ve mutlu anları için sevinir, biraz da kıskanır. Başkahraman kırsalda, doğanın kucağında, şehir hayatından uzakta yaşıyan ahlaki bozulmamış, temiz, sağlıklı, saf köylü kızlarını övmeye, onları şehir kızlarına göre üstün görmeye başlar.

Başkahraman büyüdükçe cinsel istekleri artar ve karşı cinse daha çok ilgi duymaya başlar. Ancak ailesinde gördüğü dinî terbiye, karşı cins ile açık açık ilişki yaşamaya izin vermez ve başkahraman ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütemez, kadınlarla konuşamaz, öpüşemez, hatta hayat kadını ile bir ilişki yaşar ve bunun sonucunda kendini suçlar, derin vicdan azapları çeker. Aşk konusunda hüsrana uğrayan başkahraman, Kazan'dan ayrılmak istemez. Köyden uzakta şehir hayatı daha serbest ve daha çok imkânlar sunuyor gibi gelir ona. Başkahraman, bütün ümitleri tükenince okuduğu Türk romanlarında köylü kızlarının övüldüğünü de hatırlar, onların doğaya daha yakın, saf ve temiz olduklarını düşünmeye başlar: "Eh, romanlarda da köylü kızlarının aşkları övülür, saflıklarını ve temizliklerini anlatılır. Aynısını yapacağım. Artık eskisi gibi boş ve geveze değilim, roman okuyan biriyim" (İşhaki, 1999, s. 76).

Köyde, şehirdeki gibi güzel parklar, müzik, eğlence ve melek gibi giyinmiş kızlar da yoktur. Akşamları sadece kurbağa ve horozun sesi duyulur. Köylüler, milletin kaderini düşünmez, onların derdi ne olursa olsun açlıktan ölmek ve günü kurtarmak gibi basit meşgalelerdir: "Bir köylünün atı uyuz olmuş, ikincisinin sığıru buzağılamamış, üçüncüsünün tavukları yumurtlamayı bırakmış" (İshaki, 1999, s. 77-78). Köylüler hayat mücadelesi içindedir, başkahraman ise halkın eğitimi ve bilgili olması gerektiğini düşünür. Ancak köylüler, başkahramanın Dünya'nın yuvarlak olduğu ve usul-i credit ile ilgili düşüncelerini dinlemek, hatta anlamak bile istemezler. Kendi düşüncelerini anlatamayan başkahraman, şu neticeye varır: "Evet, saman kaplı evlerin dışında at, sığır, keçi, koyun dışında başka hiçbir şeyle ilgilenmeyen köy ortamında Fransız romanlarını okuyan, dünya ile ilgili birçok bilgiye sahip olan ben yalnızım!" (İshaki, 1999, s. 77-78). "Delikanlının köy yaşantısıyla ve köylülerle olan bağları yıldan yıla kopmuştur ancak modernizmle ilişkilendirilen şehir hayatına da uyum sağlayamamıştır. Yazarın göstermek istediği de işte bu arafta kalıştır. Kültür çatışmasının yanı sıra Kazan'daki yaşantının tasviriyle dönem aydınlarının usul-i credit hareketini içselleştirmekten uzak yüzeysel bakış açıları da eleştirilmiş olur" (Güngör, 201, s. 172). Eserin olay örgüsünden anlaşıldığı üzere, köyden ayrılıp şehre gelen ve doğal yaşamından uzaklaşan başkahraman derin bunalım geçirir. Köydeki hayat başkahramanı tatmin etmez ancak şehir hayatında da kendini bulamaz.

Rousseau gibi Ayaz İshaki de Tatar toplumunda gözlemlediği ahlaki bozulma ve sosyal eşitsizlikler nedeniyle dönemin eğitim anlayışlarını eleştirmiş ve bu durumu değiştirme yollarını aramaya çalışmıştır. Ayaz İshaki, Rousseau'nun "birey doğasına uygun eğitilmezse, toplum düzeninden ve mutluluğundan bahsetmek imkânsız olduğu" (Tüfenkçi & Çetin, 2017, s. 496) fikrini kendi eserinde de işlemiş ve dönemin medrese eğitimini ciddi eleştirilere tabi tutmuştur. Ayaz İshaki, doğru eğitimin bireyin karakterini şekillendirdiğini, yanlış eğitimin ise bireyin tüm hayatını kötü anlamda değiştirdiğini, onun düşünce ve davranış biçimini etkilediğini düşünür. Toplumsal düzen ve eğitim, insanları toplumsal normlara ve değerlere uygun şekilde biçimlendirir. Bu nedenle, Ayaz İshaki de Rousseau gibi doğal saflığa geri dönmek isteyen insanların toplumsal etkilerden uzak bir şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini savunur. Ona göre insanlar kendi özlerini bularak ancak daha özgür, daha adil ve daha mutlu bir yaşam sürdürebilirler.

Millet Anası İmgesi

Hayat mı Bu? eserinin on yedinci bölümünde başkahraman, kendisinin de katıldığı bir hasat sırasında, çalışanlar arasında bir annenin çocuğunu emzirme sahnesini tasvir eder. Ustaca ve etkileyici bir şekilde anlatılan bu satırlar, kadınlık ve annelik duygularının bir ideali olarak kabul edilen Rönesans dönemi ressamı Leonardo da Vinci'nin (1459-1519) *Litta Meryemi* tablosunu anımsatır. Büyük bir istek ve güçle annesini emen çocuk ile büyük bir sevgi ve huzurla çocuğuna bakan anne, başkahramanın saygı ve hayranlığını uyandırır ve huzur dolu onların yaşanmasına sebep olur. Ayaz İshaki, Leonardo da Vinci gibi gerçek bir duyarlılık ve ustalıklı insanlığın doğal güzelliği ve derin, gerçek duygularının samimi bir tablosunu çizer.

Ayaz İshaki, ilk eserlerinden itibaren milletin kaderi ve Tatar halkının siyasi terakkisi için büyük çabalarda bulunan bir yazar olarak Tatar halkının istikbali için yorulmadan çalışacak bir anneye kutsal sayılacak bir görev daha belirler. O da kendisi gibi çalışkan ve milleti için çabalayan bir çocuk yetiştirmek ve terbiye etmektir. Birçok eserinde Millet Anası imgesini işleyen İshaki, Tatar kadınına methiye dolu satırlar yazar ve milletin istikbalinin onun ellerinde olduğunu defalarca vurgular: "Yaşasın, çalışkan anne! Yaşasın, azimli çocuk. Bilin ki dünyanın tüm kıymetleri ve tüm geleceği sizin yetenekli ve becerikli

ellerinizde. Bil ve yaşa!" (İşhaki, 1999, s. 57). Bu satırlar, yeni nesli yetiştirmek gibi büyük bir görevi üstlenen bir kadın-ananın ilahisi gibi yansımaktadır.

Sonuç

On dokuzuncu yüzyıl sonu, yirminci yüzyıl başlarında yenileşme sürecine giren Tatar edebiyatı, çeşitli edebiyatların etkisini hissederek gelişmiştir. Bu edebiyatlar arasında en önemlilerinden biri şüphesiz Türk edebiyatıdır. Türk ve Tatar edebiyatları arasındaki bu edebi etkileşim, Tatar edebiyatının gelişimine, zenginleşmesine ve kültürel bağlarının güçlenmesine önemli katkılar sağlamıştır.

Ayaz İşhaki'nin *Hayat mı Bu?* eseri, sadece yirminci yüzyıl başı Tatar toplumunu yansıtmakla kalmayıp farklı kültür ve metinlerin izlerini taşıyan bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Tatar toplumunun yaşayışı, gençlerin yetiştirilme tarzı ve terbiyesi konularını merkeze alıp işleyen yazar, Tatar toplumunu eleştirel bir yaklaşımla ele alır. Böylece yazarın asıl amacı başka kültürleri örneklendirerek toplumsal hayatta gözlemediği eksik ve yetersiz tarafları öne sürmek, onları açığa çıkarmak ve sağlıklı, gelişmiş, güçlü bir topluma ulaşma yollarını araştırma ve bulma çabalarıdır.

Ayaz İşhaki'nin *Hayat mı Bu?* eseri, yirminci yüzyıl başında eski ve yeni, Doğu ile Batı arasındaki çatışma içinde derin bir bunalım yaşayan Tatar toplumu ve bunun sonucu olarak bireyin bunalımını göstermeyi amaçlayan psikolojik bir eserdir. Yaşadığı ortama ve topluma uyum sağlayamayan başkahraman, "İşte ben, yanlış algıladığım Avrupalı hayata âşık olmuş, son beş akçeye kendisine Avrupa tarzı palto almış, borç parayla kokulu yağlar ve parfümler almış, kendini Fransız romanlarının kahramanı sanan bir Don Kişot!" sözleriyle ifade etmek gerekirse derin bir yalnızlık içindedir. Eskilik ve yenilik arasında gelgitler yaşayan başkahraman, kendi özünü bulamamaktan psikolojik çöküş yaşar ve bunun sonucunda inancını da kaybeder. Onun için seçtikleri kızla evlenir, çok geçmez ondan da sıkılır, komşu kadınlarla ilişki yaşamaya başlar ve bu sebeple derin vicdan azapları çeker. İçinde bulunduğu hayatın boş ve diğer türlü ifade etmek gerekirse anlamsızlığı düşüncesine kapılır. Yazar eserini "ölü bir adamın korkusu gibi gelen" "Hayat mı Bu?" retorik sorusu ile tamamlar.

Kaynakça

- Aytaç, G. (2013). *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Say Yayınları.
- Baykan, A. (2017). Johann Wolgan Geote'nin Faust I ve Friedrich Hebbel'in Maria Magdalena Adlı Eserlerinde Sosyal ve Kültürel Eleştiri. VI. *Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı*. Ankara, 70-94.
- Bingöl, A. İşâgüci. TDV İşlâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/isaguci>
- Çelik, M. (2023). İki Yüzyıldan Sonra İnkırız'da Ayaz İşhaki'nin Tespitleri. *İdil-Ural Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-22.
- Erkurt, G. (2022). Ulusal Edebiyata Katkısı Bağlamında Karşılaştırmalı Edebiyatın İşlevselliği Üzerine. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 149-156.
- Gökçek, F. (2001). Fatih Kerimi ve İstanbul Mektupları. F.Kerimi. *İstanbul Mektupları* içinde. (ss. IX-XIV). İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Güngör, G. (2018). Ayaz İşhaki'nin "Tormış mı bu?" Adlı Eserinde Ceditizm Algısı ve Aydın Tipi. *Gayaz İşhaki hem XX gasır başı Tatar millî yanarışı halıkara konferentsiya materialları*. Kazan, 166-172.
- İbrahimov, A. (1915, 26 Şubat). Mөгallime'nen Ufa'da uynaluu mönesebete belen. *Tormış*.
- İbrahimova, F. (1995). Gayaz İşhaki turında zamandaşları. *Казан утлары*, 3. <https://kazanutlary.ru/j-archive/journal-materials/1995-3/gayaz-iskhakyy-turynda-zamandashlary>

- İshaki, A. (1929). Tolstoy'un Tatar Edebiyatına Etkisi. *Millî Yol*, 8, 9-13.
- İshaki, A. (1999). *Eserler*. Cilt 2. Kazan: Tataristan Kitap Neşriyatı.
- Kamaliev, A. (2009). *Romantik Milliyetçi Ayaz İshaki*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kanlıdere A. (2019). *Sosyalizmden Türkçülüğe Kazanlı Ayaz İshaki*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Karimullin, A. (1983). *Tatarskaya kniga poreformennoy Rossii*. Kazan: Tatarskoye Knijnoye İzdatelstvo.
- Kefeli, E. (2006). Karşılaştırmalı Edebiyat: Tanım, Yöntem ve İncelemeler. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. <https://dergipark.org.tr/pub/talid/issue/43477/530624>
- Musin, F. (1998). *Gayaz İshaki (Tormuşı hem Eşçenlege)*. Kazan: Tataristan Kitap Neşriyatı.
- Orhan, Ö. (2013). Rousseau ve Türkiye. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 16, 121-148.
- Özen, Ş. .Teftâzânî. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. (8), 331-350. <https://islamansiklopedisi.org.tr/teftazani>
- Parlak, N. (2015). İsmail Gaspralı'nın Dârürrahât Müslümanları Adlı Eserindeki Endülüs Algısı Üzerine. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER)*, ÖS-I, 141-160.
- Rami, İ. (2021). Tatar Tiyatrosunun Oluşumu Sürecinde Galiesgar Kamal'in Türkçeden Yaptığı Çevirilerin Rolü. *İdil Ural Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 61-72. <https://dergipark.org.tr/pub/iuad/issue/63434/838404>
- Sivri, M. (2017). Şiir ve Kültürlerarasılık. Nazım Hikmet Ran Örneği. *VI. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi Bildiri Kitabı*. Ankara, 536-550.
- Tüfenkçi, S. ve Çetin, M. (2017). Rousseau'da İnsan Doğası ve Değerler Eğitimi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16 / 32, 487-506. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.378974>
- Zaripova Çetin, Ç. (2018). XX. Yüzyıl Kazan Tatar Edebiyatı. *Türk Dünyası Çağdaş Edebiyatları El Kitabı*. İstanbul: Kesit Yayınları, 569-824.
- Zaripova Çetin, Ç. (2023). Ayaz İshaki'nin Sünnetçi Dede Eserinde Tatar Köy Hayatı. *İdl-Ural Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 93-122.
- Yarullina, R. (2002). Tatarın Milli Kaharmanı. *İshakiy Gayaz, Saylanma Eserler*. Kazan: Heter Neşriyatı, 5-18.
- Yarullina Yıldırım, R. (2014). Tatar Edebiyatında İstanbul İmajı. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/3 Winter, p. 1599-1609,

94. Göstergelerarası çeviri ışığında Katrina Perdikaki'nin adaptasyon kaymalarına bir örnek: *Saku'l-Bambü*¹

Şeyma Zeynep SOLAK²

Murat ÖZCAN³

APA: Solak, Ş. Z. & Özcan, M. (2024). Göstergelerarası çeviri ışığında Katrina Perdikaki'nin adaptasyon kaymalarına bir örnek: *Saku'l-Bambü*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1537-1549. DOI: 10.29000/rumelide.1439992.

Öz

Bu çalışmada, Kuveytli yazar Saûd el-San'ûsî'nin *Saku'l-Bambü* adlı eseri, aynı isimli *Saku'l-Bambü* dizi adaptasyonu ile karşılaştırılarak, Katrina Perdikaki'nin adaptasyon sınıflandırması bağlamında ele alınacaktır. Göstergelerarası çevirinin bir parçası olarak adaptasyon, yazılı-sözel dizgede yer alan bir metnin, görsel-işitsel ve sözel-sözel olmayan dizge kodlarına dönüştürülmesiyle gerçekleşmektedir. Bu yolla gerçekleşen bir aktarım, klasik çeviri stratejilerinden farklı olarak, daha devingen ve çok yönlü bir aktarımdır. Çünkü, yazının sunduğu sabit ve sınırlı anlamlılık; görsel-işitsel, sözel-sözel olmayan tüm kodların, ahenkli bir biçimde bir arada kullanıldığı, ekran-odaklı dizi ve film ürünlerine dönüştürülerek, çok daha geniş ve hareketli bir dizge ortaya koymaktadır. Katrina Perdikaki, söz konusu geniş ve hareketli anlamları belirleyebilmek için adaptasyon kaymaları modelini öne sürmüştür. Perdikaki, bir adaptasyonu inceleyebilmek için, onu bir anlatının vazgeçilmez öğeleri olarak kabul edilen dört gruba ayırmaktadır. Bunlar; kaynak eserdeki olay örgüsünün aktarım süreciyle ilgili olan "olay örgüsü", anlatı parçalarının aktarımında kullanılan araçlarla ilgili olan "anlatı teknikleri", anlatıda yer alan karakterler ve birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyen "karakterizasyon" ve anlatının zamanı ve mekanının aktarımı üzerinde duran "zaman-mekan" (setting) şeklinde sınıflandırılmıştır. Söz konusu sınıflandırmadan yararlanılarak, bir roman dizi haline dönüştürülürken, yazılı-sözel kodların, sözel ve sözel olmayan görsel-işitsel kodlara aktarımıyla yaşanan adaptasyon kaymalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle adaptasyonu çeviri yönüyle ele alarak, yeteri kadar çalışma bulunmayan bu alanda, yeni çalışmalara bir örnek sunmak hedeflenmektedir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çeviri ve Kültürel Çalışmalar Doktora Programı (Türkçe) bünyesinde ilk yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanmakta olan tez çalışmasından üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439992

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

² Arş. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arapça Mütercim Tercümanlık ABD/ Research Assist., Ankara Hacı Bayram Veli University, Faculty of Literature, Arabic Translation and Interpreting Department (Ankara, Türkiye), seymadolgün@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0004-2920-3642, **ROR ID:** https://ror.org/05m5k574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011.

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arapça Öğretmenliği ABD / Prof., Gazi University, Faculty of Education, Arabic Language Teaching Department (Ankara, Türkiye), mozcan@gazi.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-7131-1023, **ROR ID:** https://ror.org/054xkpr46, **ISNI:** 0000 0001 2169 7132, **Crossreff Funder ID:** 501100003356

Anahtar kelimeler: Göstergelerarası çeviri, adaptasyon, Katrina Perdikaki, Saku'l-Bambū

An example for Katrina Perdikaki's adaptation categorization in the light of intersemiotic translation: *Saku'l-Bambū*⁴

Abstract

This study, examines the Kuwaiti writer Saud Alsanousi's novel *Saku'l-Bambū* by comparing with the adapted tv-series *Saku'l-Bambū* in the context of Katrina Perdikaki's adaptation classification. As a part of intersemiotic translation, adaptation occurs by transforming a text in the written-verbal system into audio-visual and verbal-non-verbal system codes. Such a transfer is a more dynamic and multifaced transfer, unlike classical translation strategies. Because transforming the firmness and limited meaningfulness offered by the literature into screen-oriented TV series and film productions in where all the audio-visual and verbal and non-verbal codes are used together harmoniously, creates a much open and more dynamic system. Katrina Perdikaki proposed the adaptation shifts model to identify these open and dynamic meanings. In order to examine an adaptation, Perdikaki divides it into four groups, which are core elements of a narrative. These are; "the plot structure" which is related to the process of transferring the plot in the source work, "the narrative techniques" which is about the tools used in the transfer of narrative pieces, "the characterization", which examines the characters in the narrative and their relationships with each other and "setting" which focuses on the transfer of time and space of the narrative. This study aims to detect the adaptation shifts resulting from the transfer of written-verbal codes to verbal and non-verbal audio-visual codes while converting a novel into a TV series. Thus, by considering adaptation from a translation perspective, it is aimed to present an example for new studies in this field where there are not enough studies.

Keywords: Intersemiotic translation, adaptation, Katrina Perdikaki, Saku'l-Bambū

1.Giriş

Çeviri kavramı, birden fazla anlam ifade etmektedir. Çevrilmiş bir metin veya çeviri sürecinin kendisi olarak nitelendirilebilir. Tarih boyunca çeviri üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Önceleri dilbilimin bir alt türü olarak kabul edilen çeviri, James Holmes'in 1972'de yayınladığı "The Name and Nature of Translation Studies" çalışmasıyla yeni bir boyut kazanmıştır. Artık "translation studies", yani çeviribilim olarak adlandırılan disiplinlerarası bir alan olmuş ve dilbilimin bir alt türü olmaktan kurtulup kendine özgü yapısı ve sınırlılıkları çerçevesinde gelişmeye başlamıştır. Günümüzde çeviri denildiğinde hala daha çok yazılı-sözel diller arasında yapılan işlem anlaşılmaktadır. Bu işlem; sözel bir kaynak dil ve yazılı

⁴ **Statement (Tez/ Bildiri):** This study is based on a dissertation by the first author under the supervision of the second author within the PhD Program in Translation and Cultural Studies (Turkish) at Ankara Hacı Bayram Veli University Graduate School of Postgraduate Education.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 18.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439992

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

bir kaynak metnin, aynı şekilde sözel bir hedef dil kullanılarak yazılı bir hedef metne dönüştürülmesidir. Ancak çeviri olgusu, gerçekte yalnızca bununla sınırlı değildir. Roman Jakobson, 1959'da yayınlanan "On Linguistic Aspects of Translation" makalesinde çeviri, ilk defa kapsamlı bir biçimde türlerine ayrılmıştır. Söz konusu çalışmada Jakobson, çeviriyi; diliçi, diller arası ve göstergelerarası olmak üzere üçe ayırmıştır. Bu türlerden göstergelerarası çeviri, üzerinde en çok tartışılan tür olmuştur (Keskin, 2011:105). Milton, (2009:54) "çeviri" çalışmalarında çoğunlukla dillerarası çeviri üzerine çalışmalar yapılırken, "adaptasyon" çalışmalarında göstergelerarası çeviri ve diliçi çevirilere odaklanıldığını ifade etmektedir. Göstergelerarası çeviri kapsamına giren adaptasyon çalışmaları, özellikle ekrana adapte edilen edebî eserlerin çeviri bağlamında incelenbilmesine fırsat tanımaktadır. Katrina Perdikaki'nin Leuven-Zwart'ın (1989) çeviri kaymaları modelinden yola çıkarak oluşturduğu adaptasyon kaymaları sınıflandırması, adaptasyon çalışmalarında büyük bir dönüm noktası niteliğindedir. Perdikaki, hem yazınsal metinlerde, hem de ekran için oluşturulmuş metinlerde ortak payda olan olay örgüsü, anlatı teknikleri, karakterizasyon ve setting (zaman-mekan)'ı bu sınıflandırmanın merkezine koymuştur. (Hatim ve Munday 2004: 31 akt. Perdikaki, 2016:49). Böylelikle göstergelerarası aktarımın daha kolay değerlendirilmesi mümkün kılınmıştır.

Çalışmanın nesnesi, Kuveytli yazar Saûd el-San'ûsî'nin kaleme aldığı *Saku'l-Bambū* (ساق البامبو) romanı, ilk defa 2012'de Fasih Arapça olarak yayımlanmıştır. El-San'ûsî, 2013 yılında *Saku'l-Bambū* romanıyla Uluslararası Arapça Roman Ödülüne layık görülmüştür. Özellikle Körfez ülkelerinde büyük yankı uyandıran romanın, 2016 yılında aynı ismi taşıyan dizi adaptasyonu yapılmıştır. Senaryodaki diyalogların, Kuveyt lehçesine dönüştürülmesinde romanın yazarı Saûd el-San'ûsî bizzat rol almıştır.

Söz konusu roman-dizi çifti arasındaki adaptasyon kaymaları, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Kaynak metinde kullanılan dil tamamen Fasih Arapçayken, hedef metin çok dillidir. Öyle ki dizide Arap oyuncuların kendi aralarındaki diyaloglar Kuveyt lehçesinde, Arap ve Arap olmayan oyuncular arasındaki diyaloglar İngilizce ve Kuveyt lehçesinde, Filipinler'de geçen sahneler ise Tagalog dilinde seslendirilmektedir. Tagalog ve İngilizce seslendirilen sahnelerde, diyalogların çevirisi Fasih Arapça altyazı şeklinde sunulmaktadır. Kaynak metindeki Fasih Arapça diyalogların hedef metinde Kuveyt lehçesine çevrilmesi (diliçi çeviri), diğer dillerin Fasih Arapçaya altyazı olarak çevirisi (dillerarası çeviri) ve sözel göstergelerle ifade edilen romanın görsel-işitsel göstergelere çevrilmesi (göstergelerarası çeviri), roman-dizi çiftinin Jakobson'un bütün çeviri türlerini bünyesinde barındırdığını göstermektedir. Ancak çalışmamızda bu türlerden yalnızca göstergelerarası çeviri türü kapsamında, adaptasyon çalışması ele alınacaktır.

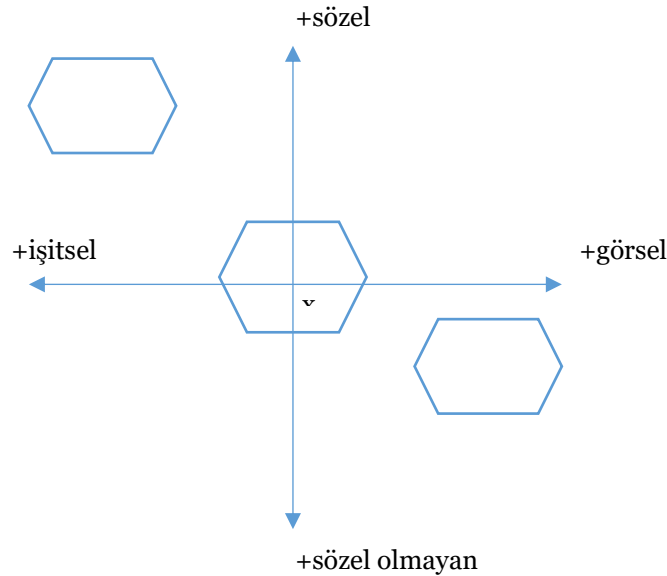
2. Kuramsal çerçeve

2.1. Göstergelerarası çeviri

Roman Jakobson çeviriyi; diliçi çeviri, dillerarası çeviri ve göstergelerarası çeviri olmak üzere üç bölüme ayırmıştır (Jakobson:1959). Belirli bir kitle için üretilmiş bir eserin, başka bir kitleye uyarlanması durumunda diliçi çeviriye başvurulmaktadır. Diliçi çeviriye örnek olarak; eski dilde yazılmış bir eserin, güncel dile dönüştürülmesi veya yetişkinler için olan bir eserin çocuk edebiyatına uyarlanması, bir tiyatro oyununun modernize edilerek tekrar yazılması, kılavuzların güncellenmesi ve metin iyileştirmesi sayılabilir. Dillerarası çeviri; genellikle çeviri denildiğinde toplumun aklında oluşan olgunun karşılığıdır. Günlük hayatta çeviri kavramı, çoğunlukla iki farklı sözel dil arasında yapılan çeviriyi ifade etmek için kullanılmaktadır. Dillerarası çeviri, çoğu zaman kültürlerarası aktarımdan bağımsız değildir. Göstergelerarası çeviri ise, bir gösterge dizgesinde oluşturulmuş bir metnin farklı bir göstergeler

dizgesine dönüştürülmesi anlamına gelmektedir. Örneğin; sözel göstergelerden oluşan bir şiirin, işitsel göstergelere dönüştürülerek bir şarkı haline getirilmesi veya sözel göstergelerden oluşan bir romanın görsel-işitsel göstergelere çevrilerek bir film veya dizi ortaya konulması bir göstergelerarası çeviridir. Bir başka deyişle dilsel kodların, görsel-işitsel kodlara dönüştürülmesi veya görsel kodların farklı bir dizgeye ait kodlara çevrilmesi, bir göstergelerarası çeviridir (Susanne Göpferich: 2010 edt. Gambier&Van Doorslaer).

Edebî bir eserin, dizi/film adaptasyonu çalışmasında, yazılı-sözel dizgedeki kodların, görsel ve işitsel dizgeye ait kodlara dönüştürülmesi söz konusudur. Yazılı-sözel dizge kodları, sabit ve belirli kurallara tabi olup değişmezken görsel-işitsel dizge kodları, çok yönlü ve devingen bir yapıya sahiptir. Görsel kodlar, ikiye ayrılmaktadır. Bunlar, **görsel-sözel** kodlar (yazı) ve **görsel-sözel olmayan** kodlar (diğer bütün görüntüler). İşitsel kodlar da aynı şekilde, **işitsel-sözel** kodlar (seslendirilen sözcükler) ve **işitsel-sözel olmayan** kodlar (sözcükler dışındaki bütün sesler) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Aline Remael:2010 edt. Gambier&Van Doorslaer).



Şekil 1: Zabalbeascoa'nın dizge belirleme şeması (2008: 29)

Yukarıda yer alan şema, eserin konumunun belirlenmesinde kullanılabilir. Eserin merkezden hangi yöne daha yakın olduğu onun türünü netleştirecektir. Bir başka deyişle merkezden uzaklaştıkça yöneldiği konumda, bir dizge daha fazla ön plana çıkmaktadır. Örneğin bir roman, yukarıdaki tabloda +sözel ve +görsel doğruları arasında yer alırken +işitsel ve +sözel olmayan doğrularının kesişimine hiç girmeyecektir. Sözleri olan bir şarkı, +işitsel ve +sözel doğruları arasında yer alırken, sözü olmayan bir müzik +işitsel ve +sözel olmayan doğruları arasında konumlanacaktır. Bir film veya dizi ise x'in konumlandığı noktaya yani hepsinin merkezinde yer alacaktır. Çünkü böyle bir yapı hem görsel-işitseldir, hem de sözel ve sözel olmayan göstergeleri bünyesinde bulundurur. Bunun yanı sıra Hutcheon' a göre (2013:64) işitsel kodlardan oluşan müzik, adaptasyon üründe ürettiği duygusal tepkiler yoluyla karakterlerin romandaki duygularını yansıtabilir. Böylelikle yazılı-sözel ifadelerin, işitsel ifadelerle dönüştürülerek aktarımı sağlanmış olur.

2.2. Adaptasyon

Bastin (2006:208) adaptasyonu, “kaynak metindeki bir sosyokültürel olguyu, hedef dil dizgesindeki başka bir sosyokültürel olguyla değiştirerek hedef metne aktarmak” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca adaptasyon, Vinay ve Darbelnet'in (1958) dolaylı çeviri türlerinden biridir. Buna göre kaynak metindeki ifadenin, hedef kültürde bulunmaması durumunda adaptasyona başvurulduğu için Vinay ve Darbelnet'e göre adaptasyon, bir yeniden yazım olarak da kabul edilebilir. Ancak Baker ve Saldanha (2009:4), söz konusu durumun adaptasyonu global olmaktan çıkarıp lokal bir işleme dönüştürdüğünü öne sürmektedir. Adaptasyon izleyicisi, adaptasyon üründe önbelleklerinde bulunan film veya romanlara ilişkin kesitlerle karşılaştıkları durumlarda, bunların tanıdık metinlerle ilişkili olduğu çıkarımına varmaları, onların kişisel tatmin duygusuna imkan sağlamaktadır (Paget 1999:132). Ray, izleyicilerin bildikleri bir şeyin, farklı bir şeye dönüşmesini görmekten zevk aldıklarını ifade eder (Ray:2000).

2.2.1. Katrina Perdikaki'nin adaptasyon kaymaları sınıflandırması

Romandan film/dizi adaptasyonu; her ne kadar sinema-televizyon araştırmalarının ana çalışma alanlarından biri olsa da, çeviribilim çalışmalarında göstergeleerarası çeviri kapsamına girmektedir. Romandan yapılan bir adaptasyon çalışması; sözel-yazılı sabit kodların, sözel ve sözel olmayan, işitsel ve işitsel olmayan kodlara dönüştürülerek, söz konusu kodların birbiriyle uyumlu biçimde harmanlanmasından oluşmaktadır. Perdikaki'ye göre adaptasyon sürecinde, çeşitli kaymalar meydana gelmektedir. Bu süreçte meydana gelen kaymalar, ortaya çıkan sonucu etkilemektedir. Perdikaki, söz konusu kaymaların tespit edilebilmesi ve incelenebilmesi için, onları kategorilere ayırmanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Perdikaki (2016:18), bu kategorileri belirlerken anlatı özelliklerinden faydalanmıştır. Bir anlatının olmazsa olmaz olarak nitelendirilen belli başlı özellikleri vardır. Bunları dört başlık altında toplamaktadır: olay örgüsü, anlatı teknikleri, karakterizasyon ve zaman-mekan (setting).

2.2.1.1. Olay örgüsünde kaymalar

Olay örgüsü, hikayeyi meydana getiren olayları ifade eder. Bir anlatıda olay örgüsü olmak zorundadır. Adaptasyon sürecinde; olay örgüsünde yapılan değişiklikler, direkt olarak adaptasyon ürünü de etkileyecektir. Olay örgüsünde meydana gelen kaymalar, türlerine göre; *modülasyon*, *modifikasyon* ve *mutasyon* olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Olay örgüsündeki modülasyon kayması, genişletme ve sadeleştirme olarak iki başlık altında değerlendirilmektedir. Romanda geçen belirli bir olayın, adaptasyon üründe genişletilerek yer verildiği durumlarda genişletmeye başvurulmuştur. Örneğin; kaynak romanda nispeten daha basit olarak kabul edilen bir olay, adaptasyon üründe daha fazla vurgulanarak ve üzerinde durularak işlendiyse burada bir genişletme söz konusudur. Bunun aksine; olay örgüsünde önem arz eden büyük bir olayın, adaptasyon üründe basitleştirilerek ve üzerinde fazla durulmadan işlendiği durumlarda da sadeleştirme yapılmıştır diyebiliriz. Olay örgüsünün modifikasyonunda ise, olayın değiştirilmesi esas alınmaktadır. Bu noktada yapılan değişiklikler, hikayeyi de değiştirecektir. Bu tür değişikliklerin, büyük olaylarda saptanması küçük olaylara nispeten daha kolaydır. Olay örgüsünde mutasyon, temel olarak anlatıya eklenen olayları veya anlatıda var olup adaptasyonda çıkarılan olayları ifade eder (Perdikaki, 2016:76-77).

2.2.1.2. Anlatı tekniklerinde kaymalar

Bir anlatıda, anlatı teknikleri de olay örgüsü kadar önemlidir. Perdikaki, anlatı tekniklerini zamansal sıra ve sunum olmak üzere ikiye ayırmıştır. Zamansal sıradan kasıt, anlatının zamanıdır. Zamansal sıra da, olay örgüsüne benzer şekilde *modülasyon*, *modifikasyon* ve *mutasyon* şeklinde üç grupta incelenmektedir. Zamansal sırada modülasyon, olayların süresiyle ilgilidir. Adaptasyonda olayların süresinin uzatılması, olayda duraklama(pause) gerektirecek, sürenin kısaltılması ise olaydan eksiltme gerektirecektir. Zamansal sırada modifikasyon, olayların sıralamasını ifade eder. Adaptasyonda, romanda gerçekleşen sıralamanın değiştirilmesi, sahnelerde geriye (analepsis) veya ileriye almaya (prolepsilere) ihtiyaç duyulmasına yol açacaktır. Bir başka deyişle zamansal sırada yapılan modifikasyon, sinematik araçlardan olan geçmişe dönüş (flashback) veya geleceği gidiş (flashforward) yöntemleri kullanılmasını gerektirebilir. Zamansal sırada mutasyon, olay örgüsüyle doğrudan ilişkilidir. Olay örgüsünde yapılan ekleme çıkarma sonucunda, olayların sıralaması da tamamen değişecektir. Ancak adaptasyon bir ürün; hareketli ve çok yönlü olduğu için, bu sıralamanın gözetilmesi de çok zordur (Perdikaki, 2016:78).

Anlatı tekniklerinde sunum ise, hikayeyi iletme için kullanılan araçları ifade etmektedir. Bu ileti aşamasında, sözel-yazılı roman parçalarının, görsel ve işitsel kodlardan hangileri kullanılarak iletildiği önem arz etmektedir. Anlatı tekniklerinin sunumu da diğer kategoriler gibi üç başlık altında incelenmektedir. Sunumda modülasyon kayması anlatı parçasının, yine anlatı olarak sunulmasını ifade etmektedir. Örneğin seslendirme, diyalog, dış ses, iç ses birer anlatı olarak kabul edilmektedir. Bir diğer deyişle, romanda geçen diyalogun, adaptasyon üründe de karakterler arası diyalog halinde sunulduğu durumlarda "sunumda modülasyon kayması" söz konusudur. Sunumda modifikasyon kayması ise, söz konusu anlatı parçasının, adaptasyon üründe gösteri olarak sunulmasını ifade eder. Örneğin romanda kahramanların ağzından anlatılan bir olay, diyalog veya herhangi bir sözel ifade içermeksizin yalnızca görsel olarak sunulmuşsa bu durumda sunumda bir modifikasyon kayması vardır denilebilir. Sunumdaki mutasyon kayması da, zamansal sırada olduğu gibi, olay örgüsünün mutasyonuyla bağlantılıdır (Perdikaki, 2016:79).

2.2.1.3. Karakterizasyon kaymaları

Karakterizasyon, bir anlatının olmazsa olmazları arasındadır. Zira karakterleri olmayan bir anlatı ortaya koymak, neredeyse mümkün değildir. Adaptasyonda karakterizasyon kayması, karakterlerin nasıl yorumlandığıyla ilgilidir. Aynı zamanda eserde geçen karakterler arası ilişkileri de kapsar. Karakterizasyon kayması da, üç grupta incelenmektedir. Modülasyon, modifikasyon ve mutasyon. Modülasyon, olay örgüsündekine benzer şekilde genişletme ve sadeleştirme üzerine odaklanmaktadır. Romanda pasif bir karakterin adaptasyon üründe ön plana çıkarılması, o karakterde genişletmeye gidildiğinin bir göstergesidir. Bunun tam tersi ise romanda çok önemli bir karakterin, adaptasyonda pasif ve vurgusuz hale getirilmesi de, karakterde bir sadeleştirme olduğunu göstermektedir. Karakterizasyonda modifikasyon kayması, karakterlerin romanda olduğundan daha farklı işlenmesiyle ilgilidir. Modifikasyon kayması da kendi içinde üç gruba ayrılmaktadır: Dramatize etme – somutlaştırma – duygusallaştırma. Dramatize etme, karakterlerle ilgili olaylarda romanda olmayan veya olduğundan daha fazla bir dramatisasyon söz konusu olmasını; duygusallaştırma, karakterler arasında olmayan veya haddinden fazla bir duygusal ilişkiyi, somutlaştırma ise karakterlerle ilgili özelliklerin somut olarak gösterilmesini ifade etmektedir. Karakterizasyonda mutasyon, anlatıya eklenen veya çıkarılan karakterlerle ilgilidir (Perdikaki, 2016:80).

2.2.1.4. Zaman-mekan kaymaları

Zaman ve mekan (setting) kaymaları, hikayenin yeri ve zamanında yapılan değişikler üzerinde durur. Aynı şekilde modülasyon, modifikasyon ve mutasyon olmak üzere üç gruba ayrılır. Modülasyon, anlatının zamanında ve mekanında yapılan genişletme ve sadeleştirmeyi, modifikasyon anlatının zaman ve mekanındaki değiştirmeyi, mutasyon ise zaman ve mekanda yapılan ekleme ve çıkarmalar üzerinde durur (Perdikaki, 2016:81-82).

3. İnceleme

Saûd el-San'ûsî, Saku'l-Bambū adlı eserinde; babası Kuveytli, itibarlı bir ailenin oęlu olan gazeteci yazar Raşid el-Taruf ve annesi Filipinli bir hizmetçi Josephine Mendoza olan İsa'nın hayat hikayesini anlatmaktadır. Eserde el-San'ûsî, Kuveyt'in sosyo-kültürel dokusuna değinirken aynı zamanda ülkede yıllardan beri süre gelen "مواطنون – وافدون" (vatandaşlar-gurbetçiler) konusunu çarpıcı bir bakış açısıyla sunmaktadır. Bunun yanı sıra "بدون" (vatansız) kavramı da işlenmektedir. Bu nedenle hem roman hem de dizi, Arap toplumunda, özellikle körfez ülkelerinde çok ses getirmiştir. Roman, İsa'nın annesinin Filipinli olması sebebiyle babaannesi tarafından kabul edilmeyerek henüz bebekken Filipinlere gönderilmesi, annesinin onu bir gün Kuveyt'e geri göndermek niyetiyle Müslümanca bir hayata hazırlaması ama aynı zamanda adını İsa isminin Filipinlerdeki karşılığı "Jose" şeklinde değiştirip bir Hıristiyan olarak yetiştirmesi;, İsa'nın iki kültür, iki din, iki ülke ve iki aile arasında kendini hiçbir yere ait olmayan bir bambu sapı gibi hissetmesi üzerine kuruludur. el-San'ûsî, Saku'l-Bambū ile 2013 yılında "Uluslararası Arapça Roman Ödülünü" kazanmıştır. Bu başarısı sonucunda roman, Jonathan Wright tarafından İngilizceye çevrilmiştir. İngilizceden Türkçeye çevirisi Güniz Galay tarafından yapılan roman, 2017 yılında Bambu Sapı adıyla Türkiye'de yayımlanmıştır.

Muhammed el-Gaffas'ın yönetmen koltuğunda oturduğu aynı ismi taşıyan Saku'l-Bambū dizisi 2016 yılında bir Ramazan dizisi olarak ekranlara yansımıştır. el-San'ûsî'nin de yapım ekibinde olduğu dizide kullanılan diller Arapçanın Kuveyt lehçesi, İngilizce ve Tagalogdur. İngilizce ve Tagalog dilinde çekilen sahnelerin çevirisi, Fasih Arapça altyazı olarak eklenmiştir. Dizi 2016 yılı Ramazan ayında MBC Dubai, Dubai 1, al-Rai, Orbit Musalsalat ve Zafra kanallarında yayınlanmıştır. Dizinin çekimi, Kuveyt'te yasaklandığından dolayı, çekimler için Dubai'ye gidilmiştir.

Yazılı sözel kodlarla ifade edilen romanın görsel-işitsel, sözel ve sözel olmayan kodlara dönüştürülme süreci, Perdikaki'nin sınıflandırması doğrultusunda aşağıda incelenmiştir. Filipinlerde geçen olaylarda Jose ismi, Kuveyt'te geçen olaylarda İsa ise ismi kullanılmıştır:

Örnek 1: Anlatı teknikleri – Sunum – Modülasyon&Modifikasyon

Romanın 132. sayfasında küçük Jose, dedesi Mendoza'nın ona saatlerce masaj yaptırdığından bahsediyor.

"كانت أحوال جدِّي الصحية قد تدهورت في تلك الأثناء، تضاعفت طلباته، وازداد هذيانه في ساعات الليل مع شراب التوبا ومن دونه. أما ساعة التذليك اليومية فقد امتدت إلى ساعات. وصراخ الليل، الذي ما كنت أطيقه، استحال إلى حوارات من طرف واحد، مع زوجته المتوفاة". (Alsanousi, 2012:132)

*Türkçeye çevirisi: "Bu sırada dedemin sağlık durumu iyice kötüleşmişti, istekleri ikiye katlanmıştı, geceleri tuba içkisi içerek veya içmeden hezeyanları artmıştı. Günlük masaj saati artık saatleri buluyordu. Geceleri dayanamadığım çığlıkları, ölen karısıyla tek taraflı konuşmalara dönüşmüştü."

Dizide bu hikaye, 15.bölümde 30:35-31:37 dakikalar arasında, yetişkin İsa'nın Mirla'ya yazdığı mail ile sunuluyor. Mailin, Tagalog dilinde iç ses yöntemiyle seslendirildiği ve Fasih Arapça altyazı ile çevirisinin verildiği görülmektedir.

"عزيزتي ميرلا... كل الساعات الأليمة التي كان يجبرني فيها على تدليك ظهره الخشن.. لم يكن يدري أنه يعدني لهذا اليوم الذي أدلك فيه ساقاي جدي.. لعلي لصعد منها الى اعلى حيث قلبها المغلق في وجهي الفلبيني." (Alsanousi, 2012:132)

*Türkçeye çevirisi: "Sevgili Mirla... Sert sırtına masaj yapmak için beni zorladığı her acı saat... Beni babannemin bacaklarına masaj yaptığım bugün için hazırladığımı bilmiyordu.. Belki de buradan Filipinli yüzüme kapalı olan kalbine tırmanacaktım..."

Aynı hikaye, 15. bölümün 23:16.dakikasında küçük Jose'nin dedesi Mendoza'nın sırtına masaj yapmasıyla işlenmiştir.

Bu bağlamda tek bir hikayenin iki farklı yerde kullanıldığı görülmektedir. Hem anlatının anlatı olarak sunulmasıyla, hem de anlatının görüntü olarak sunulmasıyla aktarım yapılmıştır. Bu nedenle adaptasyon aşamasında anlatının sunumunda modülasyon ve modifikasyon kayması vardır denilebilir.



Resim 1: Jose dedesinin sırtına masaj yapıyor.

Örnek 2: Anlatı teknikleri – Sunum – Modülasyon&Modifikasyon

Romanda 132. sayfada hikayenin devamında dedesi Jose'ye bin tane gözün olsun diye beddua ediyor. Jose de bahçeden getirdiği ananası dedesinin odasına bırakıp onu korkutuyor. Dedesi Jose'nin durduğu yerde artık ananasın olduğunu görünce onun ananasa dönüştüğünü düşünüyor. Bu olaya romanda şu şekilde yer verilmiştir:

"- اقترب منه أكثر هوزيه.. اقترب...

تحت إلحاحه، اقترب من الزاوية أكثر. يقول مخاطبا لا أحد:

-خذه.. خذه بدلا مني أرجوك..

- هل ترى يا جدي؟ لا شيء هنا!

- تبا لك!.. أتمنى أن تنبت لك ألف عين لترى هذا الشيء بوضوح!

قفزت من فوق الطاولة. ذهبت إلى سلة الفاكهة في مطبخ بيتنا. حملت ثمرة أناناس ثم عدت إلى بيت جدي. كان تحت غطائه لا يزال. على الطاولة الصغيرة، حيث كنت أقف، وضعت ثمرة الأناناس. خرجت. أوصدت الباب خلفي."

(Alsanousi, 2012:132)

*Türkçeye çevirisi:

"- Biraz daha yaklaş Jose... Yaklaş...

Onun ısrarıyla köşeye biraz daha yaklaştı. Boşluğa (hiç kimseye) hitaben:

-Al onu al.. Benim yerime onu al yalvarırım..

-Gördün mü dede? Burada bir şey yok!

-Lanet olsun sana!.. Her şeyi açıkça görebilmen için inşallah bin tane gözün olur!

Masanın üstünden atladım. Evimizin mutfağındaki meyve sepetine gittim. Bir ananas alıp dedemin evine geri döndüm. Hala örtünün altındaydı. Kendi durduğum yere ananası koydum ve çıktım. Kapıyı arkamdan kapattım."

Söz konusu olaya, dizinin 17.bölümünde 2:08-3:10 dakikaları arasında yer verilmiş. Dizide geçen diyaloglar aşağıdaki şekildedir:

ميندوزا: خذہ بدلا مني.. خذہ أرجوك!.. أنظر هناك.. إنه يدعوني للذهاب معه! أنظر جيدا يا مجهول الأب!

عيسى: أنظر لا أحد هنا، لا أحد.. لا أحد يا جدي..

ميندوزا: أنت غبي وأعمى! أتمنى أن تنبت لك ألف عين لترى الأشياء بوضوح!

*Türkçeye çevirisi:

"-Benim yerime onu al... Onu al yalvarırım!... Oraya bak... onunla gitmem için beni çağırıyor! İyi bak babasız!

-Bak burada kimse yok dede...

-Seni aptal ve kör! Her şeyi iyi görebilmen için inşallah bin tane gözün olur!"

Mendoza'nın Jose ile diyalogu diziye de diyalog şeklinde aktarılmıştır. Bu sebeple yine bir sunumda modülasyon söz konusudur. İsa'nın ananas getirdim şeklindeki anlatımı ise aşağıdaki şekilde yalnızca gösteri şeklinde sunulmuştur. Burada da bir modifikasyon kayması mevcuttur.



Resim 2: Jose dedesinin evine ananas getiriyor.

Örnek 3: Karakterizasyon – Modifikasyon – Duygusallaştırma & Mutasyon - Ekleme

Dizinin 25.bölümünde 8:35-10:00 dakikalarda romanda olmayan bir duygusallaştırmaya rastlanmaktadır.

"Nur: لو عرفت واحده ثانيه، هني مثلا بالكويت ممكن اتحبها وتنسى ميرلا؟"

عیسی: داخل كويت انا مافي روح بره. انا على طول داخل بيت. انا يعرف خوله وانت. انت..

نور: انا شنو؟

عیسی: انت ولد عمي.

نور: ولد عمك؟ انت شنو ما تفهم؟ ما تحس؟

عیسی: شنو؟

نور: عیسی انا احبك!

عیسی: I'm sorry

نور: لیش سوري لیش!؟"

Türkçeye çevirisi:

"Nur: burada Kuveyt'te birini tanısaydın mesela, o zaman onu sevip Mirla'yı unutabilir miydin?"

İsa: Kuveyt'te hiç dışarı çıkmıyorum. Sürekli evdeyim. Sadece Havle ve seni tanıyorum. Sen..

Nur: Ben ne?

İsa: Sen amcamın oğlusun.

Nur: Amcanın oğlu mu? Sen yoksa anlamıyor musun? Hissetmiyor musun?"

İsa: Neyi?

Nur: İsa seni seviyorum!

İsa: Üzgünüm.

Nur: Neden? Neden üzgünsün!?"

Bu olayda kaynak eserde olmayıp adaptasyonda hikayeye eklenen karakter Nur'un İsa karakteriyle arasında duygusal bir yaklaşım olduğu işlenmiştir. Burada duygusallaştırma sebebiyle hem karakterizasyonda modifikasyon kayması, hem de ekleme yapılarak karakterizasyonda mutasyon kayması gerçekleştiği görülmektedir.



Resim 3: Nur İsa'ya onu sevdiğini söylüyor.

Örnek 4: Anlatı teknikleri-Sunum-Modifikasyon & Setting-Modifikasyon-Değişirme

Romanda 50-51. sayfalarda Josephine, İsa'ya o doğduktan sonra Raşid'in arkadaşları Ğassan ve Velid'in bulunduğu uçağın kaçırıldığı ve yolcuların rehin alındığını anlatılıyor. Bu olaydan birkaç gün sonra Velid kalp krizi geçirerek vefat ediyor. Raşid vefat haberini gazeteci ve televizyonda çalışan bazı arkadaşlarından alıyor. Velid vefat etmesi sebebiyle Mama Ğanima Raşid'i arayarak o ikisini gönder, bak herşey düzelecek diyor. Bunun üzerine Raşid bilet alıp İsa'yı ve Josephine'i Filipinler'e geri gönderiyor. Ancak söz konusu olay dizide farklı şekilde aktarılmaktadır. 3.bölümün 13:41.dakikasında Josephine'nin doğuma girdiği görülüyor. Raşid doğumhanenin kapısında beklerken televizyonda haberlerde Velid'in resmi "الضحية الثالثة في الطائرة الكويتية المختطفة وليد عبد الوهاب المسلمي" (Kaçırılan Kuveyt uçağında üçüncü kurban, Velid Abdulvahab Elmuseylimi). İsa ve Josephine'e havalimanına kadar eşlik etmesinden Ğassan'ın romandaki gibi Velid ile birlikte seyahate çıkmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda söz konusu olayda hem olayın zamanında yani settingde bir kayma olduğu hem de anlatı tekniklerinden olayın sunumunda bir modifikasyon olduğu, Velid'in ölüm haberinin anlatı olarak değil fotoğrafı verilerek gösteri yoluyla aktarıldığı görülüyor.



Resim 4: TV'de Velid'in ölüm haberi veriliyor.

4.Sonuç

Sözel-görsel bir eser olan kaynak metin *Saku'l-Bambū*'nun görsel-işitsel, sözel ve sözel olmayan kodlara çevrilmesi aşamasında yaşanan adaptasyon kaymaları tespit edilmiştir. Eşdeğer bir adaptasyon ürünü, kaynak metindeki noktalara sadık kalmaktır (Cattrysse 2014: 272). Dizgeler yapısal anlamda birbirinden çok farklı olduğu için, roman ile dizinin dillerarası yapılan yazılı bir çeviri çalışması gibi birebir karşılaştırması, tutarlı bir dizgeye ulaştırmamaktadır. Ancak yazarın, dizinin yapım aşamasında ekibe dahil olması, adaptasyon ürünün son halini de etkilemiştir. Yazarın adaptasyon çalışmasına dahil olmasıyla ilgili Keskin, Gaiman'ın şu ifadelerini aktarmaktadır:

“2007 'de Neil Gaiman'ın romanından sinemaya aktarılan “Yıldız Tozu” filmi, yazar ve yönetmen dayanışmasının görüldüğü bir çalışmadır. Gaiman, bir röportajında özellikle romanın aslına uygun çevirilmemesi gerektiğini söyler. Gaiman'a göre böyle bir aktarım gerçekleşirse on buçuk saat sürecektir BBC klasiklerini hatırlatan berbat bir film ortaya çıkacaktır” (Keskin, 2011:110).

Saku'l-Bambū dizisinde, Gaiman'ın aksine, mümkün olduğunca kaynak ve hedef arasında eşdeğerliğin korunması için çalışılmıştır. Eklenen karakterler ve buna bağlı olarak olay örgüsündeki değişiklikler göz önünde bulundurulmayacak olsaydı; bu göstergelerarası çeviri, bir dillerarası yazılı çeviri olarak karşımıza çıksaydı, bu durumda hedef metnin neredeyse tamamının, sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisi kullanılarak aktarıldığı söylenebilirdi. Nitekim romanda geçen pek çok ifadenin, dizinin farklı bölümlerinde sıra gözetilmeksizin, dizinin akışına uygun bulunan noktalarda kullanılmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda romanın yalnızca tematik aktarımı değil, içeriğinin de hemen hemen tamamının aktarılacak için özel çaba sarf edildiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu çabaya rağmen görsel-işitsel dizgenin kendine özgü yapısı sebebiyle kaymalar söz konusudur. En çok kaymanın gözlemlendiği nokta eklenen karakterlerden kaynaklanan olay örgüsündeki kaymalardır. Bununla birlikte dizinin görsel-işitsel yapısından dolayı anlatı tekniklerinde de çok sayıda kayma tespit edilmiştir. Olayların sunumu ve iletilme sırası diziyeye uygun hale getirilerek değiştirilmek zorunda kalmıştır.

Romandan ekrana yapılacak olan adaptasyon çalışmalarında, iki dizgenin farklılıkları göz önünde bulundurulurken olay örgüsünün, karakterizasyonunun ve settingin “en önemli noktaları” olarak nitelendirilebilecek noktalarını belirleyerek bir aktarım yapmak “başarılı adaptasyona” ulaştıracaktır. Çünkü anlatı teknikleri, dizgelerin birbirine benzememesinden dolayı değiştirilmek zorundadır. Bu noktada bir başarı gözetmek, tutarlı bir bakış açısı sunmayacaktır. Bu nedenle anlatı teknikleri haricinde eşdeğer bir adaptasyon, başarılı bir adaptasyon olarak kabul edilebilir. Adaptasyon çalışmalarında, söz konusu hususların dikkate alınması tavsiye edilebilir.

Kaynakça

- Alsanousi, S. (2012). *Saku'l-Bambū*. Arab Scientific Publishers.
- Bastin, G. L. – Bandia, P.F. (2006). *Charting the Future of Translation History*. Canada: University of Ottawa Press.
- Baker, M., & SALDANA, G. (2009). *Routledge Encyclopedia of Translational Studies*. London & New York: Routledge.
- Catrysse, P. (2014) *Descriptive Adaptation Studies: Epistemological and Methodological Issues*. Antwerp and Apeldoorn: Garant.
- Göpferich, S. (2010). *Handbook of translation studies* (Vol. 1). Gambier, Y., & Van Doorslaer, L. (Eds.) John Benjamins Publishing. (374-375)
- Hutcheon, L. (2013) *A Theory of Adaptation*. 2nd edition. London and New York: Routledge.
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In *On translation* (pp. 232-239). Harvard University Press.
- Keskin, E. (2011). Göstergeler arası çeviri örneği olarak sinema uyarlamaları. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(12), 103-114.
- Milton, J. (2009) "Translation Studies and Adaptation Studies." In A. Pym and A. Perekrestenko (eds) *Translation Research Projects 2*. Spain: Intercultural Studies Group, 51-58.
- Paget, D. (1999) "Trainspotting: speaking out." In D. Cartmell and I. Whelehan (eds) *Adaptations: From Text to Screen, Screen to Text*. New York: Routledge, 128-140.
- Perdikaki, K. (2016). *Adaptation as translation: Examining film adaptation as a recontextualised Act of Communication*. PhD thesis. United Kingdom: University of Surrey.
- Ray, R. B. (2000) "The field of 'Literature and Film'." In J. Naremore (ed.) *Film Adaptation*.
- Remael, A. (2010). *Handbook of translation studies* (Vol. 1). Gambier, Y., & Van Doorslaer, L. (Eds.) John Benjamins Publishing. (12-17)
- Venuti, L. (2007) "Adaptation, translation, culture." *Journal of Visual Culture* 6(1): 25-43.
- Vinay, J. and J. Darbelnet (1958) *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais: Méthode de Traduction*. Paris: Didier. Translated and edited by J.C. Sager and M.-J. Hamel (1995) as *Comparative Stylistics of French and English: a Methodology for Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Zabalbeascoa, Patrick. 2008. "The nature of the audiovisual text and its parameters." In *The Didactics of Audiovisual Translation*, J. Díaz Cintas (ed.), 21–38. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

95. Türkiye’de video oyun yerelleştirme eğitime ilişkin (betimleyici) bir araştırma¹

Emre CANBAZ²

APA: Canbaz, E. (2024). Türkiye’de video oyun yerelleştirme eğitime ilişkin (betimleyici) bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1550-1563. DOI: 10.29000/rumelide.1439985.

Öz

Video oyun yerelleştirme dünyada ve ülkemizde yaygınlaşan bir çeviri uzmanlık alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Türkiye’de akademik çeviri eğitimi veren programların müfredatlarında bu uzmanlık alanına ilişkin çeviri eğitime tıp metinleri çevirisi, hukuk metinleri çevirisi gibi diğer özel alan çevirisi eğitimleri kadar yer verilmediği gözlemlenmiştir. Türkiye’deki video oyun yerelleştirme sektöründe çalışacak çevirmenlerin bu alanı kuşatan dinamiklerin, kısıtların ve zorlukların bilincinde olması, farklı metin türlerini ve bu türlere özgü ihtiyaçları tanıyarak kavraması, video oyun yerelleştirmesinde kullanılan yazılımlara aşinalık kazanması ve süreç içerisinde yer alan aktörleri ve bu aktörlerin sorumluluklarını kavrayabilmesi alanda uzmanlaşabilmeleri için önem taşımaktadır. Bu makale uzman video oyun çevirmenleri yetiştirebilmek amacıyla video oyun yerelleştirme sektörünün dinamikleriyle çeviri eğitiminin harmanlandığı bir uzmanlık alanı dersi içeriği önermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak sektörün dinamikleri ve ihtiyaçlarını gözlemlemek adına, Türkiye’de profesyonel video oyun yerelleştirme şirketlerinde yönetici, proje yöneticisi, editör ve redaktör pozisyonlarında çalışmış aktörlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Elde edilen bilgiler ışığında video oyun yerelleştirme dersleri için yerelleştirmeyi kuşatan kavramların tanıtılması, video oyun yerelleştirmesinde karşılaşılan farklı metin türlerinin incelenmesi, metin türlerine ait ihtiyaçların ve kısıtların betimlenmesi, yaygın olarak kullanılan bilgisayar destekli çeviri ve proje yönetimi yazılımlarının tanıtılması ve grup çalışmaları ile farklı video oyun türlerine ait metinlerin yerelleştirme projelerinin simüle edilmesi gibi konuların yer aldığı bir uzmanlık alanı olarak video oyun yerelleştirme dersine yönelik içerik önerileri sunulacaktır. Bu makalenin ana amacı akademik çeviri eğitimi aracılığıyla video oyun yerelleştirme alanında söz sahibi olabilecek, sektöre yönelik bilgi ve donanım sahibi uzman çevirmenler yetiştirmeye katkı sağlamaktır.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, yazarın doktora tez çalışması kapsamında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik İzni: İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 30.05.2022 tarihli, 06 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuştur.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439985
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Arş. Gör., Yaşar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Research Assist., Yaşar University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Translation and Interpreting (İzmir, Türkiye), emre.canbaz@yasar.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-9893-3399, **ROR ID:** https://ror.org/00dz1eb96, **ISNI:** 0000 0001 0690 851X.

Anahtar kelimeler: video oyun yerelleştirmesi, video oyun çevirisi, video oyun yerelleştirmesi sektörü, video oyun yerelleştirmesi eğitimi.

A (descriptive) research on video game localization education in Türkiye³

Abstract

Video game localization is a specialization field of translation that is becoming widespread both in Türkiye and around the world. However, it has been observed that the curricula of academic translation programs in Türkiye do not include translation training in this specialization field as much as others such as translation of medical texts and translation of legal texts. It is important for translators working in the video game localization industry in Türkiye to be aware of the dynamics, constraints and challenges surrounding this field, to recognize and comprehend different text types and their specific needs, to become familiar with the softwares used in video game localization, and to comprehend the actors involved in the process and their responsibilities in order to become experts in the field. This article aims to propose contents for this specialization field that blends the dynamics of the video game localization industry with translation training in order to train expert video game translators. In order to observe the dynamics and needs of the industry, semi-structured interviews will be conducted with actors who have worked as managers, project managers, editors and proofreaders in professional video game localization companies in Türkiye. In the light of the information obtained, content suggestions for video game localization courses will be presented, including introducing the concepts surrounding localization, examining different text types encountered in video game localization, describing the needs and constraints of these text types, introducing commonly used computer-assisted translation and project management softwares, and simulating localization projects of texts from different video game genres through group work. The main aim of this article is to contribute to the training of translators who can have a say in the field of video game localization through academic translation training and who have the knowledge and equipment for the sector.

Keywords: video game localization, video game translation, video game localization sector, video game localization training

1. Giriş

Günümüzde, video oyun endüstrisi büyük bir ivme kazanmış ve dünya genelinde milyarlarca oyuncuya hizmet veren bir sektör haline gelmiştir. Bu hızlı büyüme, video oyunlarının sadece eğlence aracı olmaktan çok daha fazlası olduğunu göstermektedir. Video oyunları, farklı dilleri ve kültürleri bir araya

³ **Statement (Tez/ Bildiri):** This article is derived from the author's doctoral dissertation prepared within the scope of his doctoral thesis..

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.11.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439985

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

getiren evrensel birer tüketim ürünü hâline gelmiştir. Ancak video oyunların evrensel birer ürüne dönüşebilmesi için yerelleştirme süreci gerekmektedir. Bu bağlamda, video oyunlarının yerelleştirilmesi, oyun içi metinlerin çevirisinden daha fazlasını içerir. Kültürel uyumluluk, teknik gereksinimler ve dil tonu gibi faktörler, video oyunlarının farklı kültürlerde ve dillerde işlevsel olabilmesi için dikkate alınması gereken unsurlardır. Bu noktada, nitelikli video oyun çevirmenlerine olan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır.

Bu makale, akademik çeviri eğitimine video oyun yerelleştirmesini (VOY)⁴ entegre etmenin önemini ele almaktadır. Bu doğrultuda öncelikle özel bir çeviri uygulama alanı olarak video oyun yerelleştirme sektörünün işleyişini ve gerekliliklerini saptayabilmek adına alanın aktörleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında VOY'un hem teorik hem de pratik açıdan ele alınacağı, lisans düzeyinde özel alan çevirisi olarak video oyunu yerelleştirmesi dersinin içeriğine odaklanılacaktır. Ders kapsamında video oyunlarının yerelleştirilme süreçleri, video oyunların geliştirilme aşamaları ve kültürel uyumluluk gibi konuların öğrencilerin eğitimine dahil edilmesinin önemine değinilecektir. Makalenin devamında bu dersin içeriği, öğrencilerin kazanması hedeflenen temel bilgi ve beceriler detaylı bir şekilde ele alınacak, alanın aktörleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında öğrencilere nasıl pratik deneyim kazandırabileceği açıklanacaktır. Video oyunlarının evrensel çekiciliği göz önüne alındığında, bu alanda rol alacak uzman çevirmenlerin yetiştirilmesine yönelik ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu makale, video oyunlarının küresel etkisini ve yerelleştirme sürecinin karmaşıklığını anlatarak, eğitim alanında VOY'a yer verilmesinin önemini vurgulamaktadır.

2. Türkiye'de video oyun yerelleştirmesi (VOY) sektörü

Türkiye, her geçen yıl artan oyuncu sayısı sebebiyle firmalar için dikkate değer bir pazar konumundadır. Oyun geliştirici ve dağıtıcı firmalar, ürünlerini daha fazla tüketiciye ulaştırabilmek ve kârlarını en üst düzeye çıkarabilmek için olabildiğince fazla pazara girmeyi hedefler. Bu açıdan incelendiğinde Türkiye, sahip olduğu genç nüfusu ile video oyun sektörü için önemli bir pazar konumundadır. *Gaming in Turkey* isimli oyun ajansının raporuna göre 2015 yılında Türkiye'deki genç nüfus 13.228.496'dır ve bu sayı Avrupa nüfus ortalamasının üzerindedir (Gaming in Turkey, 2017). Aynı yıl için ülkedeki toplam oyuncu sayısının ise 22.400.000 olduğu belirtilmiş, 2022 yılına gelindiğinde ise bilgisayar, oyun konsolları ve mobil platformlarda ülkedeki toplam oyuncu sayısının 44.000.000'u aştığı tespit edilmiştir (Gaming in Turkey, 2023).

Video oyunların oyuncular tarafından doğru şekilde anlaşılabilmesi ve oynanabilmesi için dil bir gerekliliktir. Özellikle yazınsal metinler içeren hikâye odaklı video oyunlar, yoğun teknik metinler içeren simülasyon oyunları gibi farklı türlerdeki ve karmaşık yapıya sahip oyunların hedefledikleri şekilde tüketilebilmeleri için oyuncular tarafından anlaşılabilmesi gerekir. Her ne kadar Türkiye'de video oyun geliştiriciliği büyümeye başlamış olsa da tüketilen oyunların büyük bir çoğunluğu yurt dışında geliştirilmekte ve ağırlıklı olarak İngilizce dilinde piyasaya sürülmektedir. Geliştirilen video oyunların giderek daha karmaşık ve derinlikli anlatılara sahip olmasının ana dili İngilizce olmayan pazarlarda bir sorun oluşturduğunu fark eden video oyun firmaları, video oyunlarını hedefledikleri pazarların dillerine yerelleştirmektedir. Bu sayede, herhangi bir dilde geliştirilmiş ve piyasaya sürülmüş olan bir video oyun, farklı ülkelerde farklı dilleri konuşan oyuncular tarafından firmaların amaçladığı şekilde tüketilebilir hâle gelmektedir.

4 Makalede kısaca VOY olarak ifade edilecektir.

Uluslararası platformda yabancı dil eğitimi, akademik kariyer ve eğitim gezileri alanlarında hizmet veren *EF Education First* firmasının düzenli olarak hazırladığı *EF English Proficiency Index* raporuna göre Türkiye 2022 yılında toplam 111 ülke arasında 64. sıradadır ve 495 puanla “düşük yeterlilik” kategorisinde yer almaktadır (EF Education First, 2023). İlgili yeterlilik seviyesi incelendiğinde Türkiye’deki ortalama İngilizce bilgisinin; çok yüksek, yüksek ve orta yeterlilik seviyelerinde yer alan “ileri düzey metinleri rahatça okuyabilmek, ana dili İngilizce olan birisiyle iş sözleşmesi yapabilmek, iş yerinde sunum yapabilmek, televizyon programlarını anlayabilmek, gazete okuyabilmek, kişinin uzmanlık alanındaki bir toplantıya katılım göstermek, şarkı sözlerini anlayabilmek ve mesleki konular hakkında eposta yazabilmek”⁵ kriterlerini karşılamadığı görülmektedir (Proficiency Bands, 2023). Bu noktada Türkiye nüfusunun ortalama dil yeterliliğinin, video oyunları İngilizce dilinde tüketmek için yeterli seviyede olmadığı öne sürülebilir. Bu nedenle pazar araştırmaları yapan video oyun şirketleri, yüksek oyuncu potansiyeline sahip Türkiye pazarında varlık gösterebilmek adına oyuncuların kendi dilinde video oyun oynayabilmesine imkân veren video oyun yerelleştirme hizmetine odaklanmıştır. Özellikle 2010’lu yıllardan itibaren Türkçe dil seçeneği içeren video oyunların sayısı artmaya başlamıştır.

Türkiye’de video oyunların Türkçeleřtirilmesine ilişkin ilk örnekler, oyunların yapımcısı/dağıtıcısı ile profesyonel bir iş sözleşmesi kurmadan amatör bir ruhla gerçekleştirilen “fan translation” uygulamalarıdır. Bu yerelleştirme çalışmaları kısaca, belirli seviyede yabancı dil ve yazılım bilgisine sahip oyuncu topluluklarının çevirmen rolü üstlenerek hâlihazırda piyasaya çıkmış video oyunları farklı dillere çevirmelerini tanımlar. Bu uygulamalarda oyun içerisindeki grafiklere, diyaloglara, bölümlere ve gerçekleşen olaylara müdahale edilmesine imkân veren “romhacking” gibi yöntemler kullanılarak (Muñoz-Sánchez, 2008) oyundaki metinlerin çevirileri gerçekleştirilir. Resmî Türkçe dil desteğinin yaygın olmadığı 2000’li yıllarda ana dilinde oyun oynamak isteyen oyuncuların talepleri doğrultusunda yoğun olarak çalışan bu ekiplerin sayısı profesyonel video oyun yerelleştirme firmalarının kurulmasıyla birlikte azalmıştır. Yine de günümüzde çeşitli topluluklar Türkçe video oyun yerelleştirme projeleri yürütmeye devam etmektedir.

2010’lu yıllara gelinmesiyle birlikte oyun geliştirici/dağıtımcı firmalarla veya bu firmaların ortak çalıştığı ve bir projenin aynı anda pek çok dile yerelleştirilmesinden sorumlu “Dil Hizmeti Sağlayıcıları” (Language Service Providers) ile yerelleştirme çalışmaları yapan Türkiye menşekli VOY firmaları kurulmaya başlamıştır. Bu firmalar, video oyunlardaki metinlerin yerelleştirilmesinin yanı sıra kalite kontrol, oyun içi seslendirme, müzik, multimedya ve pazarlama içeriklerinin yerelleştirilmesi gibi video oyun yerelleştirme çatısı alındaki farklı ihtiyaçlara yönelik hizmetler de vermektedir. *23 Studios*, *Aibell Game Localization*, *Locpick Game Localization & Audio* ve *Wordkeepers* yukarıdaki hizmetleri sunan Türkiye merkezli video oyun yerelleştirme firmalarına örnek gösterilebilir. Farklı ölçeklerdeki video oyun geliştiriciler tarafından üretilen video oyunların sayısı sürekli artış göstermekte, bununla birlikte Türkiye pazarına girmeyi hedefleyen video oyun geliştirici/dağıtımcı firmalar dil bariyerini aşmak adına yerelleştirme firmaları ile iş birliği yapmaktadır. Oyuncuların Türkçe dil desteği talepleri ve yabancı firmaların Türkiye pazarına yönelik hedefleri doğrultusunda Türkçe dil desteğine sahip video oyunların sayısı her geçen gün artmakta, hızla büyüyen pazar nedeniyle oyun yerelleştirmesi konusunda uzmanlaşmış çevirmenlere her geçen yıl daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

⁵ Metnin çevirisi tarafıma aittir.

3. Video oyun yerelleştirme sektörünün oyun çevirmenine ilişkin beklentileri

Türkiye’de ve yurt dışında faaliyet gösteren profesyonel VOY firmalarında Türkçe oyun yerelleştirme üzerine çalışan farklı aktörlerle çevrim içi ortamda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların düşünceleri, deneyimleri ve inançları hakkında ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla kullanılan ve nitel bir araştırma yöntemi olan yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş bir dizi açık uçlu soru ile araştırmacıya belirli konularda daha fazla derinleşme şansı verir. Öte yandan yarı yapılandırılmış görüşmeler, gerçekleştirilen görüşmeler arasında karşılaştırma yapmaya ve katılımcıların gündeme getirdiği başka konular hakkında bilgi toplamaya da olanak sağlamaktadır (Berg & Lune, 2015: 139).

Görüşmeler Türkçe VOY sektöründe oyun çevirmenlerinin konumu, eksiklikleri ve ihtiyaçları hakkında bilgi edinmek, çevirmenlere yönelik beklentileri anlamak, yerelleştirme projelerinde yer alan farklı aktörleri ve kullanılan teknolojileri tanımak, süreçlerde yaşanan problemleri ve bunların çözümü için ne gibi adımların atıldığını öğrenmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılanlar arasında şirket yöneticisi, genel müdür, proje yöneticisi, editör, kalite kontrol uzmanı ve redaktör pozisyonlarında çalışan kişiler yer almaktadır. Bu aktörlerin kariyerlerinin belirli aşamalarında oyun çevirmenliği de yapmış olduklarını not düşmek gerekir. Görüşme soruları arasında oyun çevirmenine ilişkin beklentileri öğrenmek amacıyla dokuz soru sorulmuştur. Bu sorular ve sorulara verilen yanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Katılımcıların “*Sizce video oyun yerelleştirmelerinde özellikle dikkat edilmesi gereken nokta(lar) nelerdir?*” sorusuna verdiği yanıtlar incelendiğinde VOY alanına özgü yapıların farkında olmanın ön plana çıktığı görülmüştür. VOY, birer yazılım olan video oyunların metinleri üzerine odaklanır. Bu metinlerin amaçlanan şekilde görüntülenebilmesi (italik, kalın, renkli veya oyuncunun eylemlerine göre değişmek gibi) için yazılım dilindeki “yer tutucu”, “değişken” veya “etiket” işlevine sahip kodların ne amaçla orada bulduklarını ve çeviri işi gerçekleştirilirken bu kodların ne şekilde hedef metne aktarılması gerektiği bilmek büyük önem taşımaktadır. Bununla ilişkili olarak VOY uzmanlarının video oyunların mekaniklerine, VOY sürecinde kullanılan dosya yapılarına ve terminolojiye aşina olması gerekmektedir.

İlgili soruya verilen yanıtlardan ortaya çıkan ikinci özellik ise çeviri ve yerelleştirme arasındaki ayrımın bilincinde olmaktır. Katılımcılar bunu ifade ederken; ortaya çıkan çeviri ürünün doğal hissettirmesi, hedef kültüre ait alışkanlıkların ve hassasiyetlerin göz önünde bulundurulması, kaynak metinde hedeflenen duygunun ve mesajın oyuncuya aktarılabilmesi ve hitap edilen kitleye uygun şekilde gerçekleşecek bir yeniden yazma sürecinin önemi üzerinde durmuşlardır.

Yukarıdaki soruya verilen yanıtların bir diğer ortak özelliği ise Türkçe bilgisinin önemidir. Katılımcılar yazım ve noktalama kuralları konusunda donanımlı ve dikkatli olmanın önemini vurgulamıştır.

Katılımcılar VOY sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar arasında; koordinasyon içinde bir takım çalışması ortaya koymayı, sorgulayıcı bir yaklaşıma sahip olmayı, proje ile ilgili sağlanan referans materyalleri dikkatli bir şekilde inceleyerek ve internette söz konusu video oyuna ilişkin içerikleri tüketerek ön hazırlık yapmayı da vurgulamıştır. Ayrıca gündemi takip etmek, planlanan zaman çizelgesine uymak, çeviri dosyalarını zamanında teslim etmek, karakter sınırlaması ve dil kullanımı gibi projeye özgü kurallara dikkat etmek de alınan yanıtlar arasındadır.

Katılımcıların, “*Sizce bir oyun çevirmenini diğer uzmanlık alanlarındaki çevirmenlerden ayıran en belirgin özellikler nelerdir?*” sorusuna verdiği yanıtlarda sınırları esnek, akışkan ve kimi zaman belirsiz olan VOY alanının öngörüyle hareket etmeyi, kullanılacak terimlerin oyunun türüne ve hedef kitlesine uygun şekilde seçmeyi, sınırlı bağlam bilgisi ile çeviri yapabilmeyi gerektirdiği belirtilmiştir. Şiir çevirisi, dublaj çevirisi, hukuk çevirisi, tıp çevirisi ve teknik çeviri gibi farklı uzmanlık alanlarından metinler içerebilen VOY’un yaratıcılığa müsait doğası sebebiyle sunduğu özgürlük alanının iyi bir araştırma edinci gerektirdiğini, video oyunlara ilgi ve merak duymanın, hedef dilde ortaya çıkarılacak metnin nerede ve nasıl görüntüleneceğini öngörebilmenin, çeviri ile yerelleştirme arasındaki ayrımı bilerek ilgili metnin ihtiyacına göre kararlar alabilmenin ve kültürel adaptasyonun ve yaratıcı metin yazarlığının önemi vurgulanmıştır.

İstisnai örnekler dışında bir ekip çalışması gerektiren VOY, diğer ekip üyeleri ile iş birliğinin kritik önem taşıdığı bir uzmanlık alanıdır. Bu doğrultuda yukarıdaki soruya verilen yanıtlar arasında öğrenmeye açık olmak, bilgi alışverişi yapmak ve ekip üyelerine danışmaktan ve soru sormaktan çekinmemek gibi özellikler yer almaktadır. Bunların yanı sıra, bilgisayar destekli çeviri programları ile yürütölen VOY projelerinde kod içeren metinlere aşına olunması ve çevirinin kodlar ile ve kodlara rağmen doğal şekilde oluşturulmasının ayırt edici farklar arasında olduğu ifade edilmiştir.

“*Sizce oyun yerelleştirme alanında çalışacak bir çevirmenin ne gibi becerileri olmalıdır? (yazılım bilgisi, çeviri eğitimi, tecrübe, ilgi alanı, alana uygun metin çözümlemesi vs.)*” sorusuna verilen cevaplar arasında bilgisayar, ofis programları ve BDÇ araçlarını kullanma becerisine sahip olmak ön plana çıkmaktadır. VOY’un bir parçası olan yer tutucu, değişken ve etiket gibi kodların ne gibi işlemlere sahip olduklarını anlayabilmek ve kodları bozmadan çeviriyi gerçekleştirebilmek için temel kodlama bilgisinin fayda sağlayacağını belirtilmiştir. Katılımcılar ayrıca iyi bir metin çözümleme becerisinin VOY için kritik önem taşıdığını vurgulamıştır. Üzerinde çalışılan metnin gereksinimleri, yazılış amacı, sahip olduğu referanslar, hedef kitlesi gibi unsurların çevirmen tarafından analiz edilebilmesinin önem taşıdığı belirtilmiştir. Bunlara ek olarak VOY alanındaki çevirmenlerin iyi bir araştırma edincine sahip olmasının da ortaya çıkan ürünün kalitesini doğrudan etkilediği düşünölmektedir. Metinlerde geöen göndermeleri, referansları, kelime oyunlarını, deyim ve atasözlerini katmanlarına ayırabilmek ve neye işaret ettiklerini bilmek başarılı bir yerelleştirmenin belirleyicisi olarak görölmektedir. Aksi durumlarda hedef dilde anlam ifade etmeyen, oyuncuyu oyun dünyasından koparan, kısacası olumsuz bir deneyim yaratan metinler ortaya çıkabilmektedir. Tüm bunların sürdürölebilir şekilde yapılabilmesi için VOY alanında çalışacak çevirmenlerin genel anlamda video oyunlara ilgi ve merak duyması da önem taşımaktadır. Video oyunlara ilgi ve merak duymanın beraberinde getirdiği aşinalık, sınırlı bağlam bilgisinin verildiği veya referans materyalin sınırlı olduğu durumlarda çevirmenin ilgili ortamı/sahneyi zihninde canlandırabilmesine de yardımcı olmaktadır.

“*Sizinle çalışacak bir çevirmenin hâkim olmasını beklediğiniz yazılımlar/programlar/BDÇ araçları var mı? Varsa bunlar nelerdir?*” sorusuna ağırlıklı olarak MemoQ isimli BDÇ aracı yanıtı verilmiştir. Bu cevabı takip eden diğer BDÇ araçları arasında Memsource, Trados ve SmartCat yer almaktadır. Ayrıca çevirmenlerin Microsoft Word, Microsoft Excel programlarına dair bilgi sahibi olmasının önemi vurgulanmıştır.

“*Sizce bir çevirmeni başarılı bir video oyun çevirmeni yapan özellikler nelerdir?*” soruna verilen yanıtlar; video oyunları yakından tanımak, video oyun türlerine ve bu türlerin metin yapılarına aşına olmak, farklı metin türlerinin gerekliliklerine uygun çeviri yapabilmek, hedef kitlenin beklentilerini ve ihtiyaölarını göz önünde tutarak çeviriyi gerçekleştirmek, güncel gelişmeleri takip etmek, iletişime ve

öğrenmeye açık olmak, sorgulayıcı ve şüpheli yaklaşmak, tahmin etmekten kaçınıp doğru bilgiye ulaşmaya çalışmak, dili doğal kullanabilmek, yaratıcı çeviri yapmak, gerektiğinde kaynak metinden uzaklaşabilmek ve ana dile hakim olmak şeklindedir.

Katılımcıların “*Oyun çevirmenlerinde ve başvuran adaylarda en sık gözlemediğiniz eksiklikler nelerdir?*” ve “*Oyun yerelleştirmesinde genel olarak en çok hangi konularda sorun yaşıyor? Bu sorunlar sizce neden kaynaklanıyor olabilir?*” sorularına verdikleri ortak yanıtlar arasında; dikkatsizlik, belirtilen kurallara ve kısıtlara dikkat etmeden çeviri yapmak, yazılım dilini tanımamaya bağlı olarak kod içeren ve çevrilmemesi gereken metinleri çevirmek, sunulan referans materyalleri yeterince incelememek, yeterli araştırma yapmamak, yapılan çeviriyi teslim etmeden önce kontrol okuması gerçekleştirilmemesi, dil bilgisi eksikliği, bir soru veya sorun olduğunda bunu ekipteki diğer aktörlerle paylaşmamak veya yardım almamak, geri bildirimleri dikkate almamak gibi eksiklikler ifade edilmiştir. “*Oyun yerelleştirmesinde genel olarak en çok hangi konularda sorun yaşıyor? Bu sorunlar sizce neden kaynaklanıyor olabilir?*” sorusuna verilen diğer yanıtlar arasında ise kalite kontrol aşamalarının yapılmaması/eksik yapılması, müşterilerin zaman kısıtı sebebiyle hazırlanan soru-cevap formlarına yanıt verememesi/geç yanıt vermesi, tamamlanan çevirilerin oyun içerisinde nasıl görüntülediğini test etmeye yönelik LQA aşamasının müşteri tarafından yapılmaması/eksik yapılması veya Türkçe bilmeyen test uzmanları tarafından yapılmasına bağlı olarak ürün piyasaya çıktıktan sonra fark edilen sorunlar, gizlilik gerekçesiyle çeviri ekiplerine yeterli referans materyalin sağlanmaması gibi noktalara değinilmiştir.

“*Çevirmenler projedeki oyuna yönelik soruları olduğunda nasıl bir yol izliyor? Böyle bir durumda onlardan ne bekliyorsunuz?*” sorusuna verilen yanıtlar ağırlıklı olarak; çeviri kararı/terminoloji düzlemindeki soruların ekip içindeki aktörlere danışılması, teknik veya genel bir sorun varsa bunun proje yöneticisine iletilmesi, çevirmenlerin varsayımda bulunmaktan kaçınarak doğru bilgiye ulaşmaya çalışması, oyun geliştirici firmaların hazırladığı çok dilli soru-cevap formlarını inceleyip ilgili sorunun çözümü olup olmadığının kontrol edilmesi, ekip için sağlanan iletişim kanallarının aktif olarak kullanılması ve soru sorulması şeklindedir. Verilen yanıtların ortak özelliği çevirmenlerin iletişime açık, soru sorabilen, doğru cevabı bulmak için kendisine sağlanan kaynakları incelemekten kaçınmayan bir özellikte olmasına işaret etmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden anlaşıldığı üzere bu alanda çalışacak çevirmenlerden yukarıda bahsedilen konularda belirli bir yetkinliğe sahip olmaları beklenmektedir. Alandaki aktörlerin vurguladığı “yetkinlik” ve “uzmanlık” ifadeleri, akıllara Hans J. Vermeer’in “uzman çevirmen” kavramını getirir. Vermeer’e göre çevirmen, çeviri eyleminde “uzman” kişidir. Görevi kapsamında sergileyeceği performanstan ve nihai çeviri ürününden çevirmen sorumludur. Uzman konumunda oluşu çevirmeni alanın dışındaki aktörlere kıyasla daha güvenilir birisi hâline getirmektedir (Vermeer, 2004: 222). Dolayısıyla çevirmenin uzman konumunda olması kendisine farklı sorumlulukların yüklenmesi anlamına gelmektedir. Justa Holz-Mänttari bu sorumluluğu tartışırken çevirmenin amacında yola çıkar. Holz-Mänttari’ye göre çeviri eylemi, alıcı için iletişim işlevi taşıyan bir hedef metin üretmeye odaklanır. Bu durum kaynak metni kopyalamaktan ziyade, hedef metnin biçim ve türünün hedef metnin kültüründe işlevsel olacak şekilde yönlendirilmesi gerektiği anlamına gelir. İşlevsel olarak nelerin uygun olduğu, çeviri eyleminde uzman konumunda olan çevirmen tarafından belirlenir (Munday, 2016: 125). Uzman konumundaki çevirmen gerektiğinde çeviri sürecinde aldığı kararların sebebini açıklayabilir, çevirinin amacına uygun olmadığını düşündüğü takdirde gerekirse iş veren ile müzakere yoluyla gerekçelerini sunabilir ve çeviri sürecini çevirinin amacı doğrultusunda yönetebilir (Krş. Vermeer,

2008). Görüldüğü üzere çevirmen, kültürlerarası aktarımın işlevsel bir şekilde gerçekleşebilmesi için önemli bir rol oynamaktadır.

Bu noktada VOY alanında çalışacak çevirmenlerin de farklı metin türlerinin ne gibi ihtiyaçlara sahip olduğunu çözümlenebilmek, iyi bir araştırma edincine sahip olmak, çeviri metnini hedef kültürün ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda oluşturabilmek, ekip içi çalışmaya, iletişim kurmaya ve geri bildirim almaya açık olmak, video oyunlara ve VOY alanına özgü özelliklere, teknolojilere, uygulamalara ve gelişmelere aşina olmak gibi niteliklere sahip ve alanın gerektirdiği sorumlulukların bilincinde uzmanlar olması beklenmektedir.

4. Türkiye’de lisans düzeyinde video oyun çevirisi dersleri

Ülkemizde oyun yerelleştirmesi veya yerelleştirme üzerine akademik çeviri eğitimi veren programların sayısı diğer uzmanlık alanlarıyla kıyaslandığında düşük kalmakla birlikte her geçen gün artmaktadır. 2023 yılı itibarıyla Türkiye’de lisans seviyesinde eğitim veren Mütercim ve Tercümanlık ve Çeviribilim programlarının sayısı: İngilizce dili için 45 (21 devlet üniversitesi ve 24 vakıf üniversitesi), Almanca için 7 (7 devlet üniversitesi), Arapça için 5 (4 devlet üniversitesi, 1 vakıf üniversitesi), Bulgarca için 1 (1 devlet üniversitesi), Çince için 1 (1 vakıf üniversitesi), Farsça için 1 (1 devlet üniversitesi), Fransızca için 6 (6 devlet üniversitesi), İngilizce-Fransızca için 3 (2 devlet üniversitesi, 1 vakıf üniversitesi), Japonca için 1 (1 devlet üniversitesi) ve Rusça için 3 (1 devlet üniversitesi, 2 vakıf üniversitesi) olmak üzere toplam 73’tür⁶. Gerçekleştirilen müfredat taramasında ders isminde “yerelleştirme” veya “localization” ifadeleri geçen 12 farklı ders saptanmış; ancak bu derslerin düzenli olarak açılıp açılmadığı bilgisine ulaşılamamıştır.

İlgili çalışma kapsamında yapılan araştırmada Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Bartın Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi Çeviribilim Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Ege Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Hacettepe Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İstanbul Arel Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Sakarya Üniversitesi Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümü ve Yeditepe Üniversitesi Çeviribilim Bölümüne ait ders müfredatlarında bilgisayar destekli çeviri programlarının tanıtılarak yerelleştirme kavramının tartışıldığı derslerin küçük bir parçası olarak web sitesi ya da yazılım gibi farklı yerelleştirme derslerine entegre edilerek ya da doğrudan oyun çevirisi/yerelleştirmesi adıyla VOY’a yer verildiği saptanmıştır.

Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümüne ait “TAI 405 Computer-Assisted Translation and Localisation” dersinin tanıtım formunda yer alan dersin amacı: “...öğrencilerin çeviri etkinliğinde hâlihazırda kullanılan teknolojiler konusunda yetkin hale gelmelerini sağlamak ve bunu yaparken de uygulama temelli bir yaklaşım takip etmektir.” şeklinde tanımlanmıştır. Dersin öğretim yöntem ve teknikleri kısmı ise “Bu ders çeviri etkinliğinde kullanılmakta olan teknolojileri ele almaktadır. Bu derste öğrenciler kuramsal bilgileri uygulamalar yoluyla pekiştirerek öğrenecek ve yazılımlar üzerinden laboratuvar ortamındaki deneyimler ile yetkinliklerini artıracaklardır.” olarak tanımlanmıştır. Dersin haftalık konuları arasında bilgisayar çevirisi kalite değerlendirme, çeviri yönetim sistemleri, kalite güvencesi, çeviri belleği sistemleri, terminoloji yönetim

⁶ Kaynak: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php>

sistemleri, ağ yerelleştirme, yazılım yerelleştirme ve çeviri uygulaması bulunmaktadır. Dersin 13. haftasında oyun yerelleştirme ve çeviri uygulamasına yer verildiği görülmüştür.

Bartın Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümünün “IMT 414 Oyun ve Web Sitesi Yerelleştirme” dersinin tanıtım formunda dersin amacı: “Bu dersin amacı oyun yerelleştirme ve alt yazı/dublaj çevirisi endüstrisi hakkında çevirmen adaylarını bilgilendirmek ve bu alanla ilgili çeviri faaliyetleri yapmaktır” şeklinde tanımlanmıştır. Dersin içeriği: “Bu derste yerelleştirmenin temel öğeleri, çeviri ve yerelleştirme arasında ilişki, küreselleşmenin çeviri ve yerelleştirme üzerindeki etkileri, yerelleştirme alanında kullanılan çeviri araçları (bilgisayar destekli çeviri, çeviri belleği, sözlükler vs.), roller (dil uzmanı, redaktör vs.), yerelleştirmede iş akış sistemi üzerinde durularak öğrenciye alıştırmalar yaptırılır.” olarak belirlenmiştir. Haftalık ders akışında ilk iki haftada kuramsal bilgiye odaklanıldığı, dersin geri kalan haftalarında ise VOY’a yönelik uygulama çalışmalarının yapıldığı görülmüştür.

Sakarya Üniversitesi Almanca Mütercim-Tercümanlık Bölümüne ait “AMT 346 Game Localization” dersinin tanıtım formunda dersin amacı: “Oyun Yerelleştirmesinin bir uzmanlık çeviri alanı olarak diğer çeviri türlerinden farklarının üzerinde durulacağı bu derste, farklı oyunların çevirileri incelenerek, bir oyunun yerelleştirmesi yapılacaktır. Böylelikle bu alana ilgi duyan öğrencilerin mezun olduklarında oyun yerelleştirmeni şeklinde istihdam edilmesi hedeflenmektedir.” olarak tanımlanmıştır. Dersin içeriği ise: “Derste farklı kaynaklardan oyun yerelleştirmesi hakkında makaleler okunacak ve oyun yerelleştirmesi alanında uygulama çalışması gerçekleştirilecektir.” şeklinde ifade edilmiştir. Ancak dersin haftalık akışına yönelik bilgiye ulaşılamamış ve dolayısıyla uygulama çalışmalarına ne oranda yer verildiği görülememiştir.

Yeditepe Üniversitesi Çeviribilim Bölümüne ait “TRA 408 Oyun Lokalizasyonu” dersine ait tanıtım formunda dersin amacı: “Oyun endüstrisinde yerelleştirme kavramını tanıtmak ve oyun yerelleştirme alanında öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmek” olarak belirlenmiş; dersin içeriği ise: “Oyun metinleri ilgili bilgi ve terminoloji; oyun yerelleştirme” şeklinde tanımlanmıştır. Haftalık ders akışında “oyun lokalleştirme iş akışı, oyun lokalleştirme teknik yönleri, sorgu yönetimi, video oyunları senaryo ve UI çevirilerinde en iyi uygulamalar ve örnekler, mobil oyun çevirilerinde en iyi uygulamalar, mobil oyunlarda çeviri örnekleri” konularına yer verilmiştir. Dersin 12. haftasında “oyun lokalizasyon testi” adı altında bir uygulamaya yer verildiği görülmüştür.

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Boğaziçi Üniversitesi Çeviribilim Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Ege Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Hacettepe Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İstanbul Arel Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Marmara Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümüne ait müfredatlarda çatı kavram olarak yerelleştirme olgusuna odaklanan derslere yer verildiği, doğrudan VOY’a dair bir dersin müfredata dahil edilmediği görülmüştür.

Görüldüğü üzere Türkiye’de çeviri eğitimi veren kimi lisans programlarında VOY’a yer verilmektedir. Ancak bu derslerin diğer özel alan çevirisi dersleri kadar henüz yaygınlaşmamış olduğu söylenebilir. Tüm dünyada giderek artan oyun üretimi, tüketimi ve buna bağlı olarak alanda uzman çevirmenlere duyulan ihtiyacın artması nedeniyle bu uzmanlık alanı dersinin hukuk metinleri çevirisi, tıp metinleri çevirisi gibi diğer uzmanlık alanı çevirisi derslerine benzer şekilde çeviri eğitimi veren programların müfredatlarında yer alması önem teşkil etmektedir.

5. Sektörden eğitime: sektör ihtiyaçlarının video oyun yerelleştirme eğitime entegre edilmesi

Günümüzde ve gelecekte nitelikli oyun çevirmenine duyulan ihtiyaçı karşılamak adına akademik çeviri eğitimi içerisinde VOY’u kuramsal, kavramsal ve uygulama boyutlarında ele alan bir ders tasarısının faydalı olabileceği düşünölmektedir. Bu bölümde, lisans düzeyindeki mütercim-tercümanlık ve çeviribilim programlarındaki üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilere sektör aktörleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen alan beklentileri göz önünde tutularak hem kuramsal bilgiyi aktarmak hem de uygulama pratiği kazandırmak amacıyla seçmeli ders olarak açılacak bir video oyun yerelleştirme dersi içeriğinin tasarlanması amaçlanmaktadır. Tıpkı diğer uzmanlık alanı derslerinde olduğu gibi bu ders için de öğrencilerde çeviriye ilişkin temel bilincin oluşması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilgisayar destekli çeviriye yönelik eğitimlerini tamamlamış olmaları, VOY dersinde kullanılacak çeşitli yazılımlar için gerekli bir temel sağlayacak ve dersin işlenişini kolaylaştıracaktır. Bir diğer sebep ise bu alanda çeviri ve yerelleştirme olgularının iç içe kullanılması ve metnin ihtiyaçlarına göre yaratıcı yazarlık ve çeviriyaratım gibi uygulamalara ihtiyaç duyabilmesidir. Bu nedenle öğrencilerin “Çevirmenler için Bilgi Teknolojileri” veya “Çeviri Teknolojileri” gibi bilgisayar destekli çeviri ve ofis programlarını tanıtan ve farklı çeviri stratejilerini ele alan dersleri önceden almış olmaları önemlidir.

VOY dersinde öncelikle oyun yerelleştirmesine ilişkin kavramsal ve kuramsal konulara yer verilmesi, öğrencilere oyun yerelleştirmesiyle ilgili kavramların yanı sıra VOY süreçlerinde kullanılan araç ve yazılımları öğrencilere tanıtmak ve yerelleştirmenin neleri içerdiğini anlatmak amacıyla önem teşkil etmektedir. Böylece video oyun yerelleştirme projelerinin iş akışı, projeyi yürüten ekibin içindeki roller ve bu rollerin sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler uygulama aşamasına geçmeden önce zihinlerinde süreç ve aktörlere yönelik somut birer imge oluşturabileceklerdir.

VOY’a yönelik derslerde öncelikle bu alana doğrudan etkisi olan uluslararasılaştırma, küreselleşme, yerelleştirme ve kültürelleştirme kavramlarının üzerinde durulması önem taşımaktadır. Video oyunların geliştirilme aşamalarından itibaren göz önüne alınan bu kavramlar; ortaya çıkan ürünlerin dilsel, kültürel, teknik, pazarlama ve hukuksal boyutlarını şekillendirmektedir. Öğrencilerin bu kavramlarla tanıştırılması, uzmanlaşacakları alanın yapısı hakkında temel bilgi sağlayacaktır.

VOY’un konumunu irdelemek amacıyla VOY sektörünün dünyadaki konumunu irdelemek öğrencilerin bu sektörün kapsamını, hasılatlarını, iş yüklerini ve yerelleştirme çalışmalarının geliştirilen video oyunlara ne gibi etkileri olduğunu görebilmeleri açısından fayda sağlayacaktır. Öte yandan, ülkemizde görece yeni ve büyümekte olan VOY sektörünün uzman aktörlere olan ihtiyaçını somutlaştırmak bu alanda kariyer planlaması yapacak öğrencilere katkıda bulunacaktır.

Video oyunlar hem yapıları hem de türleri gereği çok farklı ihtiyaçlara sahip metinler barındırabilmektedir. Üründen ürüne değişiklik göstermekle birlikte bir video oyunda oyun içi metinler, oyun içi sanatsal metinler, seslendirme metinleri, sinematik metinleri, açılır pencere/ipucu metinleri, sistem mesajları, hata mesajları, yardım dosyaları ve elektronik kılavuzlar gibi çeşitli varlıklar (assets) görölebilir. Öğrencilerin video oyunlarda çeviriye tabi olan bu varlıkları tanımaları ve bu varlıkları kuşatan ihtiyaçları, kısıtlılıkları ve özel durumları uygulama çalışmalarına geçmeden önce öğrenmeleri önem taşır.

Bilgisayar destekli çeviri araçlarının öğrencilere daha önce aldıkları teknoloji derslerinde tanıtılmış olması, VOY derslerinin verimli şekilde ilerlemesi açısından gereklidir. Ancak yine de hem öğrenilen bilgilerin tekrar edilip pekiştirilmesi hem de alanda sıklıkla kullanılan çeşitli fonksiyonların tanıtılması amacıyla dünyadaki ve Türkiye'deki VOY sektöründe ağırlıklı olarak tercih edilen bilgisayar destekli çeviri araçlarının (MemoQ, Trados, MemSource, SmartCat) ve proje yönetimi yazılımlarının (Microsoft Project, Favro, Jira, OneSky) incelenmesi dersin uygulama kısımları için yararlı olacaktır. Bu kapsamda öğrencilerin farklı dosya türlerini tanıma ve dönüştürme, terimce oluşturma, terimce ekleme, proje oluşturma, proje tamamlama, kalite kontrol işlemlerini gerçekleştirme, proje kapsamında alınabilecek çeviri kararlarının sorunsuz uygulanabilmesini sağlayan filtre ve kural setleri oluşturma gibi uygulama çalışmaları gerçekleştirmeleri önem taşımaktadır.

Birer yazılım ürünü olan video oyunlar, oyuncuların görüntülediği farklı metin türlerinin yanı sıra ekranda nelerin ne zaman ve ne şekilde görüntüleneceği bilgisini vermek gibi çeşitli sebeplerle kodlama dili üzerinden kurulu oldukları işletim sistemleri ve donanımlarla iletişime geçer. Bu kodlama dillerinin çeşitli uzantıları VOY sırasında çevirmenlerin üzerinde çalıştıkları metin dosyalarında yer alabilmektedir. Bunlar arasından en çok karşılaşılan etiketler (tags) ve değişkenler (variables) bağlı oldukları metinlerin ne şekilde görüntüleneceğini ve oyuncunun video oyundaki ilerleyişine göre farklılık gösterebilecek değerleri betimlemek için kullanılır. Bu kodların yapısına müdahale etmek metnin düzgün görüntülenmemesi veya yazılımın düzgün çalışmaması gibi çeşitli sorunlar doğurabilir. Öte yandan, bu kodların bağlı olduğu metinlerin çevirisi esnasında anlamın ve anlatımın olumsuz etkilenmemesi de önem taşır. Nitekim ağırlıklı olarak İngilizce dilinde geliştirilen ve bu dilde oluşturulan metinlere eklenen kodlar, Türkçe yerelleştirme esnasında Türkçe dil bilgisi kurallarına ve gelebilecek farklı değişkenlere uygun şekilde düzenlenmelidir. Bunlara ek olarak video oyunlarda kimi metinler kendilerine ayrılmış pencerelerde veya alanlarda görüntülenirler ve belli karakter kısıtlamalarına tabi tutulur. Multimedya ve alt yazı çevirisi ile bu açıdan benzerlik teşkil eden VOY, kimi zaman çevirmenlerin sınırlı karakter sayısı ile hedeflenen mesajı aktarabilmesini gerektirir. Tüm bu özelliklerin ilgili derslerde öğrencilere tanıtılması ve ne gibi stratejilerin izlenmesi gerektiğinin öğretilmesi, öğrencilerin VOY alanına özgü bir yetkinlik kazanabilmeleri açısından fayda sağlayacaktır.

Video oyunlar hedef kitlelerine, türlerine ve platformlarına göre farklı çeviri yaklaşımları gerektiren metinler içerebilmektedir. Kimi video oyunlar ağırlıklı olarak teknik metinler içerirken kimi oyunlar anlatıya odaklanıp yazınsal özellikte metinler barındırabilir. Kimi video oyunlar da bunların bir sentezi olarak karşımıza çıkabilir. Buradan hareketle üzerinde çalışılan video oyunların yaş kısıtlaması, hedef kitlesi, türü ve platformuna göre yerelleştirme ekibinin proje öncesi ve esnasında benimsemesi gereken çeviri yaklaşımları olabilmektedir. VOY derslerinde bu metin türlerinin öğrencilere tanıtılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Video oyunlarda yer alan son kullanıcı sözleşmeleri, gizlilik sözleşmeleri ve fikri mülkiyet hakları gibi metinler birer hukuk metni olarak karşımıza çıkar. Oyuncuya oyunun nasıl oynanacağını öğreten talimat metinleri ise kullanım kılavuzlarında karşılaşılan teknik metinlerle ortak özellikler taşıyabilir. Oyunda yer alan farklı karakterlerin dil tercihleri ve üslupları, şiir, şarkı, mektup, kitap gibi metinler hedef dile aktarılırken yerelleştirme ve yaratıcı çeviri/çeviriyaratım (transcreation) edinçlerine ihtiyaç duyulabilir. Video oyunlarda yer alan ara sahneler ve sinematiklere ait alt yazı metinleri çevrilirken karakter kısıtlaması, görüntülenme süresi, dudak senkronizasyonu ve varsa seslendirme göz önüne alınarak çeviri yapılması gerekebilir. Tüm bu senaryolara ilişkin örnek metinlerin ve ihtiyaç duyulabilecek çeviri stratejilerinin incelenmesi ve uygulama çalışmalarının yapılması öğrencilerin farklı gereksinimlere sahip metinler üzerinde çalışırken nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında bilgi verecektir.

Bir video oyunun etkin şekilde yerelleştirilmesi için yerelleştirme şirketinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve yönergeleri içeren ve müşteri tarafından sağlanan dosyalar paketine lokalizasyon kiti (loc-kit) adı verilir. Gerçekleştirilecek yerelleştirme çalışmasının tutarlı, video oyunda sunulan tema, dil tonu ve içerikle uyum içinde, müşterinin talep ve beklentilerini karşılayan ve hatalardan arınmış hâlde tamamlanması için lokalizasyon kiti önemli bir rol oynamaktadır. Tipik bir lokalizasyon kitinin içerisinde iş akış takvimi, varsa daha önce yapılmış çeviriler, soru-cevap tabloları, terimce, eviri belleği, müşterinin tercih ettiği dosya teslim yöntemleri, dosya isim dönüşümlerinin nasıl yapıldığı, müşterinin yerelleştirmede dikkate alınmasını istediği dil/üslup/yazım tercihleri, video oyunla ilgili (karakterler, yerler vb.) referans dosyaları, ekran görüntüleri ve videolar gibi çeşitli dosyalar yer alabilir. Kurgulanacak VOY derslerinde örnek lokalizasyon kiti tanıtılması ve bu kiti içerisinde yer alan dosyaların nasıl ve ne amaçla kullanılacağının gösterilmesi hem takip eden süreçte gerçekleştirilecek uygulama çalışmaları hem de VOY sektöründe nitelikli birer alan uzmanı olma yolundaki öğrenciler için yararlı olacaktır.

VOY projelerinde genellikle proje yöneticisi, çevirmen/yerelleştirme uzmanı, editör, redaktör gibi aktörler yer alır. Bu aktörlerden kimi zaman eş zamanlı olarak kimi zaman birbirini takip eden sırayla kimi zaman ise tüm proje boyunca üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri beklenir. Özellikle yüksek kelime hacmine sahip projelerde dosya paylaşmaları, bu dosyaların teslim tarihleri ve teslim edilen dosyaların kalite kontrol süreçlerinin zamanında ve eksiksiz gerçekleştirilmesi önem taşır. Video oyun yerelleştirme şirketlerinin metin dosyalarını önceden belirlenen tarihte tüm yerelleştirme ve kontrol süreçlerini tamamlamış şekilde müşteriye teslim etmeleri beklenir. Çünkü rekabetçi bir pazara sahip olan video oyunlar genellikle stratejik olarak belirlenmiş dönemlerde piyasaya sürülürler ve bu video oyunların herhangi bir dil seçeneğini sorunlu şekilde içermesi veya hiç içermemesi tercih edilmez. Planlanacak video oyun yerelleştirme derslerinde öncelikle tipik bir video oyun yerelleştirme projesinde yer alan aktörlerin ve bu aktörlerin görev tanımlarının ve sorumluluklarının tanıtılması öğrencilerin iş akışındaki aktörlerin işlevlerini anlayabilmeleri için önemlidir. Yerelleştirme projesi boyunca ekibin karşılaşabileceği sorunlar oldukça çeşitlidir ve gerçek bir senaryoda karşılaşılabilecek tüm sorunların ders içerisinde incelenmesi mümkün değildir. Ancak en sık karşılaşılan sorunların pek çoğu genellikle etkin iletişim ve sorumlulukların eksiksiz yerine getirilmesiyle önceden bertaraf edilebilmektedir. Olası sorunların ve bu sorunların çözümünün incelenmesi, öğrencilerin bilinç kazanması ve uygulama çalışmasında bu sorunlardan kaçınmaları açısından faydalı olacaktır.

Yukarıda belirtilen konular ele alındıktan sonra öğrencilere aktarılan bilginin pekiştirilmesi ve pratik tecrübeye dönüşmesi için uygulama çalışmalarının gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu uygulama çalışmaları mümkün olduğunca gerçek bir VOY projesini simüle edecek şekilde kurgulanmalıdır. Böylelikle öğrencilerin sorumluluk bilgisi pekişecek ve üstlendikleri rollerin gerekliliklerini özenle yerine getirmeye çalışacaklardır. Bu kapsamda, ilgili video oyun yerelleştirme dersinin süresi göz önünde bulundurularak öğrencilerin olabildiğince farklı oyun türünde yerelleştirme çalışmaları gerçekleştirmeleri ve tüm süreci raporlamaları hem ders boyunca öğrendikleri teorik bilginin pekişmesi hem de pratik kazanmaları açısından faydalı olacaktır. Uygulama çalışmasında dersin öğrenci sayısına bağlı olarak yerelleştirme ekipleri oluşturularak bu ekiplerin üzerinde çalışacağı video oyunlar belirlenebilir. Birden fazla projenin gerçekleştirileceği durumlarda öğrencilerin farklı aktörler olarak görev almaları sağlanırsa çok yönlü bir deneyim kazanmaları ve süreç içerisindeki sorumluluklarının önemini somut bir şekilde görmeleri de mümkün olacaktır.

6. Sonuç

Bu çalışmada, VOY'a yönelik açılacak seçmeli derslerin akademik çeviri eğitimine sağlayabileceği potansiyel katkılar üzerinde durulmuştur. VOY eğitiminin nasıl teorik ve pratik bilgilerle zenginleştirilebileceği, öğrencilere hangi becerilerin kazandırılacağı, sektörün ihtiyaçları ve eksiklikleri göz önüne alınarak kurgulanacak derslerin ne gibi konuları içerebileceği üzerine bir çalışma sunulmuştur. Bu çalışma sonucunda VOY eğitiminin öğrencilere hem video oyun yerelleştirme pratiği hem de bu alanı kuşatan dinamikler ve teknolojiler hakkında temel bir anlayış kazandırabileceği gözlemlenmiştir. Bu dersin neleri içereceğini belirlerken alanın sorunlarını ve ihtiyaçlarını da göz önünde tutmak amacıyla Türkiye'deki profesyonel VOY şirketlerindeki yönetici/müdür, proje yöneticisi, editör, redaktör pozisyonlarından aktörlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcıların düşünce ve deneyimleri hakkında ayrıntılı bilgi toplayabilmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Görüşmelerin belirli konularda derinleşebilmesi, ayrıntılı bilgi sağlayabilmesi, bağlamsal ve nitel veriler sunabilmesi, karşılaştırmalı analize olanak vermeleri sebepleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Yapılan görüşmeler VOY sektöründe farklı metin türlerinin nasıl ele alınması gerektiği, ne gibi araştırma edinçlerinin gerekli olduğu, hangi yazılımların ne amaçla kullanıldığı ve ne gibi konularda sorunlar yaşandığı hakkında veri sağlamıştır. Elde edilen bu verilerin ilgili derslere entegre edilmesi, öğrencilerin bu uzmanlık alanını kuşatan dinamiklerin bilincinde olmasının yanı sıra çeşitli çeviri ve proje yönetim teknolojileri hakkında da bilgi sahibi olmaları ve sektörün gereksinimlerini karşılayacak, nitelikli profesyoneller olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir. VOY'un kültürel ve dil farklılıklarını göz önüne alan bir uzmanlık alanı olduğunu dikkate alarak uluslararasılaştırma, küreselleşme, yerelleştirme ve kültürelleştirme gibi kavramların öneminin öğrencilere aktarılması hedeflenmiştir. Buna ek olarak, farklı türlerdeki metinlerin gereksinimlerini anlamak için öğrencilerin farklı senaryolar üzerinde çalışmalarını önerilmiştir. Ayrıca VOY projelerinin gerçekleştirilmesi için ekip çalışmasının önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin ekipler hâlinde projeler yürütmesi, çeviri deneyiminin yanı sıra sektördeki iş akışlarını ve farklı aktörlerin ne gibi sorumlulukları olduğunu anlamalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak VOY, seçmeli bir uzmanlık alanı dersi olarak akademik çeviri programlarında eğitim gören öğrencilere hem çeviri hem de teknoloji alanlarında yetkinlik kazandıracığı ve sektör ihtiyaçlarının bilincinde olan profesyonel çevirmenler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. VOY eğitimi, öğrencilere teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme fırsatı sunarak daha nitelikli ve donanımlı çevirmen olmalarına hizmet edebilir. Bu nedenle VOY dersleri, akademik çeviri eğitimi veren programların müfredatlarına dahil edilerek bu alanda kariyer oluşturmayı hedefleyen öğrenciler için bir seçenek oluşturabilir.

Kaynakça

- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (H. Aydın, Dü.)
- EF Education First. (2023). *EF English Proficiency Index*. Ekim 8, 2023 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> adresinden alındı
- EF English First. (2023). *Proficiency Bands*. Ekim 09, 2023 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/about-epi/#proficiency-bands> adresinden alındı
- Gaming in Turkey. (2017). *Türkiye Oyun Sektörü Raporu 2016*. <https://www.gaminginturkey.com/files/pdf/turkiye-oyun-sektoru-raporu-2016.pdf> adresinden alındı

- Gaming in Turkey. (2023). *Türkiye Oyun Sektörü Raporu 2022*.
<https://www.gaminginturkey.com/files/pdf/turkiye-oyun-sektoru-raporu-2022.pdf> adresinden alındı
- Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (4 b.). New York: Routledge.
- Muñoz-Sánchez, P. (2008). *About the Localization of Classic Video Games Using Romhacking Technique: Particularities, Quality and Legal Aspects*. The Journal of Specialised Translation, 80-95.
- Vermeer, H. (2008). *Çeviride Skopos Kuramı*. (A. H. Konar, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Vermeer, H. J. (2004). *Skopos and Commission in Translational Action*. L. Venuti içinde, The Translation Studies Reader (s. 221-232). New York: Routledge.

Çalışma kapsamında incelenen ders tanıtım formları

- Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü, TAI 405-Computer-Assisted Translation and Localisation,
https://mtb.atu.edu.tr/Upload/Dosyalar/Duyuru/Dosya/2020/09/280920201354_D_269_744ee828-3d7b-45co-boca-fcdb6247ad64.xlsx
- Bartın Üniversitesi İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü, IMT 414 Oyun ve Web Sitesi Yerelleştirme,
<https://ubys.bartın.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=true&isIntegratedCourse=false&courseId=X7HQ7IYVAIsUjzJdoLwhSg!xGGx!xGGx!&curriculumId=D61IDZuy5seLMQno77OzXw!xGGx!xGGx!&apid=LcUoF!xDDx!Io8b!xBBx!3LopI8mSRUA!xGGx!xGGx!&eqd=10602&progName=M%C3%BCtercim%20ve%20Terc%C3%BCmanl%C4%B1k%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20-%20%C4%Bongilizce%20M%C3%BCtercim%20Terc%C3%BCmanl%C4%B1k%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20/%20%C4%Bongilizce%20M%C3%BCtercim%20ve%20Terc%C3%BCmanl%C4%B1k&culture=tr-TR>
- Sakarya Üniversitesi Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümü, AMT 346 Oyun Yerelleştirme,
<https://ebs.sabis.sakarya.edu.tr/Ders/Detay/590425>
- Yeditepe Üniversitesi Çeviribilim Bölümü, TRA 408 Oyun Lokalizasyonu,
<https://fenedebiyat.yeditepe.edu.tr/tr/ceviribilim/dersler/4309>

96. Çok dilli görsel-işitsel ürünlerin çevirisinde çevirmen yaklaşım ve yöntemleri üzerine bir inceleme¹

Ayşen Zeynep ORAL²

APA: Oral, A. Z. (2024). Çok dilli görsel-işitsel ürünlerin çevirisinde çevirmen yaklaşım ve yöntemleri üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1564-1583. DOI: 10.29000/rumelide.1439979.

Öz

Küreselleşme, teknolojinin gelişmesi, göçler ve sömürgecilik sonrası akım çok dilliliği kaçınılmaz kılmaktadır. Toplumların yaşamlarının kaçınılmaz bir parçası haline gelen çok dillilik günümüzde dizi, film, belgesel vb. türlerde yaygın şekilde kullanılmaktadır. Çok dillilik çok kültürlü yapıları da beraberinde getirmektedir. Görsel-işitsel ürünlerde çok dilli ürünlerin çevirisi farklı dil ve kültürleri, değerleri, yaşam şekillerini birbirlerine yaklaştırması ve öğretmesi açısından merkezi konumdadır. Bu ürünler, görsel-işitsel çeviri bağlamında çevirmen yaklaşımları, tercihleri, çeviride yaratıcılık konularında farklı ve yeni açılımlar ortaya koyan dinamik bir edimin sonuçlarıdır. Bu düşünceden hareketle, çalışmada Netflix’de yayımlanan ve çok dilli bir Amerikan komedisi olan *Emily In Paris* adlı dizinin İngilizce, Fransızca ve Türkçe dillerinde dublaj ve altyazı çevirileri incelenmiştir. Çalışmada kullanılan örnekler *Emily in Paris* dizisinin birinci sezonunun ilk iki bölümünden alınmıştır. Örneklerin seçiminde çok dilli kullanımın olduğu bağlamlar, çok dilli kullanımın çevirmen açısından bir çeviri sorunsalı oluşturduğu veya çevirmen seçimi gerektirdiği durumlar dikkate alınmıştır. Amaç, altyazı ve dublaj çeviri kılavuzlarında çevirmenlere ne gibi öneriler veya yöntemler sunulabileceğine dair bir yol haritası çizmektir. Ayrıca, sözü edilen türden görsel-işitsel ürünlerin çevirisinde ortaya çıkabilecek sorunları tartışmak ve bunlara getirilebilecek olan olası çözümlerin de neler olabileceğini açıklamaktadır. Seçilen örnekler birkaç grup altında derlenmiş, tek tek açıklanmış ve çeviri sürümlerin aktarımı yapılmıştır. Örneklerden hareketle, çevirmen seçimleri ve yaklaşımları hakkında öngörülerde ve önerilerde bulunulmuştur. Tartışma ve sonuç bölümünde ise bir makale için kısıtlı bütüncüyle ele alınan incelemeden elde edilen veriler derlenmiş ve listelenerek sunulmuştur. Buna ek olarak bu tür örneklerin çevirmen eğitiminde ve profesyonel şirketlerin görsel-işitsel çeviri kılavuzlarında yer almasının önemi tartışılarak vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: çok dillilik, görsel-işitsel çeviri, altyazı çevirisi, dublaj çevirisi, dil değişiklikleri, çeviri yaklaşımları, çeviri eğitimi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439979

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD / Assoc. Prof., Hacettepe University, Faculty of Letters, Department of French Translation and Interpreting (Ankara, Türkiye), a.zeynep.alp@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6378-5464, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossref Funder ID:** 501100005378

A study of translator approaches and methods in the translation of multilingual audiovisual products³

Abstract

Globalization, technological development, migration and post-colonialism make multilingualism inevitable. Multilingualism, an inevitable part of the lives of societies, is now used in series, movies, documentaries, etc. Multilingualism brings along multicultural structures. The translation of multilingualism in audiovisual products is central in terms of bringing languages, cultures, values and ways of life closer and teaching them. These products are the results of a dynamic act that reveals different openings in terms of translator approaches, preferences and creativity in translation. This study analyzes the dubbing and subtitling of *Emily in Paris*, a multilingual American comedy series on Netflix, in English, French and Turkish. The examples are taken from the first two episodes of the first season of *Emily in Paris*. In the selection of the samples, the contexts of multilingual use and the situations where multilingualism poses a translation problem for the translator or requires translator choices were taken into consideration. The aim is to draw a roadmap for the preparation of subtitling-dubbing guides in terms of suggestions or examples of methods that can be given to translators. It also aims to discuss the issues that may arise in the translation of audiovisual products and possible solutions. The examples are organized into headings, explained and translated versions are presented. Suggestions are made about translator choices and approaches. In the conclusion, the data obtained is compiled, listed and presented. In addition, the importance of including such examples in translator training and in audiovisual translation guides of companies is discussed and emphasized.

Keywords: multilingualism, audio visual translation, subtitling, dubbing, language variation, translation approaches, translator training

1.Giriş

Dil değişen, gelişen ve yaşayan bir sistem olarak dünyadaki sosyal, ekonomik, politik olaylar ve yapılanmalardan doğrudan etkilenmektedir. Küreselleşme, savaşlar, ekonomik ve politik krizler günümüz dünya düzeninin biçimlenişinde rol oynayan etmenlerdir. Bu bağlamda göç olgusu doğal bir sonuçtur. Zorunlu veya isteye bağlı göçlerle beliren göçmen profili, çeşitli dil ve kültür politikalarının devreye konmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu bağlamda çok dillilik ya da birden fazla dilin bir arada var olması, 21. yüzyıl toplumunda her yerde karşımıza çıkmakta, sınırları aşarak toplulukları ve bireyleri bir araya getirmektedir. Diáz-Cintas (2011, s.215) ve Vardar (2002, s.62) gibi akademisyenler çok dilliliği “bir bireyin ikiden çok dil bilmesi ya da bir toplumda ikiden çok dil konuşulması” olarak

³ **Statement (Tez/ Bildiri):** This study is based on a dissertation by the first author under the supervision of the second author within the PhD Program in Translation and Cultural Studies (Turkish) at Ankara Hacı Bayram Veli University Graduate School of Postgraduate Education.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 17.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439979

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

tanımlanmaktadır. Bu çerçevede melez kimlik ve bu kimliğin inşası, “öteki” kavramı ve “ötekini” anlamak, iletişim kurmak gibi yaklaşımlar edebiyatın, sosyal bilimlerin, çeviribilimin araştırma alanına dahil olmaktadır. Bu oluşumu en iyi tanıtmaya aracı olan medyada, film, dizi, belgesel gibi çeşitli görsel-ışitsel ürünlerin sayısı artmaktadır. Bu ürünleri alıcı kitleye sunmak amacıyla ulusal, uluslararası ve bölgesel kanallar ve yayımlanan program sayısı da buna paralel olarak artmıştır (Anderman & Diaz Cintas, 2009, s.1). Aslında çok dilli ve çok kültürlü bir yapının inşası hem Birleşmiş Milletler hem de Avrupa Birliğince hedeflenmiştir. Nitekim Avrupa Konseyi 2014 yılında Üye Devletlerin eğitim başta olmak üzere çok dillilik konusundaki işbirliklerini teşvik etmeyi ve geliştirmeyi Konsey Kararlarında belirtmiştir⁴. Konsey’in oluşturmaya çalıştığı çok dillilik ve çok kültürlülük bilinci, sadece diğer ülkelerin dil ve kültürlerini öğrenmekle sınırlı tutulmayıp aynı toplum içerisindeki farklı bölgesel kültür ve dil kullanımlarını da öğrenmeyi kapsamaktadır. Avrupa Birliği de çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa yaratmayı amaçladığı için, Konsey’in dil politikalarını benimsemektedir. 7-9 Şubat 2022 tarihleri arasında Fransa’nın başkanlığında Avrupa Konseyi’nin “yenilik, teknoloji ve çokdillilik” adı altında düzenlediği ve konusu “dijital çağda çokdillilik: sosyal uyum ve Avrupa vatandaşlığı” olan bir forumda Avrupalı ve uluslararası çevirmenleri, teknoloji, dijital ve yapay zeka alanında dil uzmanlarını bir araya getirmiş ve çok dillilik konusu bu bağlamda ileriye dönük hedeflerle ele alınarak kararlara bağlanmıştır⁵. Konu dil politikası olduğunda belli politik bakış açılarından kimi toplumlar veya hükümetler ulusal dillerin korunması ve görsel-ışitselde yansıtılması konusunda hassasiyetler sergileyebilmektedir (Okyayuz, 2022, s. 1305). Diaz-Cintas (2011) çok dilli ve çok kültürlü görsel-ışitsel ürünlerin üretilmesinin belli başlı nedenleri arasında küreselleşme ve sömürgecilik sonrası akımın etkili olduğunu belirtirken bunun doğal sonucu olarak artan göçlerin ve teknolojik ilerlemenin çok dilli ve çok kültürlü yapının oluşmasında önemli bir payı olduğunu altını çizer. Küreselleşme bağlamında ticari açıdan bakıldığında da çok dilli görsel-ışitsel bir ürününün, ortak finanse edilen yapımlar sayesinde, farklı bir kaç ülkede çekilmesini ve daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlarken bir çok prodüksiyon şirketinin başarısını ve kazancını da doğrudan etkilemektedir (Jackel, 2001, s.74). Diaz-Cintas’a göre (2011, s.215) çok dilli bir görsel-ışitsel ürün, en az iki farklı dilin tek bir karakter tarafından ya da birkaç karakter tarafından akıcı bir şekilde konuşulduğu herhangi bir görsel-ışitsel ürünü ifade etmektedir. Chris Wahl (2005) *Discovering a Genre* adlı makalesinde “çok sesliliğin var olduğu görsel-ışitsel ürünler için “poliglot” (birçok dili içeren) terimini kullanmıştır. Bu terim çok dilli, öyküsel, estetik ve politik olarak belli işlevleriyle ortak noktalarda kesişen farklı kategorideki görsel-ışitsel ürünleri kapsamaktadır. Çok dilli bir görsel-ışitsel üründe kullanılan diller, farklı coğrafi, siyasi ve sosyal yapılar gönderme yaparken oyuncuların özgün ses ve hareketlerini çeşitli kökenden insanların kişiliklerini, dünya görüşlerini, değer yargılarını ve de kültürlerini de ortaya koymaktadır. (Wahl’dan akt. Croxton, 2015, s. 24). Bunun yanı sıra oyuncuların kullandıkları şiveler, yerel ağızlar, kalıp sözler gibi dilsel göstergeler de karakterlerin kişilikleri, kimlikleri, sosyal statü, psikolojileri vb. özellikleri yansıtmada belirleyici olmaktadır (Baldo, 2009). Tek bir toplumun dilini, değerlerini ve kültürel özelliklerini yansıtan tek dilli filmlere kıyasla çok dilli filmler daha özgündür ve gerçek hayatı daha iyi yansıtmaktadır. Delbastita (2009) ‘çok dilliliğin’ resmi dilleri, ağız ve lehçeleri, toplumsal kesitlere özgü dil değişimleri, karma dil ve hatta uydurulmuş dilleri de kapsadığını belirtir. Bu çerçevede çok dillilik aslında farklı bir iletişim türü olarak algılanmalı ve iletişimde bir engel olarak görülmemelidir (Diaz-Cintas, 2011, ss. 218-219). Abend-David (2014, s.25) karakterlerin oluşumunda dilsel göstergelerin yanında karakterin dış görünüşü, giyim tarzı, hareketleri, beden dili, mimik ve jestler gibi dil dışı göstergelerin de kullanılan dil dışında tamamlayıcı bir özellik olduğunu ve görsel-ışitsel ürünleri anlamlandırdığını belirtir. Gambier (2012, s. 46) çok dilli görsel-ışitsel yapımların sinema tarihinde

⁴ (https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf)

⁵ (<https://www.touteurope.eu/societe/multilinguisme-et-plurilinguisme-dans-l-union-europeenne/>).

tamamen yeni olmadığını savunur ve 1932'de yayınlanan Fransız-Alman filmi *Allô Berlin? Ici Paris! - Hallo Berlin? Hier Spricht Berlin!* bunlara örnek gösterilebilir. Cronin, sinemanın zaman içinde dilsel çeşitlilik ve kimliğin yanı sıra dil birlikteliklerini ve çatışmalarını da temsil edebildiğine dikkat çekerek, Hollywood'un yalnızca tek dilli bir dünya yaratacağı düşüncesine karşı çıkmaktadır (Cronin, 2008). Ancak, bu iddiaya Díaz-Cintas (2011, ss. 216-217) film yapımında çok dilliliğin kullanımının her zaman gerçek hayattaki çok dilliliği yansıtmadığına dikkat çekerek karşı çıkmaktadır. Buna bir takım ideolojik ve siyasi yaklaşımlar neden olmaktadır. Bir ülkede konuşulan ulusal dilin yanı sıra, bölgesel diller, lehçeler aynı zamanda yabancı bir dil elenebilir ya da sansürlenebilir. Örneğin, İspanya bu uygulamaya örnek teşkil etmiştir. İspanya'nın diktatörlük politikası nedeniyle geçmişte film yapımında yabancı dillerin ve ayrıca ulusal dillerin (Katalanca, Baskça) elenmesi ve hatta sansürlenmesi, filmin dili ile geçtiği çevre arasındaki uyumsuzluk, çeviri sürümlerde lehçelerin otantik olmayan temsili vb. durumları aktarmaktadır (Ukusova, 2021, s.92). Bunun dışında Fransız filmlerinde, çok dilli yapılar bulunmaktadır. *Joyeux Noël* (2005, İngilizce, Fransızca, Almanca) veya çok dilli *Socialisme* (2010, Fransızca, Latince, Rusça, Almanca, İtalyanca, İspanyolca, İbranice, Arapça, Bambara, İngilizce ve Yunanca) gibi üç dilli filmler de yer almaktadır (Ukusova, 2021, s.92). Heiss'a (2004) göre çok dilli görsel-işitsel ürün yapımı 1980-1990'larda artmıştır. Naficy (2001) çok dilli görsel-işitsel ürünlerin giderek yaygınlaştığını sinemanın yanı sıra medya ve televizyon olmak üzere kullanım alanının genişlediğini belirtir. Günümüzde de Netflix, Prime TV, Blue TV, Disney vb. platformlarda çok dilli görsel-işitsel ürünler oldukça yaygındır.

2.Çok dilli görsel-işitsel ürünlerin çevirisi

Çok dilli görsel-işitsel ürünlerin daha geniş kitleye ulaşması ancak çeviriyle mümkün olmaktadır. Görsel-işitsel çeviri özellikle sinemanın yüzüncü yıldönümünden (1995) bu yana oldukça yeni bir araştırma ve inceleme alanı haline gelmiş, alanda yapılan akademik çalışma, proje, konferans, makale ve tezlerin sayısı artmış, teknolojik ilerlemelerle yeni çeviri biçimleri ortaya çıkmıştır (Gambier, 2004, s.1). Sürekli gelişen ve yeniliklerle biçimlenen görsel-işitsel ürünlerde çok dillilik olgusu çeviri bağlamında yeni, farklı açılımları ve yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Görsel-işitsel çevirinin bir çok tanımı bulunmaktadır. Bu makale kapasamında görsel-işitsel ürünlerin çevirisini belirli bir aktarım türü olarak tanımlamanın uygun olacağı düşünülmektedir. Genel olarak görsel-işitsel çeviri, günümüzde iletişim kanalları ile ortamların çoğalmasıyla, küreselleşen dünyada iletişimin hızlanması ve yoğunlaşmasıyla çeşitlenmiştir (Okyayuz, Kaya, 2017, s.38). Chaume-Varela (2006, s. 6) görsel-işitsel çeviriyi ekran ve medya çevirisi olarak adlandırırken yazılı ve sözlü çevirinin aksine genel bir terim olduğunu vurgular. D. Chiaro (2013) görsel-işitsel çeviriyi bir görsel-işitsel ürünlerdeki işitsel veya görsel öğelerin bir dilden diğerine aktarımı, F. Chaume (2013, s.105) görsel-işitsel çeviriyi, görsel-işitsel metinlerin dilici veya dillerarası aktarımını içeren bir edim olarak tanımlar. Yves Gambier (2004) çok dill görsel-işitsel ürünlerin çevirisinde görüntüler, sesler ve kelimeler arasındaki ilişki, kaynak dil ve hedef dil arasındaki ilişki, sözlü kod ile yazılı kod arasındaki ilişki olmak üzere üç temel sorunun ortaya çıktığından bahseder. Görsel-işitsel çeviri ülke norm ve geleneklerine göre değişiklik ve farklılık göstermektedir. Bu türler aşağıda verilmektedir (Okyayuz & Kaya, 2017, ss. 39-42):

- Dublaj çevirisi
- Üst-sesle dublaj çevirisi,
- Kısmi dublaj çevirisi
- Eşzamanlı görsel-işitsel çeviri
- Dillerarası alt-yazı çevirisi

- f) Dillerarası iki dilli altyazı çevirisi
- g) Diliçi altyazı çevirisi
- h) Üst yazı çevirisi
- i) İşitme engelliler için alt yazı çevirisi
- j) Canlı alt yazı çevirisi
- k) Sesli betimleme
- l) Diğer türler

Çok dilli görsel-işitsel ürün çevirisi söz konusu olduğunda amaç, kaynak dildeki içerik ve doğal dilin kullanımını mümkün olduğunca erek dilde erişebilir kılmaktır. Çevirinin kalitesi dilsel yapı ve anlam örüntülerinin doğru ve işlevsel bir şekilde aktarılmasının ötesine geçerek, çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün aktarılma derecesi ve kullanılan çeviri yöntemleri doğrultusunda değerlendirilmektedir. Çok dilli ürünlerde tek bir karakter olay akışında bir dilden başka bir dile geçebilmekte yani kod kaydırma yapmakta, karakterlerin şive ve lehçeleri değişebilmektedir. Bu durumda dilsel değişkenin aktarılması merkezi konumda yer almaktadır. Bu erek alıcı içinde kültürel farklılığı görmesi ve öğrenmesi açısından da çok önemlidir. Bu durumda çevirmen doğal dili aktarmak için farklı stratejiler benimseyebilir. Örneğin, alt yazıda eğik yazma, tırnak içinde belirtme, alt yazıda vermeyerek dublajda iletiyi verme, alt yazıda ekleme ya da yeniden ifade etme, küfür ya da argo ifadeleri dublajda değil alt yazıda verme ya da tersi yaklaşımlar benimseme söz konusu olabilir. Bu yaklaşımlar birkaç üst başlık olarak sıralanabilir; nitekim görsel-işitsel çok dilli ürünün türü, öyküsü, işlevi ve erek kitle norm ve beklentilerine göre değişebilmekte ve her durumda çevirmen yaratıcı, farklı ve yeni bir yaklaşım benimsemek durumunda kalabilmektedir.

Söz konusu çalışma Netflix 'de 2020'de yayımlanmaya başlayan Paris'e taşınan Amerikalı bir iş kadını Emily'nin Paris'deki yaşantısını ve kültür çatışmasını konu alan *Emily in Paris* adlı dizideki çok dilliliğin çeviri yoluyla aktarımında çevirmen stratejileri ve tercihleri bağlamında bir incelemeyi içermektedir. Bu incelemede dizinin birinci sezonun birinci ve ikinci bölümlerinde çok dilliliğin aktarımı dublaj çevirisi, dillerarası alt yazı çeviri türlerine göre irdelenmiştir. Bölümlerdeki çeviri analizinde benimsenen yaklaşım çalışmanın yöntem kısmında açıklanmıştır. Çalışmada görsel-işitsel çeviri türlerinden dublaj ve alt yazı incelendiğinden bu kavramların kısa bir tanımlarını yapmak uygun olacaktır.

Okyayuz (2016, s. 26) "dublaj çevirisini bir görsel-işitsel metindeki diyaloglardan oluşan işitselin bir çevirmen tarafından çevrilmesi ve bu çevirinin, seslendirme sanatçıları tarafından kaynak metnin görselliğiyle eşzamanda seslendirilmesi" olarak tanımlamaktadır. Çevirmenin dublaja uygun olarak çevirdiği metin, dublaj ve seslendirme sanatçıları tarafından seslendirilir ve kaynak görselle eşleştirilir (Okyayuz, 2016, s. 26). Dublaj çevirisinde doğal dili kullanmak gerekmektedir. Bir kaynak ve de bir erek dilin söz konusu olduğu dillerarası alt yazı çevirisinde görsel ve işitsel değişmez. "Altyazı görselin altında yer alacak şekilde verilir. Bu çeviri türünde görsel-işitsel metindeki diyalogların yazılı olarak kaynak dilden erek dile bir veya iki satırda aktarılması söz konusudur (Okyayuz, 2016, s. 40). J. Marion (2012) alt yazı çevirisinde çevirmenin erek kitle farkındalığı, çevirinin güvenilirliği ve altyazıların erek kitle tarafından göze batmaması gibi üç ana hedefi bulunması gerektiğini belirtir. Erek kitle farkındalığında hedef kitlenin yabancı filmi anlaması önemlidir. Bu kitleyle etkili bir iletişim kurabilmek için altyazı yazarının bazen kaynak metni uyarlaması ya da açıklığa kavuşturması gerekir. Buna ek olarak, altyazı çevirmenlerinin izleyicilerin güvenini kazanması için çevirilerin inandırıcı olması önemlidir. Altyazıyı hazırlayan kişi sade, göze batmayan ve okunaklı, kısa altyazılar oluşturarak izleyicinin dikkatinin filmi kendisine odaklanmasını sağlayabilir. Çevirmenin altyazı oluşturmadaki rolü kültürel bir

arabuluculuktur; diller ve kültürler arasında iletişimi ve anlayışı kolaylaştırmayı amaçlayan bir kişidir. Kültürel bir arabulucu olarak hareket edebilmek için, çevirmen her kültürle ilgili bilgiye, toplum, tarih, folklor, gelenekler, değerler ve hepsinden önemlisi tabular ve yasaklar hakkında bilgi sahibi olmalıdır; bunun için çevirmen iki kültürlü bir vizyona sahip olması önemlidir (Grine, 2019, s.142).

Çalışmada ele alınacak iki çeviri modu hakkında bu kısa bilgiden sonra bu iki modun ne açıdan ve nasıl ele alınacağı bilgisi yöntem bölümünde ayrıntılandırılmıştır.

3. Yöntem

Çalışmanın örnekler ve analiz kısmında yukarıdaki kuramsal çerçeveyi alarak birbirinden amaçsal ve yapısal olarak farklı olan örneklerle konuya açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada üç ayrı dilin dublaj ve altyazı çevirisi sürümleri ve kaynak İngilizce görsel- işitsel örneklenmiştir. Bu bağlamda çalışmaya dahil edilen dizi ile ilgili kısa bir bilgi de vermek gerekecektir.

Emily in Paris dizisi, iki dilli (çok dilli) bir görsel-işitsel ürün olarak tanımlanabilir. Dizinin ana karakteri Emily yirmilerinde bir Amerikalı iş kadınıdır. Emily, Amerika'da çalıştığı şirket Fransız bir şirketi devralınca iki birim arasında uyumlaştırmayı sağlamak amacıyla Paris'e gönderilir. Sosyal medya uzmanı kadın Paris'teki ofiste tek Amerikalı olarak, pazarlanan lüks ürünlere 'Amerikalı' bir bakış açısı getirmek ve sosyal medyayı yöneterek pazarı geliştirmekle yükümlüdür.

Ana karakterin ağzından dinlemesek de onun bakış açısından (empati kurarak) seyredilen dizide, ürünün dili Emily'nin ana dili olan İngilizce (Amerikan İngilizcesi) sayılabilir. Dizi boyunca, Fransız karakterlerin çoğu Emily ile konuşurken (genelde Fransız olduklarını belli edecek bir şiveyle) İngilizce konuşurlar. Ancak, kendi aralarında Fransızca konuşurlar. Emily de Fransızcasını ilerletmek ve kaynaşmak istediğinden Fransızca konuşmaya çalışır. Fransızca bilen ve işiten birisi için Emily karakterinin Fransızca'yı Amerikan şivesiyle konuştuğu aşikardır.

Sayılan tüm bu özelliklerden ve kurgunun bir Fransız şehrinde geçmesi nedeniyle Fransızca diyaloglar yoğundur. Ayrıca, kurguda Fransız-Amerikan kültür çelişkisinin anlatılması nedeniyle Fransızcanın da 'dizinin ana dillerinden biri' sayılabileceği ortadadır.

Çalışmada dilleri açıkça ifade edebilmek amacıyla aşağıdaki kısaltmalar yapılmıştır.

İngilizce	L1	Ürünün ana dili Ürünün çeviri dili
Fransızca	L2	Ürünün ikinci ana dili Ürünün çeviri dili
Türkçe	L3	Ürünün çeviri dili

Ayrıca, yukarıda söz edilen üç dildeki sürümlerin kendi içinde ikişer çeviri modu (dublaj ve altyazı çevirisi) bulunmaktadır. Çalışma boyunca kaynak dil (KD) olarak olarak adlandırılan dil kaynak görsel-işitsel üründe konuşulan dil olarak düşünülmüştür. Yukarıda anlatıldığı üzere bu dil ürün boyunca İngilizce veya Fransızca olabilmektedir. (Hatta bazı yerlerde Çince gibi başka diller de devreye girmekte, ancak bu gibi farklı diller çalışma kapsamında incelenememektedir.) Erek dil (ED) ise sürümün çevrildiği dili işaret etmektedir. Ancak ED açılımlarında çeviri modları (dublaj ve altyazı) için içine

girince durum daha da karmaşıklaştığından incelenen metinler açısından araştırma boyunca yer yer aşağıdaki kıstaltmalar da kullanılmıştır.

L1& L2 (KD)	L1 (Dublaj)* - L1A veya L2A	L1 Altyazı-Fransızca altyazı çevirisi – L1B veya L2B
L3 (Türkçe)	L3 Dublaj- L3A	L3 Altyazı L3B

Filmin bir kaynak dili Fransızcaysa, Fransızca dublajından söz edilebilmesi ise oldukça ilginç bir istisnadır. Ancak, bunun nedeni oldukça açıktır. Fransızca dublajlı sürümde bazı Fransız asıllı karakterler kendi dublajlarını Fransızcaya yaparken bazı aktörleri seslendiren Fransız ses sanatçıları değiştirilmiştir. Dolayısıyla, bir karakter İngilizce konuşurken bir sesle, Fransızca konuşurken başka bir sesle konuşamayacağı için, bazı karakterlerin tüm Fransızca replikleri başka bir ses sanatçısı tarafından Fransızca seslendirilmiştir. Bu uygulamada ilgi çeken konu ise bu dublaj sürümünde, aşağıdaki örneklerde de gözler önüne serildiği üzere, kaynak dildeki Fransızca metinlerin de değiştirildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, dizinin ikinci ana dili olarak nitelendirilebilse de ürünün bir Fransızca dublaj sürümünden söz etmek mümkündür.

Çalışmada kullanılan örnekler *Emily in Paris* dizisinin birinci sezonunun ilk iki bölümünden alınmıştır. Örneklerin seçimindeki kıstaslar: a) çok dilli kullanımın olduğu bağlamlar olması b) çok dilli kullanımın çevirmen açısından bir çeviri sorunsalı oluşturması veya çevirmen seçimi gerektirmesidir. Amaç ise, yukarıda ayrıntılı bir şekilde betimlenen çok dilli dizilerin L1 ve L2 dillerindeki çevirilerinin stratejilerinin yanı sıra bir L3 diline çevirilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve bu konuda oluşturulabilecek altyazı ve dublaj çeviri kılavuzlarında çevirmenlere ne gibi öneriler veya yöntemler verilebileceğine dair bir yol haritası çıkarmaktır. Ayrıca, sözü edilen türden görsel-ışitsel ürünlerin çevirisinde ortaya çıkabilecek sorunları tartışmak ve bunlara getirilebilecek olan olası çözümlerin de neler olabileceğini açıklamaktadır.

Seçilen örnekler birkaç grup altında derlenmiş ve örneklerden yola çıkarak çevirmen seçimleri ve yaklaşımları hakkında öngörülerde ve önerilerde bulunulmuştur. Örnekler, tek tek açıklanmış ve her bir çeviri sürümünün aktarımı yapılmıştır. Tartışma ve sonuç bölümünde ise bir makale için kısıtlı bütüncüyle ele alınan incelemeden elde edilen veriler derlenmiş ve listelenerek sunulmuştur. Buna ek olarak bu tür örneklerin çevirmen eğitiminde ve profesyonel şirketlerin görsel-ışitsel çeviri kılavuzlarında yer almasının önemi tartışılarak vurgulanmıştır.

Söz konusu çalışmanın geniş bir bütüncenin (çok dilli görsel-ışitsel ürünler) bir tek örneğinin (*Emily in Paris*), iki bölümünden (birinci sezon , 1. ve 2. bölüm) alındığını hatırlatmak ve dolayısıyla bu konuda çok daha geniş ve fazla sayıda çalışma yapılması gerektiğinin altının çizmek gerektiği ortadadır.

4. Örnekler ve Analiz

Birinci grup örneklerde, küreleşen dünya ve görsel-ışitsel çevirinin yaygınlaşmasıyla, görsel-ışitsel ürünlerde sıklıkla görülen bir olguya değinilecektir. Çevirinin ve dillerarası etkileşimin etkisiyle, örneğin 'süper' gibi İngilizce kökenli bir sözcük, başka dillerde de anlaşılabilir. Aynı örnek 'okey' sözcüğü için de verilebilir. Yaygınlaşan Amerikan popüler kültürüyle birlikte diller arası ortak sözcük sayısının belirginleştiği ortadadır. İlk örnekte L1 ve L2 arasında karşılıklı anlaşılabilir olan kelime veya sözcükler söz konusudur. Böyle bir durumda çevirmenin birkaç seçeneği olacaktır. İşıtsel düzgede konuşulan söz veya sözcenin çeviri dilinde anlaşılması durumunda çevirmen bunu çevirecek midir, yoksa çevirmeyecek

midir? Örneğin, bir filmde bir Amerikalı karakter ‘Super’ dediğinde bunun Türkçeye dublajı yapılacaksa dublaj sanatçısı ya ‘süper’ sözcüğünü Türkçe sesletimiyle yeniden dillendirecektir, ya da ‘enfes’ gibi bir sözcükle karşılıklanacaktır. Aynı repliğin İngilizceden Türkçeye altyazı çevirisinde ise aynı iki sözcükten biri ekran altına yazılacaktır. Ancak, iki tane kaynak dili olan bir ürün söz konusu olduğunda (Örneğin, *Drakula Untold* filminin iki kaynak dili Türkçe (Osmanlıca) ve İngilizcedir) ve bu dillerde aynı sözcük veya tümce yer alıyorsa, çevirmen ne gibi bir çeviri yaklaşımı benimseyecektir? Bundan öte, aynı durum L3 için de söz konusuysa çevirmenin yaklaşımı ne olabilecektir?

Aşağıda bu olgunun anlatıldığı sahnede Emily, Paris’teki apartmanına varmak için merdivenleri çıkmaktadır. Emily’ye eşlik eden emlakçının elinde ağır çantalar, Emily’nin elinde ise ağır bavullar bulunmaktadır. Eski bir Paris apartmanının kıvrılan merdivenlerinden Emily’nin dairesine çıkmaya çalışan ikili, zorlanarak katları tırmanmaktadırlar. Dördüncü kata geldiğinde, Emily’nin artık yorulduğunu fark eden emlakçı Emily’ye bir kat daha çıkacaklarını sonra daireye varacaklarını anlatır. Emily ise taşıdığı ağır çantalarla beş kat tırmandığını ifade eder, katları saydığını söyler. Ancak emlakçı Fransızların katları 1, 2, 3, 4, 5, diye numaralandırmadıklarını, zemin kat, 1, 2, 3, 4, 5, diye numaralandırdıklarını açıklar. Emily bunun çok saçma olduğunu ifade eder. Emily’nin bu yorumuna cevaben emlakçı aşağıda verilen repliği ifade eder:

İngilizce Sürüm. 1. Sezon, 1. Bölüm. 5:48.		Çeviriye veya repliğin çevrilmemesine açıklama
KD Görsel-işitsel Ürün	non, c’est normale	L2 kullanılmıştır.
Görsel-işitsel Ürünün Altyazı çevirisi	<i>non, c’est normale</i>	L2 italik olarak verilmiş, çeviri yapılmadıysa da İngilizce konuşulmadığı eğik yazı ile belirtilmiştir.
Fransızca Sürüm		
L2 Dublaj	c’est parfaitement logique	L2 kullanılmış ama doğal dil akışını sağlamak için replik tamamen değiştirilmiştir.
L2 Altyazı	-	Altyazı verilmemiştir. Konuşulan dil L2 duyulmaktadır.
Türkçe Sürüm		
L3 Dublaj	non, c’est normale	L3’de yeniden Fransızca olarak sesletilmiştir.
L3 Altyazı	<i>non c’est normale</i>	L3’ün altyazılı sürümünde KD korunmuş ve yabancı dilde yazılmış, eğik yazı ile verilmiştir.

Örnekten anlaşılacağı üzere, emlakçı karakteri kendi kültürünün doğal ve bilindik bir parçası olan zemin katı birinci kat saymama geleneğini saçma bulan Emily’ye cevaben bunun çok da normal olduğunu ifade etmektedir. ‘Normal’ sözcüğü, Fransızca, İngilizce ve Türkçede genel olarak aynı anlamı ifade etmek için yaygınca kullanılır. Dolayısıyla, üç dilde de ‘duyulduğunda’ anlaşılan bir replik söz konusudur. Bu örneklerde ilginç olan nokta ise Fransızca dublaj metninde (L2 dublaj) bu repliğin değiştirilmiş olmasıdır. Doğal bir konuşma dilinin çok önemli olduğu dublaj çevirisinde kaynak dili Fransızca olan bir tümce, Fransızca doğal dil akışını yakalamak için “c’est parfaitement logique” olarak değiştirilmiştir. L2 dublaj sürümünde bu seçim yapılırken, aynı dildeki altyazı sürümünde replik çevrilmemiştir ve altyazıyı okuyan alıcıların repliği duyduklarından anlamaları beklenmiştir. Yapılan açıklamadan ve çeviri örneklerinden de anlaşılacağı üzere bu örneğin çarpıcı özelliği dublaj çevirisinde doğal dil

kullanımının altyazı çevirisinden daha fazla vurgulanmasıdır. Söz konusu olan bir yabancı dil olduğunda (örneğin Türkçeye çeviri sürümü) KD işitsel düzgüsü ‘nasılsa anlaşılacağı’ için aynıyla kalırken, aynı şey L1 için de geçerliken, kaynak dildeki replik L2’de olmasına rağmen dilin doğal akışına uymadığında (bir ana dil konuşanın kendini ifade edeceği bir replik olmadığında) bunun dublajda doğallığı yakalamak adına değiştirilmesidir. Bu örneğin bir benzerini yukarıda verilen ‘*Drakula Untold*’ filminden de vermek mümkündür. Drakula filminde kaynak dili Türkçe olan replikler yer yer Türkçe doğal bir konuşma dili oluşturmak ve şiveleri silmek için Türkçe yeniden yazılmıştır. Bu örneklerden hareketle, çok dilli filmlerde dil değişiklikleri söz konusu olduğunda bile bazı çevirmen alışkanlıklarının (anlaşıyorsa çevirmeye gerek yoktur gibi) sorgulanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Örneğin, repliğin kaliteli çeviri kistası, anlaşılmasından öte, dublaj söz konusu olduğunda karakterlerin doğal bir dille/etkileşimle iletişim kurmasıdır. Bu gibi uygulamalardan yola çıkarak, çevirmen kılavuzlarında benzeri örneklerde oluşturulan L2’deki dublaj metinlerinde çevirmen gerek gördüğü doğal dil akışının öncelenmesi gerektiği durumlarda L2’nin yeniden yazılabileceği notu düşünülmelidir.

Çok dilli filmlerin bir başka özelliği ise karakterlerin sadece bir film boyunca belli sahnelerde farklı diller konuşması veya belli karakterlerin belli dilleri konuşmaları olmayabilir. Örneğin, bir karakterin bir görsel-ışitsel ürün boyunca bir dilli konuşması ve başka bir karakterin başka bir dili konuşmasına pek çok örnek verilebilir. ‘*Faraway Down*’ filminde aborijin yerlisini oynayan karakter ana dili olan yerel dili kullanırken, Nicole Kidman’ın oynadığı İngiliz asilzade karakter film boyunca İngilizce konuşmaktadır. Başka bir örnekte ise karakterlerin filmde belli sahnelerde bir dili belli sahnelerde başka bir dili konuştukları kurgular da vardır. Buna örnek olarak da ‘*Godfather*’ filminde Michael karakterinin belli sahnelerde (özellikle de Sicilyada geçen sahnelerde) İtalyanca konuştuğu belli sahnelerde İngilizce konuşması verilebilir. Aynı karakter film boyunca hitap ettiği kişinin ana dilinde diğer karakterlerle iletişim kuran çift dilli bir karakterdir. Ancak, son zamanlarda bazı çok dilli filmlerde sıkça görülen bir iki dilli ifade şekli durumu biraz karmaşıklaştırmaktadır. Bazı sahnelerde karakter tek bir tümcenin veya anlatının içinde L1 ve L2 arasında dil değiştirdiği veya iki dili birleştirerek cümle veya anlatıyı aktardığı gözlemlenebilir. Bu durumda çevirmen, söz konusu iki dilin kullanımı ürün açısından bir önem arz ediyorsa, iki dilin varlığını aktaracak mıdır, yoksa aktarmayacak mıdır? Bunun ötesinde bunu nasıl bir çeviri stratejisi ile aktaracağı da ayrı bir konudur (Bu konuda yapılmış çalışma için bkz. Widowati & Bram, 2021). Buna örnek olarak *Emily in Paris*’in birinci sezonunun birinci bölümünde Emily’nin emlakçısı ile konuşması verilebilir. Paris’teki minik dairesinin özellikle Paris manzarasına âşık olan Emily’nin coşkusuyla konuşması ve Emily arasında geçen sahnede Emily’nin ve emlakçısının da İngilizce ve Fransızca’yı birleştirerek konuştukları gözlemlenebilir:

İngilizce Sürüm 1. Sezon, 1. Bölüm. 7:09.		Çeviriye veya repliğin çevrilmemesine açıklama
KD Görsel-ışitsel Ürün	Emlakçı: Ça va? It’s good? Emily: Oui, oui. Très good, très wonderful.	L1 ve L2 kullanılmıştır.
Görsel-İşitsel Ürünün Altyazı çevirisi	Emlakçı: <i>Alors, ça va?</i> All is good? Emily: <i>Oui, oui. Très good très wonderful.</i>	L1 normal yazıyla, L2 ise eğik yazı ile verilmiştir
Fransızca Sürüm		
L2 Dublaj	Emlakçı: Alors, ça va, all is good? Emily: C’est good, c’est formidable.	L1 ve L2 karması kullanılmış ama Emily’nin repliğinde İngilizce ‘wonderful’ sözcüğü çıkarılarak, Fransızca ‘formidable’ sözcüğü eklenerek değişim yapılmıştır.

L2 Altyazı	Emlakçı: Alors, ça va. Emily: Oui, très bien, merveilleux.	Altyazı sadece L2 verilmiş. Sadece L2'nin kullanılması, karakterin L1 ve L2'yi karıştırarak kullanması espirisini yok etmiştir.
Türkçe Sürüm		
L3 Dublaj	Emlakçı: Ça va, güzel mi? Emily: Oui, très güzel, très şahane.	L2 ve L3 kullanılmış. L3 kaynak metindeki L1'i ikame etmiştir.
L3 Altyazı	Emlakçı: <i>Ça va</i> , güzel mi? Emily: <i>Oui, oui</i> , güzel, şahane.	L2 ve L3 kullanılmış ancak cümle yapısı değiştirilerek kaynakta L2'de sesletilen bazı Fransızca sözcükler çıkarılmıştır.

Yukarıda verilen örneklere ve çevirilerine bakıldığında L1, L2 arasında dil değişimlerinin sıklıklarının farklı sürümlerde farklılaştığı gözlemlenmektedir. Kaynak metindeki bazı İngilizce sözcüklerin Fransızca dublaj sürümünde ve Fransızca altyazı sürümünde Fransızcaya çevrildiği gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Türkçe sürümlerde dublajlı sürümde kaynak metinde L1'de verilen bazı sözcükler L3'te verilmiş, altyazı sürümünde ise L2'de verilen bazı sözcükler metni kısaltarak çıkarılmıştır. Bulgulardan hareketle, kaynak metindeki dil değişikliklerinin dönüşümlü kullanımı, çeviri L2 ve L3 sürümlerinde sadeleştirilmiş, hatta kısaltılmıştır. Bu örneğe benzer durumlardan hareketle, çeviri kılavuzlarında her 'yabancı' dildeki sözcüğün, çok dilli yapıtlarda bile 'yabancı dille' aktarılmasının zorunlu olmadığını eklenmesi gerekecektir. Yani, ürün genelinde çok dillilik korunmalıdır, ancak dillerin var olma oranlarının bire bir korunması gibi bir zorunluluk olmamalıdır.

Çok dilli filmlerde karakterlerin birbirleriyle iletişim kurmak için çeviri teknolojilerini de kullandıkları gözlemlenebilir. Örneğin, *Uzay Yolu* dizisi boyunca çeviri teknolojilerinin kullanımı farklı dillerde iletişim kuran mürettebatın ana iletişim aracıdır (Bkz. Okyayuz & Ay, 2023). Aynı şekilde *Emily in Paris* dizisinde makine çevirisi, ses tanıma programı ile sözlü dilin sözlü dile çevirisi, yazılı metinden sözlü çeviri teknolojisi gibi teknolojilerin kullanımına örnek verilebilir.

Makine çevirisine örnek: Emily'nin ofisteki arkadaşları onun hakkında dedikodu yaptıkları bir öğle yemeğinden sonra ofise döndüklerinde Emily'ye 'la plouc' diye hitap etmeye başlarlar. Emily ise bunun ne anlama geldiğini bilmemektedir. Bir meslektaşına sorduğunda aldığı yanıt aklına yatmayınca, Emily söz konusu ifadeyi Google Çeviri ile İngilizceye çevirip anlamını öğrenir. Bu bağlamda verilen örnekte bilgisayar ekranı da görüldüğü için sadece konuşulan dil değil, ekranda yazılı olan dil üzerinden de kurgulanan bir anlatı söz konusudur.

İngilizce Sürüm. 1. Sezon, 1 Bölüm, 20:58.		Çeviriye veya repliğin çevrilmemesine açıklama
KD Görsel-işitsel Ürün	Sylvie: Bonjour la plouc Laurent: Bonjour la plouc Julien: Bonjour la plouc Luc: Bonjour la... Emily: What is la plouc? Julien: It's a little term of endearment like mon petit chou, la plouc, nice, don't worry about it. <u>Emily 'la plouc' sözcüğünü Google Çeviri ekranına (Fransızca-İngilizce) girer.</u>	Emily haricindeki karakterler L2 konuşurken Emily L1 konuşur. Google Çeviri ise L1 ve L2 konuşur.

	Googole ekran sesi ve görüntüsü: La plouc. The hick.	
Görsel-İşitsel Ürünün Altyazı çevirisi	Sylvie: <i>Bonjour la plouc</i> Laurent: <i>Bonjour la plouc</i> Julien: <i>Bonjour la plouc</i> Luc: <i>Bonjour la...</i> Emily: What is <i>la plouc</i> ? Julien: It's a little term of endearment like <i>mon petit chou</i> , <i>la plouc</i> , nice, don't worry about it. <u>Emily 'la plouc' sözcüğünü Google Çeviri ekranına (Fransızca-İngilizce) girer.</u> Googole ekran sesi ve görüntüsü: <i>La plouc. The hick.</i>	L1 normal yazıyla L2 ise eğik yazı ile verilmiştir. Repliklerde değişiklik yapılmamıştır.
Fransızca Sürüm		
L2 Dublaj	Sylvie: Bonjour la plouc Laurent: Bonjour la plouc Julien: Bonjour la plouc Luc: Bonjour la... Emily: C'est quoi 'la plouc'? Julien: C'est un petit nom affectueux. C'est comme...'mon petit chou', 'la plouc', 'trésor'.. y a rien de méchant. <u>Emily 'la plouc' sözcüğünü Google Çeviri ekranına (Fransızca-İngilizce) girer.</u> Googole ekran sesi ve görüntüsü: La plouc. The hick.	L2'deki diyaloglar aynı dilde kalırken, L1'de verilen bir sözcük (nice) de L2'de ('trésor') verilmiştir.
L2 Altyazı	Sylvie: Bonjour la plouc Laurent: Bonjour la plouc Julien: Bonjour la plouc Luc: Bonjour la... Emily: C'est quoi 'la plouc'? Julien: C'est un petit nom affectueux. C'est comme...'mon petit chou', 'la plouc', 'trésor'.. y a rien de méchant. <u>Emily 'la plouc' sözcüğünü Google Çeviri ekranına (Fransızca-İngilizce) girer.</u> Googole ekran sesi ve görüntüsü: La plouc. The hick.	Dublaj ile aynı strateji kullanılmıştır. Altyazıda bazı sözceler vurgulamak için tırnak içine alınarak verilmiştir.
Türkçe Sürüm		
L3 Dublaj	Sylvie: Bonjour la plouc Laurent: Bonjour la plouc Julien: Bonjour la plouc Luc: Bonjour la... Emily: La plouc ne demek?	L2 ve L3 kullanılmış. Makine çevirisi ekranının sesletiminin çevirisinde ekrandaki görüntü (L1) ile dublaj metni (L3) arasında fark oluşmaktadır.

	<p>Julien: E... küçük bir sevgi ifadesi... şey gibi, mon petit chou, la plouc, güzel, takma kafana.</p> <p><u>Emily 'la plouc' sözcüğünü Google Çeviri ekranına (Fransızca-İngilizce) girer.</u></p> <p>Gooogle görüntüsü: La plouc. The hick.</p> <p>Google ekran sesi: La plük, hödük.</p>	
L3 Altyazı	<p>Sylvie: <i>Bonjour la plouc</i></p> <p>Laurent: <i>Bonjour la plouc</i></p> <p>Julien: <i>Bonjour la plouc</i></p> <p>Luc: <i>Bonjour la...</i></p> <p>Emily: <i>La plouc ne demek?</i></p> <p>Julien: E... küçük bir sevgi ifadesi şey gibi, <i>mon petit chou, la plouc, güzel, takma kafana.</i></p> <p><u>Emily 'la plouc' sözcüğünü Google Çeviri ekranına (Fransızca-İngilizce) girer.</u></p> <p>Gooogle görüntüsü ve sesi: La plouc. The hick.</p> <p>Altyazı: <i>La plouc, Hödük.</i></p>	L2 ve L3 kullanılmış. Makine çevirisi ekrana yansıtıldığı için ekrandaki görüntü (L1 ve L2) ile altyazı metni (L3) arasında fark oluşmaktadır.

Yukarıdaki örnekte tespit edilen konu özellikle ekrandaki yazı dilleri söz konusu olduğunda gündeme gelmektedir. Görsel-işitsel çeviriye özgü kısıtlardan biridir. Görüntüyü değiştiremeyecek olan çevirmen dublaj metnini ve altyazı metnini oluştururken nasıl bir yaklaşım belirlerse belirlesin, çoğunlukla kaynak görüntüdeki dil ve çevirisi (dublaj ve altyazı) arasında farklar oluşmaktadır.

Çeviri teknolojilerinin kullanımı: Siri gibi uygulamalarla sesli metni cep telefonundan sesli metin olarak çevirme veya aynı şekilde yazılı metni uygulama kullanarak sesli metin olarak çevirme olanakları ortaya çıkmıştır. Görsel-işitsel ürünlerde, özellikle de çok dilli örneklerinde, bu çeviri araçlarının kullanımlarının yansıtımı giderek yaygınlaşmaktadır.

Aşağıdaki ilk örnekte Emily ilk defa Paris'teki ofisine geldiğinde karşısına çıkan Fransız Julien ile İngilizce konuşur. Julien aslında İngilizce bilmektedir, ancak Emily'yi görmeyi beklemediği için şaşırmıştır. Dolayısıyla 'pardon, anlamadım' anlamına gelen bir replik dile getirir. Emily ise Julien'in İngilizce anlamadığını düşünerek cep telefonunu ağzına yaklaştırıp Siri'ye İngilizce konuşup Fransızcaya çevirisini cep telefonunun hoparlöründen Julien'e dinletir. Julien ise durumu (İngilizce bildiğini ancak Emily'nin çıkagelmesine şaşırıldığını) açıklamaz, sessiz kalır ve telefona sarılıp Fransızca konuşarak patronu arayıp Emily'nin geldiğini iletir.

İkinci örnekte ise Emily kendisiyle dalga geçen meslektaşlarının taktıkları Hödük anlamına gelen lakaptan rahatsız olmuştur ve Julien kendisine 'la plouc' (Hödük) olarak hitap ettiğinde cep telefonuna bir satır yazar ve telefon hoparlöründen bu satırın (küfür) çevirisini Julien'e dinletir.

İngilizce Sürüm Sezon 1 Bölüm, 8.11		Çeviriye veya repliğin çevrilmemesine açıklama
KD Görsel-işitsel Ürün	<u>Emily kendini tanıtır.</u>	Emily ve Julien sahne boyunca L1 konuşlar, Siri L1'den L2'ye çeviri yapar

	<p>Julien: You are? I'm sorry I don't understand.</p> <p>Emily cep telefonuna: I'm going to be working in this office.</p> <p><u>Siri bu repliği Fransızcaya çevirir.</u></p> <p>Siri: Je vais travailler dans ce bureau.</p>	
Görsel-İşitsel Ürünün Altyazı çevirisi	<p><u>Emily kendini tanıtır.</u></p> <p>Julien: You are? I'm sorry I don't understand.</p> <p>Emily cep telefonuna: I'm going to be working in this office.</p> <p><u>Siri bu repliği Fransızcaya çevirir.</u></p> <p>Siri: <i>Je vais travailler dans ce bureau.</i></p>	L1 normal yazıyla L2 ise eğik yazı ile verilmiştir. Repliklerde değişiklik yapılmamıştır.
Fransızca Sürüm		
L2 Dublaj	<p><u>Emily kendini tanıtır.</u></p> <p>Julien: Euh quoi ? Accent quebecois c'est...</p> <p>Emily cep telefonuna: I'm going to be working in this office.</p> <p><u>Siri bu repliği Fransızcaya çevirir.</u></p> <p>Siri: Je vais travailler dans ce bureau.</p>	Emily ofise girdiğinde Fransızca konuşarak kendini tanıttığı için Julien'in repliği değiştirilmiş ve Quebec Fransızcasına benzettığı Paris şivesi olmayan bozuk şivesinden dolayı Emily'nin dediğini anlamadığı gibi bir replik yazılmıştır.
L2 Altyazı	<p><u>Emily kendini tanıtır.</u></p> <p>Julien: Désolé. Je ne comprends pas.</p> <p>Emily (cep telefonuna): Je vais travailler dans ce bureau.</p> <p><u>Siri bu repliği Fransızcaya çevirir altyazı yoktur sadece Siri'nin sesi duyulur.</u></p>	Dublaj çevirisinden farklı olarak altyazı çevirisinde kaynak ses duyulduğu ve Emily'nin İngilizce konuştuğu anlaşıldığı için şivesi hakkında bir yorum yapılmamıştır ve Julien 'Pardon, anlayamadım' demiştir. Ayrıca Siri Fransızca konuştuğu için çevrilmemiştir. Ancak sahnede Emily Siri'ye altyazıda Fransızca konuştuğu için Siri Fransızcadan Fransızcaya çeviri yapmış gibi gözükmemektedir. Ancak kaynak metin de duyulduğu için Emily'nin İngilizce konuştuğu anlaşılmaktadır.
Türkçe Sürüm		
L3 Dublaj	<p><u>Emily kendini tanıtır.</u></p> <p>Julien: Kim dediniz? Özür dilerim anlayamadım.</p> <p>Emily cep telefonuna: Ben bu ofiste çalışmaya başlayacağım.</p> <p><u>Siri bu repliği Fransızcaya çevirir.</u></p> <p>Siri: <i>Je vais travailler dans ce bureau.</i></p>	Çeviride, kaynak metindeki 'anlamama' teması aynıyla çevrilmiş ancak Siri Türkçeden Fransızcaya çeviri yapmak için kullanılmıştır.
L3 Altyazı	<p><u>Emily kendini tanıtır.</u></p> <p>Julien: Kim dediniz? Özür dilerim anlayamadım.</p> <p>Emily cep telefonuna: Ben bu ofiste çalışmaya başlayacağım</p>	Çeviride kaynak metindeki 'anlamama' teması aynıyla çevrilmiş ancak Siri Türkçeden Fransızcaya çeviri yapmak için kullanılmış ve L2'deki replikler eğik yazı ile verilmiştir. Ayrıca

	<u>Siri bu repliği Fransızcaya çevirir.</u> Siri: <i>Je vais travailler dans ce bureau.</i>	kaynak ses düzgüsü (Sirinin Fransızca sesi) kullanılmıştır.
--	--	---

İngilizce Sürüm: 1. Sezon, 2. Bölüm. 2:26		Çeviriye veya repliğin çevrilmemesine açıklama
KD Görsel-işitsel Ürün	Julien: <i>Bonjour la plouc</i> <u>Emily elindeki telefona yazı yazar ve Siri Fransızca konuşur:</u> Siri: <i>Va te faire foudre</i>	Julien sahnede L1 konuşur, Siri L1'de yazılan yazının L2'ye sözlü çevirisini yapar
Görsel-İşitsel Ürünün Altyazı çevirisi	Julien: <i>Bonjour la plouc</i> <u>Emily elindeki telefona yazı yazar ve Siri Fransızca konuşur:</u> Translator in French: <i>Va te faire foudre</i>	L2'deki replikler eğik yazı ile yazılmıştır. Altyazıya çeviri uygulamasının belirteci 'translator in French' 'Fransızcaya çeviri yapan çevirmen' olarak eklenmiştir.
Fransızca Sürüm		
L2 Dublaj	Julien: <i>Bonjour la plouc</i> <u>Emily elindeki telefona yazı yazar ve Siri Fransızca konuşur:</u> Siri: <i>Va te faire foudre</i>	Tüm replikler kaynak metinde L2'de olduğu için aynıyla bırakılmıştır.
L2 Altyazı	Julien: <i>Bonjour la plouc</i> <u>Emily elindeki telefona yazı yazar ve Siri Fransızca konuşur:</u> Siri: <i>Va te faire foudre</i>	Kaynak metin L2 olduğu için aynıyla aktarılmış sadece Siri'den gelen replik bir insanın değil de bir elektronik sesin konuştuğunu anlatmak amacıyla eğik yazı ile yazılmıştır.
Türkçe Sürüm		
L3 Dublaj	Julien: <i>Bonjour la plouc</i> <u>Emily elindeki telefona yazı yazar ve Siri Fransızca konuşur:</u> Siri: <i>Va te faire foudre</i>	Tüm replikler kaynak metinde L2'de olduğu için aynıyla bırakılmıştır. Küfür çıkarılmıştır.
L3 Altyazı	Julien: <i>Bonjour la plouc</i> <u>Emily elindeki telefona yazı yazar ve Siri Fransızca konuşur: Va te faire foudre</u> Altyazı: S..tir git.	L2'deki birinci replik aynıyla Fransızca bırakılırken, ikinci repliğin Türkçe altyazı çevirisi yapılmıştır, kaynak işitsel duyulduğundan Siri'nin Fransızcaya çevirdiği anlaşılmaktadır.

Çeviri teknolojilerinin çok dilli ürünlerde kullanımının, çeviribilim içinde bir araştırma konusu olması gerektiği bir döneme gelindiğini ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Bu uygulama ve araçların halklar arasında iletişim amaçlı yaygın kullanımı çağdaş ürünlerde yansıtıldığında, bunun çevirisinin nasıl yapılacağı sorunsalı ise söz konusu olan dillere, bağlama, ögenin önemine, repliğe ve benzeri birçok unsura göre değişecektir. Bu bağlamda en büyük zorluk ise görselle yansıtılan dil olacaktır, sözlü iletinin sözlü çevirisinin aktarımına bir çözüm bulmak ise çevirmen açısından görel olarak daha kolaylaşacaktır. Ancak, yukarıdaki örnekte de görüldüğu gibi dublaj sürümünde çeviri yapılmayarak sansür yapıldığı, altyazı sürümünde ise sansür yapılmadığı çelişkili durumlar da ortaya çıkabilecektir. Bu gibi durumların da çevirmenlere verilen çeviri kılavuzlarında bazı parametrelerle örneklmesi önemlidir.

Bir başka konu olarak ele alınabilecek bir örneklem grubu ise çok dilli filmlerde karakterlerin birbirlerinin dilini anlamadıkları sahnelerdir. Aşağıda örneklenen sahnede Emily ilk defa ofise geldiğinde Sylvie'nin kendisiyle Fransızca konuşması anlatılmıştır. Dizinin ilk bölümünün başında Amerikadaki ofisten Paris'e gönderilecek kişi Fransızca yüksek lisans yapmış ve akıcı bir şekilde Fransızca konuşan Madelaine'dir. Ancak Madelaine hamile kalınca onun yerine neredeyse hiç Fransızca bilmeyen Emily gönderilir. Paris'teki ofisteki Fransızlar ise Paris ofisine Fransızca bilmeyen birinin gönderilebileceğini bile hayal etmediklerinden Emily ile ilk başta Fransızca konuşmaya yeltenirler. Aşağıdaki sahne bunun ilk örneğidir.

İngilizce Sürüm		Çeviriye veya repliğin çevrilmemesine açıklama
KD Görsel-İşitsel Ürün	<u>Emily ve Julien girişte durmaktadırlar. Sylvie çıkagelir.</u> Sylvie: Bonjour. Je vous attends pas avant demain. Comment c'est passé le voyage et l'appartement tout ça? Emily: You lost me at bonjour.	Sylvie L2 Emily L1 konuşur.
Görsel-İşitsel Ürünün Altyazı çevirisi	<u>Emily ve Julien girişte durmaktadırlar. Sylvie çıkagelir.</u> Sylvie: <i>Bonjour</i> . I wasn't expecting you until tomorrow. How was your journey here? The new apartment and everything? Emily: You lost me at <i>bonjour</i> .	L1 normal yazıyla L2 ise eğik yazı ile verilmiştir. Sylvie'nin L2'deki replikleri (Bonjour sözcüğü hariç) L1'e çevrilmiştir, ancak kaynak işitsel duyulduğundan Fransızca konuştuğu anlaşılmaktadır.
Fransızca Sürüm		
L2 Dublaj	<u>Emily ve Julien girişte durmaktadırlar. Sylvie çıkagelir.</u> Sylvie: Bonjour. Je vous attends pas avant demain. Comment s'est passé le voyage le nouvel appartement tout ça? Emily: Si vous pouvez parler moins vite.	Sylvie Fransızca yeniden seslendirilmiştir ve kaynak metne Fransızca ekleme yapılmıştır. Emily ise son repliğinde 'bonjour'dan sonrasını anlamadım demek yerine 'biraz daha yavaş konuşursanız' demektir. Emily'nin dili anlamaması dili (Fransızca'yı bilmemesine) değil, Fransızca hızlı konuşulduğunda anlamamasına yani Fransızca yetkinliğine bağlanmaktadır.
L2 Altyazı	<u>Emily ve Julien girişte durmaktadırlar. Sylvie çıkagelir.</u> Sylvie: Bonjour. Je vous attends pas avant demain. Comment s'est passé le voyage en avion, le décalage horaire, ou et l'appartement tout ça? Emily: À part bonjour....	Sylvie kaynak metindeki replikleri söyler, Fransızca dublajdaki değiştirilmiş replikleri değil. Emily ise son repliğinde 'bonjour'dan sonrasını anlamadım anlamında 'bonjour'dan sonrası...' der ve Fransızca bilmediğini ifade etmiş olur.
Türkçe Sürüm		
L3 Dublaj	<u>Emily ve Julien girişte durmaktadırlar. Sylvie çıkagelir.</u> Sylvie: Bonjour. Je vous attends pas avant demain. Comment s'est	Sylvie karakteri Türkçe dublaj sanatçısı tarafından Fransızca yeniden sesletilmiştir. Kaynak metindeki replikleri aynıyla korunmuştur. Emily ise

	passé le voyage le nouvel apartment, tout ça? Emily: Bonjourdan sonrası yok bende....	anlamadığını 'bonjourdan sonrası yok bende' repliği ile ifade etmiştir.
L3 Altyazı	<u>Emily ve Julien girişte durmaktadır. Sylvie çıkagelir.</u> Sylvie: Bonjour.Sizi yarından önce beklemiyordum. Yolculuğunuz nasıl geçti. Yeni evinizden falan memnun musunuz? Emily: <i>Bonjour</i> 'dan sonrası yok bende	Altyazı sürümünde ise karakterin kaynak metindeki sesi ve dili aynen korunmuş altyazılarda ise repliklerinin Türkçesi verilmiştir. Ancak, Emily altyazılara göre kendisiyle Türkçe konuşan kadına 'Bonjour'dan sonrası yok bende' diyerek adeta kadını anlamadığını (algılamadığını) söylemiştir. Yani dili bilmemesi değil, kadının dediğini anlamaması konu edilmiştir.

Diller arası geçişlerde, yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere, dublaj ve altyazı çevirmenin söz konusu olan çeviri modunun kısıtlarından ve gerçeklerinden dolayı farklı seçimler yapacakları ortadadır. Dublaj çevirisinde kaynak metin yabancı dilde bir metinle ikame edilirken, çok dilli metinlerde bazen kaynak metnin sadece bir daha dublaj sanatçısı tarafından aynı dilde seslendirilmesi söz konusu olabilmektedir. Altyazı çevirisinde ise genelde diller arası çeviri yapılmaktadır. Bazı durumlarda diller arası geçiş iletilemediğinde metin anlamsızlaşabilmekte veya tamamen farklı bir anlam yüklenmektedir. Çevirmenlere çeviri kılavuzlarında bu gibi durumları örnek göstermek ve bazı konulara (özellikle de anlam kaybı olmamasına) dikkatlerini çekmek önemli olacaktır.

Başka örneklerde çift dilli dizilerde dil hatası üzerinden ilerleyen hikâye kurguları ise çevirmeni oldukça zorlayacaktır. Örneğin, *Emily in Paris* dizisinde Fransızca'yı yetkin bir şekilde konuşmayan Emily ana dili olan İngilizde var olmayan ancak Fransızca'da olan dişil ve eril sözcüklerin başına gelen tanımlıkları ezberlemekte zorluk çekmektedir. Fransızcadaki dişil (örn, elle, une) ve eril (örn, un, il) ayrımı Emily'ye yabancı gelmektedir. Örneklenen sahnede Emily Fransız bir satıcının işlettiği bir patiseriye girip bir çikolatalı ekmeği Fransızca istemeyi denemektedir (1. Sezon, 1. Bölüm, 20:00). Fransızca'da bir çikolatalı ekmeğe 'un pain au chocolat' olarak ifade edilirken, Emily bunu L2'de dişil haliyle 'une pain au Chocolat' olarak istemektedir. Fransız satıcı L2 konuşarak, Emily'nin "un, une" kullanımını ve telaffuzunu düzeltmektedir. Bu konuşma kaynak metinde tamamen L2'de verilmiştir. Fransızcaya çevirisinin iki sürümünde de aynıyla korunmuştur. Türkçeye çevirisinde ise dublaj sürümünde L2'deki replikler Türk dublaj sanatçıları tarafından yeniden sesletilmiştir. Türkçeye altyazı çevirisinde ise bu replikler çevrilmemiştir. Bu bağlamda Türkçe sürümde yapılan seçimler bazı durumlarda hikâye akışına köklü katkı sağlamayan bazı yabancı dil repliklerinin çevrilmemesine ve sadece ikinci bir dilin konuşulduğunun anlaşılması için aynıyla bırakılmasına örnektir. Bu gibi seçeneklerin çeviri kılavuzlarına dahil edilmesi, çevirmenlerin bir dizi boyunca tutarlı seçimler yapmaları açısından önem arz etmektedir. Fransızca sürümünde ise bir çeviri sorunu oluşmamaktadır.

Verilen örneklere ek olarak, çok dilli ürünlerde çok dillilik üzerinden bazı söz oyunları da yapılabilmekte, bu durumlarda da çevirmenin oldukça yaratıcı çeviri stratejileri benimsemesi gerekmektedir.

Aşağıda verilen örnekte Emily ve Paris'teki en yakın arkadaşı Mindy bir restoranda yemek yemekte dirler. Emily ilk başta etinin az pişmiş olduğunu ifade ederek yemeğini değiştirtmeye çalışsa da sonradan aşçı yanına geldiğinde yemeği pişirenin yakışıklı komşusu olduğunu anlayınca yemeğini değiştirmez. Aşçı Fransız olduğundan, sorun hallolup masadan uzaklaşırken Fransızca konuşur.

Amerika’da okumuş olan Mindy ve Emily’nin ortak iletişim dilleri İngilizce olduğundan aralarında İngilizce konuşan kızlar ise adamın repliği üzerinden İngilizce bir söz oyunu yapıp kıkırdarlar. Replikler aşağıda verildiği gibidir.

İngilizce Sürüm1 Sezon, 2. Bölüm. 15:41.		
KD Görsel-İşitsel Ürün	Gabriel: Bon appétit ladies Mindy: Bon appétit. I’d bone appétit him.	Kaynak sürümde Fransızca ‘bon appétit’ (afiyet olsun) ifadesi kullanılarak İngilizce ‘to bone’ fiilinin argodaki cinsel olarak birlikte olmak anlamının üstünden kurulan ‘I’d bone appétit him’ ‘onunla sevişirdim’ manasına gelen bir söz oyunu kurulmuştur.
Görsel-İşitsel Ürünün Altyazı çevirisi	Gabriel: <i>Bon appétit ladies</i> Mindy: <i>Bon appétit. I’d bone appétit him.</i>	Yukarıda verilen açıklama altyazı sürümü için de geçerlidir bir tek altyazıda appétit sözcüğü eğik yazı ile yazılmıştır.
Fransızca Sürüm		
L2 Dublaj	Gabriel: Bon appétit mesdemoiselles Mindy: Merci beaucoup. Je le mangerais bientot cru.	L2’ye dublaj çevirisinde sözcük oyununun kendisi çıkarılmış ancak Mindy’nin adamı beğendiği ve argo konuştuğu olguları aktararak Mindy ‘Çiğ çiğ yerim ben bunu’ ifadesini kullanmıştır.
L2 Altyazı	Gabriel: Bon appétit mesdemoiselles Mindy: Merci beaucoup. Je le mangerais bientot cru.	Yukarıda belirtilen şekilde çevrilmiştir.
Türkçe Sürüm		
L3 Dublaj	Gabriel: Bon appétit hanımlar Mindy: Bon appétit. Ben fena ‘apeti’lerim bunu.	L3’e çeviride sözcük oyunu korunamamış ama iki dil (L2 ve L3) birlikte kullanılarak argo bir ifadeye benzeyen bir özgün dil kullanımı söz konusu olmuştur. Her ne kadar açıkça cinsellikten söz edilmese de iması verilmiştir.
L3 Altyazı	Gabriel: <i>Bon appétit hanımlar.</i> Mindy: <i>Bon appétit. Ben fena ‘apeti’lerim bunu.</i>	Dublaj sürümü ile arasındaki tek fark L2’deki repliklerin eğik yazı ile yazılmasıdır.

Bazen iki dil arası geçişlerde söz oyunları kaybolabilmektedir. Ancak, örnekte verilen sahnede olduğu gibi söz oyunu yapıldıktan sonra karakterler gülüşüyorlarsa neden güldüklerinin metin içinde açıklanması gerekmektedir. Bu gibi durumlarda çevirmenin yaratıcılığı devreye girmektedir ve çevirmen bir yandan anlama ve sahneye sadık kalırken, bir yandan mizah unsurunu da aktarmaya özen gösterirken çok dilli eserlerde zorlanmaktadır. Çevirmen kılavuzlarında öncelenmesi gereken bir konu da çevirmenin hikâyeye ve ürüne sadık kalırken ürünün amacına (güldürmek, ağlatmak vb.) da sadık kalmaya çalışmasıdır. Çevirmenin çevirisinde ikisini de dikkate alarak bir çeviri alternatifi üretmesi gerekir.

Yukarıda sayılan çevirmen seçimlerine ve çok dilli eserlerin çevirmenin zorluklarına ek olarak *Emily in Paris* dizisinin kaynak metninde Fransız karakterler kendi aralarında Fransızca konuştuklarında

Fransızca sürümlerde yeniden seslendirme yapılmamakta ve altyazılarda replikler aynen aktarılmaktadır.

İngilizce altyazılı sürümlerde, Fransızların kendi aralarında konuştukları Fransızca İngilizceye çevirmekte ve kaynak metin duyulduğu için karakterlerin aslen İngilizce konuştuğunun sanılması gibi bir yanlış anlama olmamaktadır.

Türkçe sürümlerde ise durum biraz daha karmaşıklaşmaktadır. Türkçe dublaj çevirisinde kaynak metin aynıyla alınırken, Türkçe altyazı sürümünde replikler Türkçeye çevirmektedir. Bu durumda da, Fransızca ve İngilizceyi duyduğunda ayırt edemeyen Türk izleyici için karakterlilerin kendi aralarında farklı dil konuştukları bilgisi kaybolmaktadır.

Bu gibi temel çeviri yaklaşımlarının çok dilli dizilerin çevirmenleri için önceden belirlenmesi ve çeviri ekibine ilk bölümden itibaren kılavuzlarda veya yönergelerde aktarılması önemlidir. Aksi takdirde çeviri stratejileri farklılaşabilecek ve iki dili ayırt edemeyen veya anlamayan izleyiciler açısından alımlama zorlaşabilecektir.

5. Tartışma ve Sonuç

Yukarıda verilen örneklerin çalışmanın başında amaçlandığı üzere çeviri kılavuzlarında yer alabilmesi için örneklerin ve stratejilerin belli başlıklar altında toplaması gerekir. Yalnızca bu makale kapsamında incelenen örneklerden çok dilli dizilerin çevirisinde dikkat edilmesi gereken ve tutarlılıkla çevrilmesi gereken bazı durumların başlıkları oluşturulabilmektedir:

- L1 ve L2 ve/ya L3 arasında karşılıklı anlaşılabilir kelime/ sözce
- İki dilli, melez cümlelerin çevirisi
- Makine çevirisi veya çeviri teknolojisi yansıtımı
- Farklı dillerin varlığından kaynaklanan iletişim kopuklukları
- Dil hataları üzerinden kurgulanan sahneler
- Çok dilli söz oyunları/mizah

Bu altı maddede konu edilen unsurların çok dilli ürünlerde çevirmenlerin seçimlerini yapması gereken unsurlardan sadece bazıları olduğunu hatırlatmakta yarar vardır. Söz konusu örneklerdeki uygulamaların ne kadarının çevirmenin seçimlerinden kaynaklandığı ne kadarının çevirmene iş veren tarafından verilen kılavuzlara uymak için yapıldığı ise ayrı bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkacaktır. Özellikle de altyazı çevirisi sürümlerinde çoğu çeviri seçiminin kurala bağlandığı günümüz çeviri piyasasında bu seçimlerin çevirmene mi kuruma mı ait olduğu tartışmaya açık olsa da şunu unutmamak gerekir: Çeviride kılavuzlara yazılan komutlar çevirmenlerin önceden yaptığı seçimler ve izleyicilerin beğenisi üzerine benimsenir, dolayısıyla sonuç olarak yine çevirmen seçimleriyle ilgilidir. İkincisi, çok dilli bir görsel-işitsel ürün söz konusu olsa ve işverenin verdiği bir kılavuz da olsa çevirmenin asli görevleri ürünün çok dilli veya tek dilli olmasına göre değişmeyecektir. Dublajda kalite standartları dudak eşleşmesinin, süre eşleşmesinin, doğal dil akışının oturtulmasından ve tabii ki en başta kaynak üründe amaçlanan anlamın aktarılmasından geçecektir. Altyazı çevirisinde ise ana kısıtlara (zaman,

uzam, eşleme vb.) uyariken yine okunurken algılamada sorun yaratmayacak, kaynak üründe amaçlanan anlamın aktarılması öncelenecektir. Ancak, çok dilli ürünlerde çok dilliliğin getirdiği anlam katmanları ise ürünün çevirisini belli bir oranda zorlaştıracaktır.

Örneğin, *Emily in Paris*'te verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, bazen çok dilli ürünlerde belli diller bir gruba aidiyeti veya bir gruptan dışlanmışlığı ifade etmek için de kullanılabilir. Emily karakterinin Fransız olmayışına Fransızca'yı şiveli bir şekilde yarım yamalak konuşması, hata yapması, Fransızca anlayamaması ile vurgu yapılarak, kendisinin ana toplumdaki bir Amerikalı olduğunun altı çizilmektedir. Fransız karakterlerin ise kendi aralarında Fransızca konuşmaları, Emily'nin anlamasını istemedikleri durumlarda Fransızca'yı kullanmaları ve Emily'yi dil konusunda sürekli uyarmaları ise Emily'nin kendilerinden biri olmadığını altını çizen bir unsur olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla, dil değişimleri ve diller arası geçişlerin çok dilli doğal bir ortamı resmetmek, iletmek kadar başka anlamları da mevcuttur. Bir kültüre veya gruba aidiyet veya diğeri olma durumuna da işaret etmektedir. Çevirmenin bu gerçekleri düşünerek çeviri yapması ve anlamdan ödün vermemeye özen gösterirken diğer yandan da çok dilliliğin metne kattığı alt metinsel zenginliği yok saymaması önemlidir.

Çalışmanın başında da ifade edildiği üzere sayıları giderek artan çok dilli ürünlerin çeviribilimciler tarafından farklı dillere (kaynak ve erek dillere) çevirilerinin incelenmesi önem arz eden bir konudur. Ayrıca, bu konunun akademik makalelerin ötesinde, çeviribilim sınıflarında görsel-ışitsel çeviri eğitiminde bir eğitim modülü olarak okutulması da geleceğin genç çevirmenlerini önlerine git gide daha yoğun olarak çıkacak çok dilli metinlere aşina kılmak için önemli olacaktır.

Genel olarak alan yazınına ve genel geçer anlayışlara bakıldığında çeviri kuramında bir dil değişkesi söz konusu olduğunda dublaj sürümlerinde dil değişkesinin tamamen standart dil ile çevrilmesi, başka bir değişke ile ikame edilmesi veya kesit dille ayrıştırılması gibi olağan stratejiler anlatılmıştır. Ancak, günümüzdeki çok dilli ürünlerin çevirisi artık daha zengin bakış açılarıyla yaklaşımları gerektirmekte, teknolojinin ilerlemesi ile görsele müdahale etmekten, eğik yazı veya farklı renklerle altyazı yazılmasına kadar birçok farklı seçenek önümüze çıkmaktadır. Dolayısıyla, özellikle akademik incelemelerde bu konuda kapsamlı bütüncü çalışmaları yapmak ve bulguları sınıf ortamında çevirmen adayları ile paylaşmak günümüz görsel-ışitsel çeviri eğitiminin kaçınılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Kaynakça

- Abend-David D. (2014). Introduction: is interlingual 'translation proper' or old hat. D. Abend David D. (ed) içinde, *Media and Translation: An Interdisciplinary Approach* (ss. 25-51). UK: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781501300196>
- Baldo, M. (2009). La terra del ritorno and the Italian Canadian immigrant experience. *inTRAlinea*.
- Chaume, F. (2013). The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies. *Translation Spaces*, 2, 2. 10.1075/ts.2.06cha.
- Chaume-Varela, F. (2006): «Dubbing», in Brown, Keith (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Elsevier, Oxford, 6-9.
- Chiaro, D. (2010), Found in Translation: Crosstalk as a form of humour, C. Valero (ed.) içinde, *Dimensions of Humor. Explorations in Linguistics, Literature, Cultural Studies and Translation* (ss. 33-53). Valencia: University of Valencia Press.
- Cronin, M. (2008). *Translation Goes to Movies*. Routledge.
- Croxton, A. S. (2015) *C'est la Tour de Babel - Le film mul*

- Gambier, Y. (2004). La Traduction Audiovisuelle: Un genre en expansion. In *Meta*, 49(1), 1-11
- Gambier, Y. (2012). The position of audiovisual translation studies, in Millán, Carmen, et Francesca Bartrina (eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies*. Routledge, 45-59.
- Heiss, C. (2004). Dubbing Multilingual Films: A New Challenge? *Meta*, 49(1), 208-220.
- Okyayuz, A.Ş. (2022). Çok dillilik ve çeviri: Görsel-işitsel ürünlerin kültürlerarası çevirisi odağında bir araştırma. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*.
- Okyayuz, A.Ş. ve Ay, A. (2023). Bilim Kurguda Çevirmen ve Çeviri Temsili: Uzay Yolu Örneği. *Turkish Studies - Language and Literature*.
- Okyayuz, A.Ş. ve Kaya, M. (2017). *Görsel İşitsel Çeviri Eğitimi*. Siyasal Kitabevi.
- Okyayuz, A. Ş. (2016). *Altyazı Çevirisi*. Siyasal Kitabevi.
- Delabastita, D. (2009). Fictional representations. M. Baker & G. Saldanha (eds.) içinde, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed., ss. 109–112). London: Routledge.
- Diaz Cintas, J. ve Anderman, G. (2009). Introduction, *Audiovisual Translation*. Amsterdam, John Benjamins.
- Díaz Cintas, J. (2011). Dealing with multilingualfilms. W. Pöcki, I. Ohnheiser, & P. Sandrini (eds.) içinde, *Translation Sprachvariation Mehrsprachigkeit*, (ss. 215–233). London :Peter Lang.
- Jackel, A. (2001): Shooting in English? Myth or Necessity? Y. Gambier, H. Gottlieb (eds) içinde, *{Multi}Media Translation: Concepts, Practices, and Research* (ss. 73-89). Amsterdam: JohnBenjamins.
- Naficy, H. (2001). An Accented Cinema. *Exilic and Diasporic Filmmaking*. Princeton University Press.
- Marion, R. J. (2012). *Politique de La Traduction: Le Sous-Titrage de Références Liées à La Culture Scripps Senior Theses*. Paper 103. http://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/103
- Ukusova, J. (2021). *La Traduction audiovisuelle multilingue: le cas de "Demain tout commence"*
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual.
- Wahl, C. (2005) Discovering a Genre: The Polyglot Film. *Cinemascope I*. <http://www.cinemascope.it>.
- Widowati, T. & Bram, B. (2021). Code Switching Used By Emily As Seen in Emily in Paris. *Academic Journal Perspective: Education, Language, and Literature*. 9. 15. 10.33603/perspective.v9i1.5007.
- Zehour, G Les Enjeux culturels de la traduction audiovisuelle". *Lingua. Language and Culture* 2:138-144.

97. Çevirmenliğin Türkiye'deki sorunlarına yönelik mesleki, akademik ve yasal kapsamda bir inceleme¹

Celal SARIOĞLU²

APA: Sarioğlu, C. (2024). Çevirmenliğin Türkiye'deki sorunlarına yönelik mesleki, akademik ve yasal kapsamda bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1584-1591. DOI: 10.29000/rumelide.1439971.

Öz

Her bir mesleki alanın kendine özgü zorluklar içerdiği akademik söylemde de yaygın olarak kabul edilmektedir. Farklı disiplinlerden akademisyenler ve araştırmacılar bu zorlukları açıklığa kavuşturmak ve çeşitli çözümler önermek için çok sayıda çalışma yürütmüştür. Bu akademik çabaların ana odağı, her bir mesleğin doğasında var olan olumlu ve olumsuz yönlerin nesnel analizi olmuştur. Çevirmenlik mesleği bağlamında değerlendirildiğinde dilin karmaşıklığı, kültürel nüansların doğru bir şekilde iletilmesi, teknolojik gelişmelerin getirdiği yeni zorluklar ve zaman baskısı gibi birçok faktör çevirmenlerin karşılaştığı zorluklardan birkaçı olarak pek çok çalışmanın odağında olmuştur. Bu çalışma, Türkiye'de çevirmenlerin karşılaştığı zorlukları incelemekte, bunların temel nedenlerini tespit etmekte ve çalışma koşullarını kötüleştiren faktörleri tartışmaktadır. İnceleme, bu zorlukların kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamak amacıyla dört bölüme ayrılmıştır: mesleğe yönelik toplumsal algı, akademik eğitim ve paydaşları, mesleki örgütlenme ve mesleğin yasal tanımı. Son olarak çalışma, çeviri mesleğinin karşılaştığı sorunların eksikliğini gidermek için pratik çözümler sunmaktadır. Akademik açıdan titiz bir yaklaşım benimseyen bu araştırma, mesleki zorluklara ilişkin mevcut literatüre katkıda bulunmakta ve Türkiye'de çevirmenlik alanındaki çalışma koşullarının iyileştirilmesi için incelikli içgörüler ve pragmatik öneriler sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: çevirmenlik, mesleki zorluklar, meslek algısı, çevirmenlik eğitimi, mesleki örgütlenme

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439971

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim ABD / PhD, Sakarya University, Institute of Social Sciences, Translation Studies Department (Sakarya, Türkiye), celalsarioğlu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0310-2312, **ROR ID:** https://ror.org/04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossreff Funder ID:** 501100004473

A review of the problems of translation and interpreting in Turkey from a professional, academic and legal perspective³

Abstract

It is widely acknowledged in academic discourse that each professional field has its own unique challenges. Researchers from various disciplines have conducted numerous studies to clarify these challenges and propose solutions. The main focus of these academic efforts has been the objective analysis of the positive and negative aspects inherent in each profession. In the context of the translation profession, many studies have focused on the challenges faced by translators. These challenges include the complexity of language, accurate communication of cultural nuances, new challenges brought about by technological developments, and time pressure. This study examines the challenges faced by translators in Turkey, identifying their root causes and discussing the factors that worsen their working conditions. The analysis is divided into four sections to provide a comprehensive examination of these challenges: social perceptions of the profession, academic education and its associates, professional organizations and legal definition of the profession. In the end, the study offers practical solutions to improve the issues faced by the translation profession. By adopting an academically rigorous approach, this research contributes to the extant literature on professional challenges, offering nuanced insights and pragmatic recommendations for the enhancement of working conditions in the realm of translation in Turkey.

Keywords: interpreting, professional challenges, professional perception, interpreting education, professional organizations

1. Giriş

Günümüz küreselleşen dünyasında, çeşitli kültürler arasında iletişim kurma ihtiyacı giderek artmakta ve bu artan iletişim ihtiyacı, çevirmenlik mesleğini önemli kılmaktadır. Ancak, çevirmenlik mesleği de kendi özgün zorlukları ile karşı karşıyadır. Dilin karmaşıklığı, kültürel nüansların doğru bir şekilde iletilmesi, teknolojik gelişmelerin getirdiği yeni zorluklar ve zaman baskısı gibi pek çok faktör, çevirmenlerin karşılaştığı zorluklardan sadece birkaçıdır. Elbette ki her mesleğin kendine özgü zorlukları olduğu gibi çevirmenlik mesleğinde de bu ve benzeri sorunların olması kaçınılmazdır ve bu zorluklar hakkında araştırmacılar ve akademisyenler çeşitli araştırmalar gerçekleştirmiş ve bu çalışmaların neticesinde de çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Lakin çevirmenlik mesleği bahsedilen bu sorunların dışında mesleğe yönelik toplumsal algı, akademik eğitim ve paydaşları, mesleki örgütlenme ve mesleğin yasal tanımı gibi konular çerçevesinde de sorunlar yaşamakta ve bu sorunlara odaklanılarak çözüme yönelik adımlar atılması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada

³ **Statement (Tez/ Bildiri):** This study is based on a dissertation by the first author under the supervision of the second author within the PhD Program in Translation and Cultural Studies (Turkish) at Ankara Hacı Bayram Veli University Graduate School of Postgraduate Education.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 28.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-

Publication Date: 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439971

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Türkiye’de çevirmenlik mesleğini icra edenlerin farklı sebeplerden karşılaştıkları sorunlar irdelenerek bu sorunların nedenleri ve çevirmenler için iş hayatını kötüleştiren etkenler dört ana başlık altında ele alınacak ve elde edilen veriler neticesinde çevirmenlik mesleğinin sorunlarını çözmeye odaklanılacaktır.

2. Çevirmenlik Mesleği ve Türkiye’de Çevirmen Olmak

Çevirmenlik, farklı diller ve kültürler arasında hayati bir köprü görevi gören çok yönlü ve zihinsel açıdan zorlu bir meslektir. Bugün içinde yaşadığımız küreselleşmiş dünyada, dilsel sınırların ötesinde etkili iletişim kurmak her zamankinden daha önemlidir. Çevirmenler, bilginin doğru ve anlamlı bir şekilde aktarılmasını sağlamak için dilin karmaşıklığı içinde gezinerek bu süreçte çok önemli bir rol oynamaktadır. Çevirmenlik mesleği, küresel iletişim ve karşılıklı anlayışı sağlamak için vazgeçilmez olsa da zorlukları da yok değildir. Çevirmenler, kültürel incelikleri, bağlamsal farklılıkları ve dillerin sürekli gelişen doğasını kapsayan dilbilimsel boyutların ötesine geçen sayısız karmaşıklıkla karşı karşıyadır. Tüm bu edim süreci zorluklarının yanı sıra meslekleşme ve mesleki düzlemdeki zorlukların da değerlendirmeye dahil edilmesi çevirmenlerin yaşadıkları zorlukların çok daha kapsamlı ve çok boyutlu olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkartmaktadır.

2.1 Çevirmenlik Mesleğine Yönelik Toplumsal Algı

Değerlendirilmesi gereken konulardan ilki çevirmenlik mesleğine yönelik toplum algısı ve bu algılar çerçevesinde bu meslek çalışanlarına yönelik oluşturulan çalışma koşullarıdır. Çevirmenlerin meslekleriyle ilgili hali hazırda düşünülen “görünmezlik” algısı nedeniyle özellikle de günümüz küreselleşen dünyasında büyük önem taşıyan bir meslek olmasına rağmen çevirmenlere ve mesleğe gereken önem verilmemekte ve bu önem eksikliği de elbette çevirmenlerin psikolojilerine de yansımaktadır. Çevirmenlerin görünmezliği toplum nezdinde bu mesleğe yönelik tutumları da olumsuz etkilemektedir (Kırcı, 2019). Çevirmenler genellikle yapılan işlerde ikinci planda kalır, hatta unutulurlar, zira çevirmenlerin adları çoğunlukla küçük karakterlerle yazılarak göz ardı edilirler (Köktürk & Ak, 2013). Maalesef bu görünmezlik payesi nedeniyle Türkiye’deki çevirmenler saygın bir konuma sahip olmamakla birlikte yaptıkları iş uzmanlık ve eğitim gerektiren bir meslek dalı olarak görülmemektedir (Eruz, 2014; akt. Tunalı, 2017). Çevirmenlerin bu görünmezlik durumları meslek araştırmaları kapsamında da devam etmekte olup, çevirmenlere yönelik yapılan çalışma sayısı da oldukça az sayıdadır (Kırcı, 2019).

Çevirmenlik mesleğine ve çevirmenlere yönelik bu olumsuz algıda şüphesiz çevirmenlik eğitimi almadan farklı alanlardan gelip çeviri edimi gerçekleştiren ‘alaylı’ çevirmenlerin de payı vardır. Bu noktada kastedilen, dil eğitimi aldıktan sonra çeviri edimine odaklanmış ve bu alana yıllarını vermiş alaylılar değil, öğretmenlik, mühendislik gibi farklı alanlarda eğitim alıp da yabancı dil bilgisine sahip olan ve bu bilgilerini çeviri yapmada kullananlardır. Bu kişiler bu alandaki niteliklerini gösterir herhangi bir belgeye sahip olmadan çeviri edimini gerçekleştirmekte ve toplum nezdinde de bu işi sanki herkesin yapabileceği algısını oluşturmaktadır. Dolayısıyla “dil bilen herkesin çeviri yapabileceğine dair yaygın kabul ve anlayışın değişmesi gerekir” (Parlak, 2012:70). Bu noktada denilebilir ki çevirmen ve profesyonel çevirmen tanımları ayrıntılandırılarak toplum çapında anlatılmalı ve kabul edilmesi sağlanmalıdır. Profesyonel çevirmenin, çeviri işini ek iş olarak yapmayan, sadece bu işten para kazanan kişi olduğu (Köktürk & Ak, 2013) bilgisi toplumun tüm unsurlarına anlatılmalı ve kabul ettirilmelidir.

Bu algılar neticesinde elbette çalışma koşulları da olumsuz şekilde biçimlenmektedir. Çevirmenlik mesleği algısı oluşmadığı için, örneğin kamu kurumlarında görev yapan çevirmenler ‘büro memuru’

olarak görüldüklerini ve mesai saatleri içerisinde bu yönde çalıştırıldıklarını dile getirmektedirler (bkz. Küçükyağcı & Avcı, 2011; ayrıca bkz. Odacıoğlu vd., 2018). Bununla birlikte kamu sektöründe görev yapan çevirmenler “gerek aylık ücret gerekse özlük hakları bakımından ön lisans mezunu memurlar ile aynı görülmekte ve çevirmenlere daha düşük özlük hakları sunulmaktadır” (TC Başbakanlık İdareyi Geliştirme Başkanlığı, 2015:52). Bu durum bile çevirmenlik mesleği ve çevirmenler için başlı başına büyük bir sorundur zira çevirmenlik mesleği lisans ve lisansüstü eğitimi verilen, ayrıca hem meslek içi hem de meslek dışı çeşitli alanlarda uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslektir.

Kamu kurumlarında çalışanlar dışında özel sektörde ve/veya serbest çalışan çevirmenlerin de farklı sorunları mevcuttur. Daha önce bahsedilen algılar neticesinde çevirmenler çeviri büroları tarafından ağır koşullar altında çalıştırılmaktadır. Gerek düşük ücretler gerek uzun çalışma saatleri, gerekse de eksik veya olmayan özlük hakları gibi sebeplerden zorlu koşullarda çalışan çevirmenler “para kazanma güdüsüyle bu durumu çoğunlukla kabul etmek durumunda” (Odacıoğlu & Ersoy, 2014:374) kalmaktadırlar. Tatilleri bile olmayan çevirmenler para kazanabilmek adına haftanın yedi günü gece gündüz çeviri yapmak durumu içindedirler (a.g.e.). Mesai kavramı belirsizleşen çevirmenler her an iş gelebilir tedirginliği yaşayan ve sosyal güvencesi olmayan çalışanlar haline gelmişlerdir (Ersoy & Balkul, 2012).

2.2 Çeviri Eğitimi, Paydaşları ve Süreci

Çevirmenlik mesleğinin ve çevirmenlerin karşı karşıya kaldığı sorunlardan ele alınması gereken ikincisi ise bu alanda verilen akademik çeviri eğitimi, eğitimin paydaşları ve eğitim sürecidir. Çevirmenlik mesleğinin Anadolu topraklarında yüzyıllardır özel bir eğitim gerektiren bir meslekten ziyade farklı alanlardan gelen alaylı çevirmenlerce yürütüldüğü daha önceki paragraflarda da bahsedilmişti. Nitekim hala günümüzde bile 2015 yılı sayılarına göre Türkiye’de bulunan 35.000 çevirmenden sadece küçük bir kısmı akademik eğitim almıştır (Tunalı, 2017). Elbette bu noktada yükseköğretim kurumlarından alınan “lisans diplomasının geçerliliğinin/etkisinin zayıf olması ve çevirmenlik mesleğinin resmi statüsünün bulunmaması, çeviri eğitimini doğrudan ve son derece olumsuz etkileyen bir sorundur” (Öner, 2012:60). Bütün bunlara ek olarak, lisans eğitiminin yanı sıra 22 devlet ve vakıf üniversitesinde bulunan “Uygulamalı İngilizce Çevirmenlik” önlisans programının adında geçen ‘çevirmenlik’ ifadesi de 16.05.2020 tarih ve 31126 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanmış Ulusal Meslek Standardı kapsamında “Seviye 6” olarak tanımlanmış meslek tanımına uymamaktadır. Bu durumun da meslekleşme sürecinde bir sorun teşkil edebileceği değerlendirilmektedir.

“Yasalarda bir meslek olarak tanımlanmamış, güvence altına alınmamış bir “mesleğin” eğitimini alıyor olma düşüncesi, mezuniyet sonrasında standartsızlığın hüküm sürdüğü, iş güvencesinin olmadığı ve ücretlerin son derece keyfi ve örneğin Avrupa’daki ücret düzeyinin çok altında olacak şekilde belirlendiği bir sektöre atılacak olma kaygısı, çevirmenlik eğitimi alan öğrencilerin aidiyet duygusunu zayıflatmakta, hevesini kırmakta, motivasyonunu düşürmektedir” (Öner, 2012:61). Böyle bir motivasyon eksikliği ile mezun olan ve iş hayatına atılan çevirmenler de çevirmenlik mesleğini tanıtmada ve sektörü kabul ettirmede başarılı olamamakta, hatta mezunların büyük bir bölümü çevirmenliği meslek olarak yapmamaktadırlar.

Akademik çeviri eğitimi bağlamında bir diğer sorun da çeviri eğitimi veren yükseköğretim kurumlarına bu eğitim şartlarını geliştirmek adına yeterli kaynak ve bütçe ayrılmayıdır (Kartal, 2012). Çeşitli alanlarda uzmanlaşma gerektiren çevirmenlik mesleği ile ilgili söz konusu yükseköğretim kurumlarında

yeterli bütçenin ayrılmıyor oluşu gerek araştırma kaynaklarının oluşturulması gerekse de gerekli teknolojik ve/veya teknik altyapının oluşturulmasında yetersiz kalınmasına neden olmaktadır.

Akademik çeviri eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının sayısının artması bir yandan sektör adına olumlu olarak değerlendirilebilecekken diğer yandan da bu kurumlarda eğitimi veren akademisyenlerin büyük bir kısmının alan dışından olması da ciddi bir sorun olarak değerlendirilebilir. Bu noktada mevcut alan dışı olan akademisyenlerin alan ile ilgili eğitilmesi ve/veya gelecek dönemler için çeviri öğretebilmekle yetkinliğine sahip akademisyenlerin yetiştirilmesi hem alan için hem de meslek saygınlığı için önemli sonuçlar doğuracaktır (Öner, 2012).

2.3 Mesleki Örgütlenme

Türkiye’de çevirmenlik mesleği ile ilgili sorunlardan bir diğeri de örgütlenme eksikliği ve gerekliliğidir. Dernekleşme kültürünün pekişmediği bir toplulukta dayanışma ve birlik gibi kavramlarla meslektaşlar bilincinin oluşturulamadığı bir sektörde insanları bir araya getirmek (Eruz, 2012) ve topluluk yerine bireyselliğinin ön planda olduğu bir anlayışta örgütlenme de sıkıntılı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevirmenlerin hem yasal dayanakları olmayan bir meslek grubuna dahil oldukları düşüncesi, hem de derneğe ve mesleğe katkı sağlamaktan ziyade derneklerden ve örgütlerden beklentiye girmeleri öncü adımların atılmasına engel olmaktadır.

Unutulmamalıdır ki, çeviri denildiğinde salt metin çevirisi akla gelmemelidir. Çeviri geniş ölçekli bir olgudur ve bu şekilde değerlendirilmelidir. Yeminli tercümanlık, çeviri büroları, yazılı ve sözlü çeviri alanları, teknik ve patent çevirileri, edebi ve akademik çeviri, görsel işitsel çeviri gibi çok çeşitli alanlarda hizmet veren çeviri sektörü bu alanlardaki sorunlarını dile getirmek adına kurumsallaşmalı ve örgütlenmelidir (bkz. Parlak, 2012). Elbette Türkiye’deki çevirmenler de özellikle 1990’lı yıllardan itibaren bir araya gelerek çeşitli örgütlenme adımlarını atmışlardır. Bu süreçte ÇevBir, Çeviri Derneği, ÇİD, TKTD, TÜÇED, TÜRÇEV, TÜÇEB, OYÇED, Mütercim Tercümanlar Derneği, TURÇEF gibi farklı dernekler ve örgütlenmeler ortaya çıkmıştır (bkz. Kaya, 2012; ayrıca bkz. Tunali, 2017; ayrıca bkz. Uysal, 2017).

Bu derneklerin mevcut oluşu olumlu yanlarıyla birlikte olumsuz sonuçlar da doğurmaktadır. Dernek ve örgüt sayısının çok olması üyelerin kendi aralarında gruplaşması ve mesleki bir üst çatının olmayışı anlamına da gelebilmektedir. Böyle olduğunda da derneğin sosyal baskı gücü kırılmakta ve dernek üyeleri de istek ve taleplerini hem topluma hem de resmî kurumlara kabul ettirme aşamasında yetersiz kalabilmektedir. Örneğin Köktürk ve Ak’ın (2013) aktardığına göre, 2006 yılında Norveç’te çevirmenler bir araya gelerek topluca iş bırakmış ve yayınevlerine çevirisiz bir dünyanın nasıl olacağını göstermişlerdir. Macaristan, Almanya ve Hollanda’dan da benzer örnekler veren çalışma Türkiye’de de benzer derneklerin olduğundan ancak üye sayısının yetersiz olduğundan ve dolayısıyla da benzer etkilerin Türkiye’de oluşturulmasının zor olduğundan bahsetmektedir. Benzer şekilde Eruz (2012) da üye sayısının baskı unsuru olduğundan dem vurarak her bir üyenin esasen aile fertleri ile birlikte değerlendirildiğinde iki oya tekabül ettiğinden bahsetmekte ve Almanya Çevirmenler Birliği BDÜ’nün üye sayısı ile Alman devletine karşı baskı oluşturabildiğini dile getirmektedir.

2.4 Yasalar, Mevzuat ve Meslek Tanımı

Daha önceki paragraflarda bahsedilen sorunların hem sebebi hem de sonucu olarak değerlendirilebilecek ve çevirmenlerin ve çevirmenlik mesleğinin en büyük sorunu olarak görülebilecek

durum gerek bu mesleğin gerekse de bu meslekteki çalışanların yasalar çerçevesinde net bir tanımının yapılarak mevzuatlar çerçevesinde iş tanımlarının ve haklarının tanımlanmasının yıllarca ertelenmesidir. Ülkemizde çevirmenlik veya herhangi bir yabancı dil lisans eğitimi almış kişiler yasal şart gözetilmeksizin bir çeviri bürosu kurabilmekte ya da herhangi bir çeviri bürosunda istihdam edilebilmektedirler. Meslek standartlarının olmayışı sebebiyle belirli bir yeterlilik aranmaksızın çeviri yapabilmektedirler ve bu da çeviri kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Küçükyağcı & Avcı, 2011). Çeviri sektörü de diğer birçok sektör gibi kimlik kazanmalı, yasalarda açık bir şekilde tanımlanmalı, gerek yasa koyucular gerekse de çeviri ile ilgili tüm paydaşların katkı sağladığı bir çözüme kavuşturulmalıdır (Kartal, 2012). Bu kapsamda yaptığı araştırmada Parlak (2012:70) da aşağıdaki durum saptamalarında bulunmuştur:

- 1-Çevirmenliği yasal bir hak çerçevesinde tanımlayan konuyla doğrudan ilgili yegâne yasal düzenlemenin Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu (FSEK) olduğunu,
- 2-Bu Kanun uyarınca da fikri hakkın yaratıcılık ve özgünlük gerektiren “eserler” söz konusu olduğunda bu yasa çerçevesinde korunabildiğini,
- 3-Yine bir zihinsel emeğin ürünü olan haber çevirisi ya da teknik çeviri söz konusu olduğunda fikri hak çerçevesinde hareket edemediğimizi,
- 4-Bu nedenle de, farklı çeviri alanlarında meslekleşme konusunda standartlaşmanın birbirinden değişik sorunlar ortaya koyduğunu ve çözümler beklediğini,
- 5-Dolayısıyla meslekleşmenin önündeki en büyük engelin çevirmenlikle ilgili bütünü kapsayıcı yasal düzenlemeler olmamasından kaynaklandığını,
- 6-Turgay Kurultay'ın sıklıkla vurguladığı gibi telif hakkına konu işlerin meslekleşmeye direnen alanlar yarattığını, tanımı gereği standartlaştırılmadığını ve bu nedenle de “çeviri” alanında nitelikli ürün ve emeğin karşılığını alma konusunda sürekli sorunlar yaşandığını söyleyebiliriz.

Çevirmenlik, meslekleşme yönündeki en büyük adımını ancak 2011 yılında Çeviri Derneği tarafından yapılan başvuru neticesinde Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun incelemeye başlamasıyla atabilmiştir. Çeşitli üniversitelerin ve çeviri sektörünün çeşitli paydaşlarının dahil edildiği çalışmalar sonrasında 2013 yılında Çevirmen Ulusal Meslek Standardı (Seviye 6) oluşturulmuş ve Resmî Gazete'de yayınlanmıştır (Uysal, 2017). Sonraki süreçte de çalışmalar devam etmiş, 2019 yılından itibaren Yerelleştirme Çevirmeni, Toplum Çevirmeni, Özel Alan Çevirmeni, İşaret Dili Çevirmeni, Konferans Çevirmeni ve İrtibat Çevirmeni gibi altı farklı çeviri alanı için mesleki yeterlilik çalışmaları tamamlanmış ancak İşaret Dili Çevirmeni dışındakiler 2023 yılı itibarıyla henüz Resmî Gazete'de yayınlanmamış, yani yasalaşmamıştır. Bu durum bile tek başına mesleğin halen yasal çerçevesinin tam olarak çizilmediğini ve meslekleşme açısından ziyadesiyle geç kalındığının göstergesidir.

Yasalar çerçevesinde değerlendirildiğinde çevirmenlik mesleğinin yasal statüsünün oluşturulmasının önündeki engellerden biri de Noterlik kanunudur. Noterlik kanunu 1972 yılında kabul edildiğinde çevirmenlik gibi bir sektör henüz geniş ölçekte oluşmadığından onay mercii olarak noterliğin kabul görmesi anlaşılabilir bir durumdur. Ancak 2023 yılında bile halen yeminli tercümanların dahi onay için noterlere ihtiyaç duyması hem meslek hem de meslek çalışanları için olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra, noterlerin büyük oranda dil hakimiyetleri olmaması ve/veya onayladıkları metinleri kapsamlı incelemeden onaylamaları hatalı çevirilerin onaylanmasına neden olmakta, çeviri ve çevirmenlere yönelik algıların da olumsuz olarak şekillenmesine yol açmaktadır (bkz. Erüz, 2012; ayrıca bkz. Küçükyağcı & Avcı, 2011; ayrıca bkz. Odacıoğlu & Ersoy, 2014).

4. Sonuç

Tüm bu bilgiler ışığında denilebilir ki sorunsuz meslek yoktur, çözülmeyen ya da çözülmesi için adım atılmayan mesleki sorunlar vardır. Çevirmenlik mesleği uzun yıllardır dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmış, her ne kadar sektörün ve paydaşlarının sorunlarının aşılması için adımlar atılmış olsa da bu adımların etkileri asgari düzeyde kalmış ve sorunlar büyük ölçüde çözülememiştir. Bahsedilen tüm sorunlara rağmen hem alaylı hem de mektepli çevirmenler mesleklerini yalnızca para kazanma faaliyeti olarak görmemişler ve şevkle mesleklerini icra etmeye devam etmişlerdir. Yapılan çalışmalar (Kırcı, 2019; Köktürk & Ak, 2013; Odacıoğlu & Ersoy, 2014) da göstermektedir ki çevirmenler eksik sosyal ve hukuki haklarına, düşük ücretlere, toplumdaki olumsuz algılara rağmen çevirmenlik mesleğine sıkı sıkıya bağlı kalmaya devam etmektedirler.

Elbette ki bu durum hem meslek hem de çevirmenler için bir şey yapılmasına gerek yok anlamına gelmemektedir. Çevirmenlerin ve çevirmenliğin bir meslek olarak tanınması ve resmi statüye kavuşturulması gerekliliği ortadadır. Bu noktada iş sadece çevirmenlere değil, alan içi ve dışı akademisyenlere, yayınevlerine, çeviri bürolarına, çeviri dernek ve örgütlerine ve en çok da devlete düşmektedir. Bu mesleğe gerekli itibar kazandırılmalı ve mevcut algıların olumlu yönde değiştirilmesi gerekmektedir. O halde “çevirmenliğin sadece yabancı dil bilmekten ibaret olmadığı, Türkçenin de en üst düzeyde kullanılmasını ve içine hukuk, edebiyat, tıp, medya, reklam, ekonomi metinleri gibi birbirinden çok farklı alanlarda yazılı metinlerin çevirisi ile sözlü çeviri türlerini alan oldukça geniş bir yelpazede araştırma, uygulama becerileri ve teknikleri ile kuramsal altyapı gerektirdiği, örneğin tıp eğitimi gibi “ciddi” bir eğitim olduğu, sadece bir “üniversite diploması” edinme beklentisi ile tercih edilmemesi gerektiği gerçeğinin altı güçlü biçimde çizilmelidir” (Öner, 2012:63).

Yasal düzenlemeler ve mevzuatlar bağlamında değerlendirildiğinde çevirmenlik mesleğinde hala ciddi eksiklikler olduğu görülmektedir. İşbu eksiklikler neticesinde çevirmenler ciddi sıkıntılar yaşayabilmekte ve mesleki tatmin ve doyum anlamında olumsuz duygulara kapılmaktadır. Örneğin son dönemde ivme kazanan yapay zekâ kullanımı gibi dönemsel değişiklikler ve gelişmeler neticesinde çevirmenlik mesleği yeni yasal tanımlamalara ve/veya mevzuatlara muhakkak ihtiyaç duymaktadır/duyacaktır, ancak güçlü bir mesleki örgütlenmeye sahip olunarak bu sorunlara kısa sürede çözüm bulunabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla gereğinden fazla örgüte sahip çevirmenlik mesleği için bu durum aşılması gereken bir engel olarak görülmektedir. Bu kadar çok mesleki örgütlenmenin tek ve güçlü bir ses çıkarılmasına engel olduğu düşünülmektedir.

O halde kısaca özetlemek gerekirse her meslek kendi sorunlarıyla boğuşmakta ve bunlara çözüm aramaktadır. Çevirmenlik mesleğinin mensuplarının mesleki sorunlara başarılı çözümler sunmuş farklı meslek dallarının süreçlerini inceleyerek, bu başarıları elde etmelerindeki etmenleri analiz ederek ve çevirmenlik mesleği düzleminde uygulamaya koyarak mesleği daha ileriye taşıyabileceği düşünülmektedir. Şu an için çevirmenlik mesleğinin önündeki engellerden en büyüğünün toplum nezdindeki algı olduğu düşünülmekte, yapılacak başvurular neticesinde bir meslek odası oluşturulmasını takiben güçlü bir baskı oluşturularak mesleği geleceğe hazırlayacak ve toplum algısını değiştirecek ve geliştirecek adımlar atılabileceği öngörülmektedir. Bu noktada hem sektör çalışanlarının hem de akademik çeviri eğitimine odaklanmış akademisyenlerin iş birliğinin hedefe ulaşmada elzem olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ersoy, H., & Balkul, H. (2012). Teknolojik gelişmelerin çevirmen ve çeviri mesleği açısından olumlu ve olumsuz etkileri: Çeviri alanında yeni yaklaşımlar. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(2), 295-307.
- Eruz, S. (2012). Çeviri Derneği ve Türkiye'de Çevirmenlik Mesleğinin Statüye Kavuşamaması Üzerine On Üç Yıllık Gelgitli Bir Öykü. *Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu*, 17-23.
- Kartal, K. (2012). Çeviri sektörü: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu*, 40-42.
- Kaya, O. (2012). Çeviri Sektöründe Meslekleşme ve Örgütlenme. *Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu*, 43-45.
- Kıdır, B. (2019). Bir Profesyonel Meslek Olarak Çevirmenlik ve Çevirmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumları. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 10(1), 1-25.
- Köktürk, Ş., & Ak, E. (2013). Çevirmenliğin Meslekleşmemesi ve Çevirmenlerin Örgütlenmelerinin Gerekliği Üzerine Bir Değerlendirme. *13. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu: Basit Üslup*, 717.
- Küçükyağcı, N., & Avcı, B. (2011). *Türkiye'de Çevirmenlik Mesleği Araştırma Raporu*. Ankara: TC Başbakanlık İdareyi Geliştirme Başkanlığı.
- Odacıoğlu, M. C., Barut, E., & Çoban Odacıoğlu, F. (2018). *Kamuda çalışan mütercim tercümanların yaşadıkları temel sorunlar ve bu sorunlara karşı çözüm önerileri: Türkiye örneği*. <http://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/2812>
- Odacıoğlu, M. C., & Ersoy, H. (2014). *Türkiye'de serbest çevirmenlerin karşılaştıkları sorunlar, bu sorunların etkileri ve öneriler*. 365-376.
- Öner, S. (2012). Çevirmenlik "Mesleği"-Çeviri Eğitimi İlişkisi Bağlamında Türkiye'de Çeviri Alanına Bakış. *Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu*, 60-63.
- Parlak, B. (2012). Akademik Çeviri Öğretimi ve Çeviride Meslekleşme Sorunları. *Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu*, 65-74.
- TC Başbakanlık İdareyi Geliştirme Başkanlığı. (2015). *Türkiye'de Çevirmenlik Mesleği* [Araştırma Raporu]. Güncellenmiş Versiyon.
- Tunalı, G. (2017). Değer Verilmeyen Bir Meslek Grubunun Kimlik Müzakereleri: Edebiyat Çevirmenlerinin Sesi. *Journal of International Social Research*, 10(49).
- Uysal, N. M. (2017). *Türkiye'de Çevirmenlik Mesleği ve Çevirmen Sertifikasyon Sistemi* [Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi (Turkey).

İnternet Kaynakları

- Ulusal Meslek Standartları, (t.y.). Geliş tarihi 25 Ocak 2023, gönderen https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_revizyon&ask=indir&id=4&standart_id=5427

98. Hastalık Adlandırmalarının Çevirilerine Yansımaları¹

SevtaP GÜNAY KÖPRÜLÜ²

APA: Günay Köprülü, S. (2024). Hastalık Adlandırmalarının Çevirilerine Yansımaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1592-1602. DOI: 10.29000/rumelide.1439968.

Öz

İnsan hayatında çok önemli olan sağlığın bozulması durumunda hastalıktan bahsedilir. Hastalıklar, sağlığın bozulmasıyla vücutta renk, şekil, görüntü gibi değişikliklere neden olabilmekte ve bu belirtiler hastalıkların adlandırılmasına da etki etmektedir. Hastalıkların adlandırılmasında birçok farklı etken bulunmaktadır. Hastalıklar genellikle bulaşma yoluna, belirtisine ve görüntüsüne göre adlandırılmakla birlikte hastalığı bulan kişinin adıyla ve daha birçok farklı yolla adlandırılmaktadır. Hastalıkların adlandırılmasında toplumların dilsel ve kültürel özelliklerinden izler görmek mümkündür. Bir toplumda hastalık, belirtisine göre adlandırılırken aynı hastalık farklı bir toplumda bulaşma yoluna göre adlandırılabilir. Bu farkların, diller arası çevirilere bir yansımalarının olup olmadığı araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, hastalıkların adlandırılmasındaki etkenlere bağlı olarak çeviride sorun yaşanıp yaşanmadığı, hangi durumlarda sorun yaşandığı ve sorunun nasıl aşıldığı araştırılmıştır. Araştırma kapsamında Almanca kaynak metnin Türkçe ve İngilizce çevirileri incelenmiştir. İncelenen metinlerde hastalıkların adlandırılmasında, Almanca ve İngilizcede benzer yaklaşımlar ağırlıkta iken, Türkçede farklılıkların fazla olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmanın sonucunda, kaynak dilde farklı etkenlere göre adlandırılan hastalıkların bu özelliğine işaret edildiğinde çeviri metinde anlaşılabilirliği olumsuz etkileyen sorunlara neden olduğu, sorunların atlama ve açıklama ekleme gibi çeviri stratejileriyle aşmaya çalışıldığı görülmektedir. Birebir çeviri yapılması ise hedef dilde kullanımı olmayan adlandırmalara neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, hastalıkların adlandırılmasında dilsel ve kültürel farklılıklar söz konusu olsa da farklı dillerde benzer yaklaşımlar olabildiği, böyle bir durumda çeviride sorun yaşanmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tıbbi metin, tıp metni çevirisi, hastalık adlandırması, hastalık adı çevirisi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 29.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439968

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/ Assoc. Prof., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education (Nevşehir, Türkiye), sevtapkopru@nevsehir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8841-355X, **ROR ID:** https://ror.org/019jds967, **ISNI:** 0000 0004 0386 1930, **Crossref Funder ID:** 100019891

The Naming of Diseases and its Reflections on Translations³

Abstract

In case of deterioration of health, which is very important in human life, disease is mentioned. Diseases can cause changes in the body such as color, shape and appearance due to the deterioration of health, and these symptoms also affect the naming of diseases. There are various factors in naming diseases. Although diseases are generally named according to the way they are transmitted, their symptoms and appearance, they can also be named by the name of the person who discovered the disease and in many other ways. Traces of linguistic and cultural characteristics of societies can be recognized in the naming of diseases. While a disease in one society is named by its symptoms, the same disease in another society may be named by its mode of transmission. The focus of the research is whether these differences have a reflection on interlingual translations. In this study, it was examined whether there were problems in translation depending on the factors in the naming of diseases, in which cases problems occurred and how the problem was overcome. Within the scope of the research, Turkish and English translations of the German source text were studied. In the texts examined, it was noted that pointing out the characteristic of diseases named according to different factors, translation issues negatively impact the comprehensibility of the translated text. Translation problems are attempted to be overcome through translation strategies such as omission and addition of explanations. The literal translation resulted in names that have no expression in the target language. Furthermore, even-though there are linguistic and cultural differences in the naming of diseases, it has been observed that similar approaches can exist in different languages, and in such cases, there are no problems in translation.

Keywords: Medical text, medical text translation, naming of the diseases, translation of disease names

Giriş

Geçmişten günümüze her dönemde önemini korumuş olan her daim de önemini koruyacak olan bir bilim alanı olan “tıp” beden sağlığı ve bununla ilgili tüm alanlarla bağlantılıdır. Sağlığın bozulması durumunda yaşamdaki hemen hemen her şey önemini yitirir. Genel anlamda, *sağlıklı olmama durumu* olarak ifade edilebilen hastalık, vücut mekanizmasının doğal işleyişini engelleyen, bozan herhangi bir durumu ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu’nun (TDK) Güncel Türkçe Sözlük’ünde hastalık, “Organizmada birtakım değişikliklerin ortaya çıkmasıyla sağlığın bozulması durumu” (TDK, 2023) şeklinde tanımlanmaktadır.

³ **Statement (Tez/ Bildiri):** This study is based on a dissertation by the first author under the supervision of the second author within the PhD Program in Translation and Cultural Studies (Turkish) at Ankara Hacı Bayram Veli University Graduate School of Postgraduate Education.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 29.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439968

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Hastalık, birey bazında nezle, grip, mide şikayeti gibi sık rastlanılan ve bilinen olabildiği gibi toplumsal, hatta küresel yaygınlıkta bir bilinmeyen de olabilmektedir. Nitekim son yaşanan küresel salgında tüm dünya “koronavirüs hastalığı” ile tanışmıştır. Daha önce bilinmemesine, adının dahi olmamasına rağmen artık onu bilmeyen kalmamıştır. Peki, bu hastalık nasıl “koronavirüs hastalığı” (COVID-19) olarak adlandırılmıştır? Daha geniş çerçevede sorulacak olursa, hastalıklar nasıl ve neye göre adlandırılmaktadır?

Hastalık adları genellikle coğrafyayı, keşif yerini veya şüphelenilen menşei, yüksek riskli alanları veya büyük salgın bölgelerini belirtir. Ancak bazı hastalıklar, Robins’in (2021) de belirttiği gibi, ilişkilendirmeler doğru olmasa da lokasyona göre tanımlanabilmektedir. Böyle bir durum ise kültürleri ve toplulukları olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin “Marburg virüsü” Almanya’da ortaya çıkmamıştır veya “Batı Nil virüsü” Afrika ile sınırlı değildir. Aynı şekilde, ülkeyle bir bağlantısı olmamasına rağmen o dönemde görülen bir salgın, “İspanyol gribi” olarak adlandırılmıştır. Bu tür yanlış algıları ve bunun topluluklar üzerindeki sosyoekonomik etkisini en aza indirmek için Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), daha genel ve tanımlayıcı terminolojiyi savunmaktadır. Ancak sosyal medya ortamlarında bilim camiası dışında oluşturulan ‘viral’ isimler kalıcı olmaya eğilimlidir. Nitekim tıp dünyasında “rubella” olarak adlandırılan kızamıkçık hastalığı, “Alman kızamığı” (German measles) olarak da bilinmektedir. Oysaki virüsün Almanya ile bir ilgisi yoktur. En son yaşanan küresel salgın, “Çin virüsü” olarak ‘viral’ olmaya başlamışken DSÖ’nün hastalıkları adlandırma yaklaşımı⁴ doğrultusunda “COVID-19” olarak kayıtlanmıştır. “COVID-19” adı, hastalığın semptomlarına ve keşif yılına (Coronavirus disease 2019) atıfta bulunur (Robins, 2021). Ülkelerin tutumlarından kaynaklı farklı örneklerden de bahsedilebilir. Örneğin “frengi” hastalığı için Fransızlar “Napoli hastalığı”, İtalyanlar “Fransız hastalığı”, Ruslar “Leh hastalığı”, Japonlar “Çinli hastalığı” derken İngilizler “İspanyol hastalığı” olarak adlandırmışlardır (Sherman, 2019, s. 116-117). Yeni bir hastalık söz konusu olduğunda, DSÖ ile birlikte bilim insanları, medya, ulusal yetkililer gibi ilgili tüm paydaşlarla birlikte uygun olmayan hastalık adlarının yerleşik hale gelmesi önlenmektedir. Bunun yanı sıra kullanımı yerleşmiş olan hastalık adları da değiştirilebilmektedir. Örneğin insanlardaki klinik görünümü itibarıyla çiçek hastalığına benzeyen “maymun çiçeği” (monkeypox) hastalığının adı, belirli bir bölgeye (Afrika) işaret etmesi ve küresel tepki gibi nedenlerle “Mpox” olarak güncellenmiştir.

Hastalık adlandırması kapsamında eponimlerden de bahsetmek gerekir. Bilim ve teknolojiye keşifler ve yenilikler keşfedenin adını taşıyabilmektedir. Bu durum tıbbi terminolojide de söz konusudur. Tıbbi terminolojide eponimler, “bir kişi veya yer ile anılan hastalık, belirti, bulgu, cerrahi alet, test veya sendromlar ya da genel terimlerin özel kişi adlarıyla anılmasıdır” (Arslantaş, 2012, s. 13). Örneğin yaygın görülen bir demans türü olan “Alzheimer”, adını hastalığı tanımlamış olan Alois Alzheimer adlı hekimden, “Behçet hastalığı” ise adını dermatolog ve bilim adamı Hulusi Behçet’ten almıştır. Yine, “Down Sendromu” adını Dr. John Langdon Down’un soyadından almıştır. Bunun gibi örnekleri çoğaltmak mümkündür. Verilen örneklerde de görüldüğü üzere, hastalık adlarında eponim olarak genellikle kişilerin soyadı kullanılmaktadır. Nitekim Turan (2022, s. 109) da tıp terminolojisinde eponimlerle ilgili çalışmasında, eponimlerde genellikle tıbbi bir olguyu keşfeden veya ilk defa tanımlayan kişinin adının söz konusu olduğunu belirtmektedir.

Küresel anlamda hastalıklarla ilgili tutumlar bu şekilde iken yerel durumlarda farklı açılardan değerlendirmeler söz konusudur. Toplumların hastalıkları adlandırırken kendi dil yapıları, kültürleri, adlandırma gelenekleri gibi etkenler dikkat çekmektedir. Yabancı kökenli hastalık adlarının yanı sıra

4 2015 yılında Dünya Sağlık Örgütü bulaşıcı hastalıkların adlandırılması ile ilgili bir yönergeyi kabul etti. 2015 yönergesine göre bulaşıcı hastalık adlarında artık yerler, türler veya insan gruplarına işaret edilmeyecektir. (Spinneyis, 2017)

kendi dillerindeki karşılıklarının kullanımı da söz konusudur. Yakıncı ve Sis (2016, s. 64-65), hastalıkların ve belirtilerinin adlandırılmasında; somutlaştırma, benzetme, canlandırma, eklerle yeni sözcükler türetme şeklinde temel çıkış noktaları olduğundan bahsetmektedirler. Örneğin “vitigilo” hastalığı Türkçede “ala hastalığı” olarak adlandırılır. “Vitigilo” hastalığını somutlaştırmak için *karışık renkli, çok renkli* anlamlarına gelen “ala” sözcüğü kullanılmıştır. Bu şekilde adlandırılmasının nedeni hastalıkta, pigment yetersizliği sonucu deride, dağınık ve yama şeklinde sınırları belli olan farklı büyüklüklerde beyaz alanlar (lekeler) oluşmasıdır. Tıp dilindeki adıyla “Paronişi” hastalığı ise, tırnak çevresindeki yumuşak dokunun iltihaplanması sonucu meydana gelen ağrılı şişliktir. İltihabın tırnağın çevresinde dolması nedeniyle “dolama” olarak adlandırılmaktadır. Bu adlandırmada benzetme yapıldığı görülmektedir. Adı geçen araştırmacılar, benzetme yoluyla bir şeyi canlandırarak adlandırmaya örnek olarak ise “adölesan” örneğini vermektedirler. Adölesan dönemindeki çocuklarda fiziksel değişikler ve buna paralel olarak ruhsal ve cinsî değişiklikler görülür. Bu değişiklikleri ifade etmek için “delikanlı” sözü kullanılmaktadır. “Delikanlı” sözü, çocuklarda “kanın deli akması” şeklinde benzetme yoluyla bir şeyi canlandırarak adlandırma örneklerindedir. Dil özelliği açısından ise Türkçe, ekler aracılığıyla sözcük türetmeye elverişli bir dildir. Hastalıkların adlandırılmasında, Türkçenin bu özelliğinden yararlanılmaktadır. Yakıncı ve Sis bu şekilde hastalık adlandırmasına örnek olarak “boğmaca” örneğini vermektedirler. Tıp dilinde “pertussis” olarak adlandırılan hastalık, fiil köküne getirilen “-maca” ekiyle “boğmaca” olarak adlandırılmaktadır ve boğulurcasına öksürmeyi ifade etmektedir.

Toplumlarda hastalıklar genellikle hastalıkların bulaşma veya yayılma şekline, belirgin özelliklerine göre, örneğin rengine, görünümüne, şekline veya belirtilerine göre adlandırılabilir. Örneğin, sarıhumma virüsü karaciğere zarar verdiği için hasta kişilerin ciltlerinde sararma görülür, bu nedenle hastalık “sarıhumma” olarak adlandırılır. Türkçeye Arapçadan geçmiş olan “humma” ise “hastalıkla gelen şiddetli ateş” (TDK, 2023) anlamı taşımaktadır. Aynı şekilde, Almancada “Gelbfieber” [sarı ateş] ve İngilizcede “yellow fever” hastalık adı da hastalığa bağlı ciltteki renk değişikliğine ve en belirgin semptomu ateş ile karakterize şekilde adlandırılmaktadır. Bunun yanı sıra hastalıklar, belirli organları etkilemesine bağlı olarak veya sistemlere ilişkin terimlerle de adlandırılmaktadır. Örneğin kalp ve damar sistemiyle ilgili hastalıklar (Cardiovascular Disease), “kardiyovasküler hastalık” olarak anılmaktadır.

Küresel salgınlarda DSÖ, ortak hareket etme, tanıyı kolaylaştırma, ortak dil kullanma, hastalıkları adlandırma gibi hususlarda etkin rol oynamaktadır. Bu kapsamda yürüttüğü önemli faaliyetlerden birisi de ICD kodlarıdır. International Classification of Diseases kısaltması olan ICD, hastalıkların uluslararası sınıflandırılmasıdır. Bu sınıflandırma, uluslararası düzeyde İngilizce olmakla birlikte birçok farklı dilde de mevcuttur. ICD, hastalıkları belirli kıstaslara göre sınıflandıran bir sistemdir. Haftalıkların sınıflandırılması ve dünya genelinde tanıların ortak kodlarla adlandırılarak aynı dilin kullanılması, sağlık alanında tek bir (teknik) dil kullanılarak iletişim kurulmasına imkan sağlanmaktadır. Uluslararası ortamlarda ve bilimsel çalışmalarda, yanlış veya farklı anlamaları ortadan kaldırmak amaçlandığı için hastalıkların adlandırılmasında ağırlıklı olarak Latince ve Grekçeye dayanan tıbbi terminoloji kullanılmaktadır.

Tıp metinleri ve çevirileri alanında çalışmaları yapan birçok araştırmacı (Hudson, 1978; Newmark, 1988; Wiese, 2000), tıp metni türleri ve iletişimde kullanılan tıp dili ile ilgili olarak sınıflandırmalar yapmaktadır. Bu sınıflandırmalardan yola çıkarak tıp terminolojisinin kullanım ortamlarına dair şu şekilde bir çerçeve çizmek mümkündür: üst düzeyde tıp dili ve terminoloji kullanımı (örneğin tıp alanı uzmanlarıyla olan iletişimde, tıp kongrelerinde, ders kitaplarında, makalelerde vb.), mesleki dil düzeyinde tıp dili ve terminoloji kullanımı (örneğin kliniklerde uygulama alanlarında hekimler ve sağlık

çalışanları arasındaki iletişimde), günlük dil düzeyinde tıp dili ve terminoloji kullanımı (örneğin hekimler ile hastalar arasındaki iletişimde).

Hastalık Adlandırmaları ve Çevirileri

Çalışmanın amacı hastalık adlarının çevirisinde yaşanan sorunları ortaya koymak değil, hastalıkların adlandırılmasında kültürel ve dilsel farklılıklar olduğu gerçeğinden hareketle adlandırmalarda ne gibi farklılıkların olduğunu tespit etmek ve bunlara bağlı çeviri sorunu yaşanıp yaşanmadığını, hangi durumlarda çeviri sorunlarının ortaya çıktığını araştırmaktır. Bu kapsamda, hastalıklar hakkında bilgilendirme amacıyla oluşturulmuş olan Almanca tıbbi metinlerin Türkçe ve İngilizce çevirileri incelenmiştir. İki farklı dile çevirilerin incelenmesinin amacı, Almanca-Türkçe ile Almanca-İngilizce dilleri arasındaki çevirilerde sorunların aynı olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmanın odağını hastalık adları oluşturmaktadır. İncelemede, Almanca kaynak metinde geçen hastalık adları, hastalıkların adlandırılma özellikleri, buna bağlı çeviride sorun olup olmadığı, hastalıkların adlandırılma biçimlerinin çeviri sorununa neden olması durumunda bu sorunun nasıl aşıldığı araştırılmıştır. Bu çalışmanın odağında tıp metni çevirilerinde kullanılan çeviri yöntem ve stratejilerini araştırmak olmamakla birlikte, hastalık adlarına bağlı çeviri sorunu ortaya çıkması halinde sorunun çözümünde izlenen yol, Mona Baker'ın (2018) çeviri stratejileri bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmada, Almanya Federal Sağlık Bakanlığı'nın (BMG)⁵ ve Federal Sağlık Eğitimi Merkezi'nin (BZgA)⁶ sağlıkla ilgili bilgi paylaşım portalından ve çocuk hastalıklarıyla ilgili bir proje ürünü olan PräKiKi⁷ web sayfasından yararlanılmıştır. Bu üç kaynaktaki tüm hastalıklar taranmış, çalışmanın amacına uygun örnekler incelenmiştir.⁸

Tıp metinlerinin hedef kitleleri arasında farklı kesimler yer almaktadır: hekimler, eczacılar, tıp öğrencileri, sağlık alanında eğitim gören öğrenciler, hastalar, laborantlar, hemşireler vb. birçok farklı kitleden bahsedilebilmektedir. Bu çalışma kapsamında ele alınan metinler, alandan olmayanların da kolaylıkla anlayabileceği düzeyde hazırlanmış olan metinlerdir. Metinlerde geçen hastalık adları uluslararası kullanımı olan yabancı kökenli terimlerden değil, toplumların kendi dillerindeki karşılıkları olan terimlerden, diğer bir deyişle günlük dilde kullanılan terimlerden oluşmaktadır.

Hastalıkların adlandırılmasında, hastalığın bulaşma yolu, semptomları ve görünümünün etkili olabileceğini belirten Günay Köprülü (2023, s. 1495-1496), tıp metni çevirilerinde anlaşılabilirliğe odaklandığı çalışmasında, hastalık adlarının oluşumundaki bu özelliklere atıfta bulunan ifadelerin çevirilerinin anlaşılabilirliği olumsuz etkilediğini verdiği örneklerle göstermektedir. Araştırmacının çalışmasında, anlaşılabilirlik kapsamında ele aldığı "Windpocken" ve "Ringelröteln" örnekleri, hastalık adlandırmalarının çeviriye yansımaları kapsamında bu çalışmaya dahil edilmiştir. Örnek olarak ele alınan tıbbi metinlerde ilgili yerler koyu renkle vurgulanmıştır.

Örnek 1: Windpocken – Suçiçeği – Chickenpox

⁵ Bir devlet sağlık portalı olan www.gesund.bund.de, Federal Sağlık Bakanlığı (Bundesministeriums für Gesundheit -BMG) girişimidir ve herkes tarafından anlaşılabilir sağlık bilgileri sunar. Almanca metinlerin Türkçe ve İngilizce çevirileri portalından ulaşılabilir.

⁶ Federal Sağlık Eğitimi Merkezi'nin (Bundes-Zentrale für gesundheitliche Aufklärung - BZgA) bir hizmeti olan www.infektionsschutz.de/erregerschebriefe/ adresinde sağlıkla ilgili bilgilendirici metinler yer almaktadır. Almanca metinlerin Türkçe ve İngilizce çevirileri portalda mevcuttur.

⁷ Almanya'da PräKiKi projesi kapsamında oluşturulan ankommen-saarland.de sayfasında, kreşlerde en sık görülen 12 bulaşıcı çocukluk hastalığı yedi farklı dilde anlaşılması kolay bir şekilde açıklanmakta ve görselleştirilmektedir.

⁸ Windpocken, Keuchhusten, Ringelröteln, Mumps, Krätze örnekleri BZgA portalından, Pfeiffersche Drüsenfieber (4. Örnek) BMG portalından, Pfeiffersche Drüsenfieber (5. Örnek) ise PräKiKi sayfasından alınmıştır (Son erişim tarihi: 16.12.2023)

Almanca	Der Name ist bezeichnend: Windpocken können selbst über einen großen Abstand durch den „Wind“ übertragen werden.
Türkçe	İsmi ip ucu veriyor: Suçiçeği “rüzgar” yoluyla büyük bir mesafeden bile bulaşabilir.
İngilizce	Chickenpox is known as “Windpocken” (wind pox) in German and the clue is in the name: the pathogens can be carried long distances “by the wind”; in other words, it is an airborne disease.

Tıp literatüründe “varisella” olarak geçen hastalık, adını hastalığa neden olan “varisella zoster” virüsünden almaktadır. Almancada “Windpocken”, Türkçede “suçiçeği”, İngilizcede ise “chickenpox” olarak adlandırılmaktadır. Almancada “Windpocken” denilmesinin nedeni hastalığa neden olan virüsün hava yoluyla, özellikle de rüzgarın çok olduğu kış ve sonbahar mevsimlerinde rüzgar (Alm. Wind) yoluyla bulaşmasıdır. İngilizce “chickenpox” denilmesinin nedeni, ciltteki döküntünün bir tavuğun neden olduğu gagalama izlerine benzetilmesidir. Türkçede ise “suçiçeği” denilmesinin nedeni hastanın vücudunda içi su dolu kabarcıklar oluşması ve bu görüntünün çiçeğe benzetilmesidir. Dolayısıyla hastalık Almancada belirtisi ve bulaşma yoluna göre, Türkçede ve İngilizcede ise belirtisine ve benzetmeye göre adlandırılmaktadır (Günay Köprülü, 2023, s. 1494).

Almanca metinde “Der Name ist bezeichnend” (ismi ip ucu veriyor) tümcesi, hastalığın rüzgar yoluyla bulaştığına dikkat çekmektedir. Ancak Türkçede hastalığın adlandırılmasında, hastalığın rüzgâr yoluyla bulaştığını gösteren bir iz olmadığı için çeviride sorun oluşturmaktadır. Zira “suçiçeği” hastalığının adı, rüzgar yoluyla bulaştığına değil, hastalığın görüntüsüne işaret etmektedir. Tümcenin İngilizce çevirisine bakıldığında ise hastalığın adı Almanca olarak verilmekle birlikte parantez içerisinde İngilizce birebir çevirisi de yazılarak Almancada hastalığın, adını rüzgar yoluyla bulaşmasından aldığına dikkat çekilmektedir: “Chickenpox is known as “Windpocken” (wind pox) in German” [Suçiçeği Almancada “Windpocken” (rüzgar çiçeği) olarak bilinir]. Almanca hastalık adının içerdiği bilginin çeviriye yansımada yaşanan sorunun bir açıklama tümcesi eklenmesiyle aşılmaya çalışıldığı görülmektedir. Baker (2018, s. 34-35), kaynak metinde geçen sözcüğü çeviride aynı kullanarak (ödünç alma) açıklama eklemek şeklindeki bu stratejinin özellikle kültüre özgü öğeler, modern kavramlar ve moda sözcüklerin çevirilerinde yaygın kullanıldığını belirtmektedir.

Örnek 2: Keuchhusten – Boğmaca - Whooping cough

Almanca	Keuchhusten verläuft typischerweise in drei Stadien: [...] Danach beginnt die Phase der Husten-Erkrankung, dem die Krankheit ihren Namen verdankt. Typisch ist ein langwieriger, trockener Husten. Es kommt zu anfallsweise auftretenden, krampfartigen Hustenstößen, die häufig mit dem typischen keuchenden Einziehen der Luft enden.
Türkçe	Boğmaca karakteristik olarak üç evrede seyreder: [...] Ardından hastalığın adını borçlu olduğu öksürme dönemi başlar. Burada tipik olarak uzun süren, kuru bir öksürtük söz konusudur. Kasılma şeklinde öksürme nöbetleri görülür, bunlar genellikle hastalıkla karakterize olan kesik kesik nefes alma durumuyla sonlanır.
İngilizce	Whooping cough usually progresses through three phases: [...] Then the coughing phase for which the disease is so famously named starts. Typically, this will be a protracted, dry cough. Coughing occurs in sudden, convulsive fits, which often end with the familiar “whooping” inhalation.

Bu örnekte, Almanca kaynak metinde hastalığın adına işaret edilerek öksürme tanımlanmaktadır. Tıp dilinde “pertussis” olarak kullanılan hastalık Almancada “Keuchhusten”, Türkçede “boğmaca” ve İngilizcede “whooping cough” olarak adlandırılmaktadır. Çocuklarda görülen ve bulaşıcı bir solunum sistemi hastalığı olan boğmaca, şiddetli öksürük nöbetleri ile kendini gösterir. Tıp terminolojisinde hastalık adını, etken faktörden (bordetella pertussis) almaktadır. Almancada nefes almakla ilgili

“keuchen” fiili *güçlülük ve hırıltılı bir şekilde nefes almak* (Duden Sözlük) anlamındadır ve öksürüğü (Alm. Husten) kavramlaştırmaktadır. Aynı durum İngilizce “whooping cough” adında da söz konusudur, öksürükte patolojik solunum sesine işaret edilmektedir. Türkçede de “boğmaca” hastalık adı, boğulurcasına öksürmeyi ifade etmektedir. Dolayısıyla her üç dilde de hastalığın belirtisi olan öksürük tanımlanmaktadır. Bu nedenle kaynak metinde hastalığın adına işaret edilen tümcenin çevirisi sorun oluşturmamaktadır. Örnek 1’de ise metinde hastalığın adına işaret edilmesinden dolayı çeviri sorunu ortaya çıktığı görülmüştür.

Örnek 3: Ringelröteln – Beşinci hastalık – Ringel rubella

Almanca	Ringelröteln werden durch Viren ausgelöst. Sie gehören neben Scharlach, Masern, Windpocken und Röteln zu den fünf Kinderkrankheiten, die Ausschlag verursachen können. Mit Röteln haben Ringelröteln außer dem Namen nichts gemeinsam. Die beiden Krankheiten werden von unterschiedlichen Erregern ausgelöst.
Türkçe	Beşinci hastalık virüslerin sebep olduğu bir hastalıktır. Bunlar kızıl, kızamık, su çiçeği ve kızamıkçık ile birlikte, deri döküntüsüyle seyreden beş çocuk hastalığından biridir. Bu hastalığın kızamık hastalığı ile Alman dilindeki isim benzerliğinden başka hiçbir ortak noktası yoktur. Bu iki hastalığa farklı patojenler yol açmaktadır.
İngilizce	Ringel rubella are caused by a virus. In addition to scarlet fever, measles, chickenpox and rubella, they are one of the five childhood diseases that cause a rash. Ringel rubella only share their name with rubella. The two diseases are caused by different pathogens.

Tıbbi terminolojide “eritema enfeksiyozum” olarak geçen hastalık, Almancada “Ringelröteln”, Türkçede “beşinci hastalık”, İngilizcede ise “ringel rubella” olarak adlandırılmaktadır. Almancada “Ringelröteln” olarak adlandırılmasının nedeni hastalığın yanaklarda daire, halka şeklinde oluşturduğu görüntüdür. Almanca “Ringel” *dairesel, halka şeklinde* anlamlarına, “Röteln” ise kızarıklık anlamına gelmektedir. Türkçede “beşinci hastalık” olarak adlandırılmasının nedeni ise örnekteki metinde de belirtilmiş olduğu gibi kızıl, kızamık, kızamıkçık ve suçiçeği ile birlikte, deri döküntüsüyle seyreden beş çocuk hastalığından biri olmasıdır (Günay Köprülü, 2023, s. 1495). Beşinci hastalık, vücuttaki belirtisinden dolayı halk arasında “tokatlanmış yanak sendromu” olarak da bilinmektedir.

Almancada “Röteln” ile “Ringelröteln” terimleri birbiriyle benzerlik göstermektedir. Ancak aynı benzerlik Türkçe karşılıkları için söz konusu değildir: “kızamıkçık” ve “beşinci hastalık”. Kaynak metinde “Mit Röteln haben Ringelröteln außer dem Namen nichts gemeinsam” [Beşinci hastalığın, kızamık hastalığı ile isim benzerliğinden başka hiçbir ortak noktası yoktur] ifadesinde Almancadaki bu isim benzerliğine işaret edilmektedir. Bu durum çeviri sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar kaynak metinde kastedilenin anlaşılabilmesi için açıklama amacıyla “Alman dilindeki isim benzerliği” eklemesi yapılmış olsa da çeviri sorununu tamamen çözememekte, ifade net olarak anlaşılmamaktadır. Türkçeye çeviride yaşanan sorun, İngilizceye çeviride söz konusu değildir. Zira Almancadaki bu benzerlik İngilizcede de söz konusudur: “rubella” ve “ringel rubella”. Örnek 1’de İngilizce çeviride görülen çeviri stratejisi bu örnekte Türkçe çeviride söz konusudur: Açıklama amaçlı metne ekleme yapılmıştır.

Örnek 4: Pfeiffersches Drüsenfieber – Mononükleoz – Glandular fever

Almanca	Meist werden die Viren über Kontakt mit Speichel übertragen, beispielsweise beim innigen Küssen. Am häufigsten erkranken Jugendliche und junge Erwachsene. Man bezeichnet das Pfeiffersche Drüsenfieber daher auch als „ Kusskrankheit “ oder „ Studentenfieber “.
Türkçe	Virüsler genellikle örneğin yakın öpüşme sırasında tükürük ile temas yoluyla bulaşır. Ergenler ve genç yetişkinler en sık etkilenenlerdir. Mononükleoz bu nedenle “ öpüşme hastalığı ” veya “ öğrenci ateşi ” olarak da bilinir.

İngilizce In most cases, the virus is spread by means of contact with saliva, usually during deep kissing. Most people become infected as adolescents or young adults. **Glandular fever** is commonly known as the “**kissing disease**”.

Tıp literatüründe “enfeksiyöz mononükleoz” olarak adlandırılan hastalık, Almancada “Pfeiffersches Drüsenfieber” olarak adlandırılmaktadır. Almancada bu şekilde adlandırılmasının nedeni, Alman internist Emil Pfeiffer’dır. Bunun yanı sıra Almancada “Drüsenfieber”, İngilizcede “glanduler fever” ile aynı anlamdadır. Hastalığın İngilizcede “granduler fever” olarak adlandırılmasının nedeni salgı bezi ile ilgili ateş görülmesinden kaynaklanmaktadır. Türkçede bulaşma nedenine bağlı olarak “öpücük hastalığı” olarak bilinmektedir. Hastalık, en sık olarak tükürük yoluyla bulaştığı için Türkçede olduğu gibi Almancada da *öpücük hastalığı* anlamına gelen “Kusskrankheit“ olarak da adlandırılmaktadır. İngilizcede de halk arasında bu anlamda “kissing disease” olarak bilinmektedir.

Kaynak metinde hastalığın üç farklı adı geçmektedir. Kaynak metinde geçen “Pfeiffersches Drüsenfieber” hastalık adı Türkçeye tıp dilindeki terimle “mononükleoz” karşılık bulurken “Kusskrankheit“ ise “öpüşme hastalığı” olarak çevrilmiştir. Almancada ve Türkçede hastalığın bulaşma yoluna göre adlandırılması söz konusudur. Ancak hastalık Türkçede “öpücük hastalığı” şeklinde kavramlaştırılmıştır. Gençler arasında özellikle de üniversiteli öğrenciler arasında sık rastlanması nedeniyle Almancada “Studentenfieber” [öğrenci ateşi] olarak adlandırılabilir. Ancak Türkçede “öğrenci ateşi” şeklinde bir adlandırma yoktur. İngilizce çeviride ise bu adlandırma atlanmıştır. Çeviride atlama yapılması ile ilgili olarak Baker (2018, s. 43), hedef dilde kaynak dildeki sözcükle aynı anlamı ifade eden bir sözcük bulunmadığında, kaynak dilde verilmek istenen içerik hedef dile yeterince aktarılmışsa ve belirli bir sözcüğün veya ifadenin aktardığı anlam, uzun açıklamalarla okuyucunun dikkatini dağıtmayı gerektirecek kadar önemli değilse bu stratejiye başvurabildiğini belirtmektedir.

Örnek 5: Pfeiffersches Drüsenfieber - Öpücük Hastalığı - Glandular fever

Almanca	Übertragung beim Husten, Niesen, Sprechen (auch „ Kuss-Krankheit “ genannt, da die Übertragung häufig von Mund-zu-Mund geschieht).
Türkçe	Öksürük, hapşırma, konuşma yoluyla yayılır (sıkça ağızdan ağza temas ile bulaşır).
İngilizce	Transmitted through coughing, sneezing, speaking. (Also called “ kissing disease ” because the infection is often spread from mouth to mouth.)

“Öpücük hastalığı” ile ilgili bu örnekte ise hastalığın Almancada iki farklı adlandırmasına dikkat çeken parantez içi bilginin çevirisinde yaşanan sorun dikkat çekmektedir. Almanca kaynak metinde “Pfeiffersches Drüsenfieber” olarak adlandırılan hastalığın aynı zamanda “Kuss-Krankheit” [öpücük hastalığı] olarak da adlandırıldığı bilgisi parantez içinde verilmektedir. Türkçede, halk arasındaki yaygın kullanımı “öpücük hastalığı” olması nedeniyle kaynak metinde parantez içerisinde verilmiş olan alternatif adlandırmanın çeviride atlanması gerekmiştir. Her ne kadar tıbbi metinlerin çevirisinde atlama yapılmaması yönünde bir tutum gerekse de, bu örnekte olduğu gibi bir durumda çeviride atlama yapılması kaçınılmaz olmaktadır. Bu durumda anlam kaybı yaşanmıyor olması önemlidir. Bu nedenle Baker (2018, s. 45) düzgün, anlaşılır bir çeviri için elzem olmadıkça bu stratejinin yalnızca son çare olarak kullanılmasını önermektedir. İngilizce metinde ise böyle bir çeviri sorunu yaşanmamaktadır, zira “glanduler fever” olarak adlandırılan hastalığın aynı zamanda “kissing disease” olarak da bilindiği bilgisi parantez içerisinde belirtilmektedir.

Örnek 6: Mumps – Kabakulak – Mumps

- Almanca **Mumps**, umgangssprachlich **Ziegenpeter** genannt, ist eine Infektionskrankheit, die durch das Mumpsvirus verursacht wird. Dieses Virus kommt nur beim Menschen vor. Mumps ist vor allem durch die Entzündung und Schwellung der Ohrspeicheldrüsen gekennzeichnet.
- Türkçe **Kabakulak**, kabakulak virüsünün neden olduğu bir enfeksiyon hastalığıdır. Bu virüs sadece insanlarda görülür. Kabakulak öncelikle parotis (tükürük) bezlerinin iltihaplanması ve şişmesiyle kendini gösterir.
- İngilizce **Mumps**, also known as **epidemic parotitis**, is an infectious disease caused by the mumps virus, which occurs only in humans. Mumps is particularly characterized by inflammation and swelling of the parotid glands.

“Kabakulak”, kulakların yakınında bulunan ‘parotis’ adı verilen büyük tükürük bezlerinin iltihaplanmasıdır. İltihaplanmanın yerine bağlı olarak hastalık tıp dilinde “epidemik parotit” olarak kullanılmaktadır. Hastalığın Türkçede “kabakulak” veya “kabaşış” olarak adlandırılmasındaki etken kulak altı tükürük bezinin iltihaplanarak şişmesidir. Bu hastalık, İngilizcede olduğu gibi Almandada da “Mumps” olarak adlandırılmaktadır. Duden Sözlük’teki bilgilere göre “mump”, *muhtemelen şişmiş yüz yüzünden yüzdeki çarpıklık* anlamındadır ve Almandada halk dilinde “Ziegenpeter“ olarak da adlandırılmaktadır. Bu şekilde adlandırılmasının kaynağı tam olarak bilinmemekle birlikte keçilerde (Alm. Ziegen) benzer bir hastalığın görülmüş olmasından kaynaklanabileceği varsayılmaktadır.

Kaynak metinde “Mumps, umgangssprachlich Ziegenpeter genannt, ist eine Infektionskrankheit” [halk arasında Ziegenpeter olarak adlandırılan mumps, enfeksiyona bağlı bir hastalıktır] ifadesinin Türkçe çevirisinde hastalığın, halk arasında “Ziegenpeter” olarak adlandırıldığı bilgisinin atlanmış olduğu görülmektedir. İngilizce çeviride ise kaynak dildeki kültürel iz taşıyan adlandırmanın atlanarak tıp terminolojisindeki adlandırılışının “epidemic parotitis” verildiği görülmektedir. Dolayısıyla kaynak dildeki kültürel özellikli adlandırma, her iki çeviride de atlanmış, ancak İngilizce çeviride atlama yapılmayarak aynı anlamı taşıyan daha üst düzeyde tıp terimi kullanılmıştır. Kaynak metinde geçen bir sözcüğün kültüre özgü bir kavram olmasına bağlı olarak hedef dilde doğrudan bir karşılığının bulunamayabileceğini belirten Mona Baker (2018, s. 19-43), bu kapsamda sözcük düzeyinde eşdeğer olmama durumunda çeviride atlama, ekleme, daha genel bir kavram kullanma gibi stratejilerin kullanılabilirdiğini belirtmektedir.

Örnek 7: Krätze (Skabies) - Uyuz – Scabies

- Almanca Bei der hoch ansteckenden Form der **Skabies** mit starker Krustenbildung, der sogenannten **Scabies crustosa (Borkenkrätze)**, ist die Anzahl der Milben auf der Haut sehr hoch, sodass hier auch ein kurzer Hautkontakt zur Ansteckung führen kann.
- Türkçe **Uyuzun** kuvvetli kabuklanmayla kendini gösteren ve **Norveç uyuzu** olarak adlandırılan en bulaşıcı formunda derideki böcek sayısı kısa süreli bir deri temasıyla bile bulaşacak kadar yüksektir.
- İngilizce In the case of **crusted scabies (scabies crustosa)**, a highly contagious form of **scabies**, the number of mites on the skin is very high, which is why even short-term skin contact may lead to an infection.

Tıbbi terminolojide “skabiyes” olarak tanınan cilt hastalığı, adını kaşıntıya neden olan böceğin Latince adından almaktadır. Hastalık, İngilizcede de “scabies” olarak adlandırılırken Türkçede “uyuz” olarak adlandırılmaktadır; adını kaşıntıya neden olan uyuz böceklerinden almakta ve kaşıntıya işaret etmektedir. Almandada ise hastalığa, *kaşıntı* anlamında “Krätze” denilmektedir. Hastalık Almandada aynı zamanda “Borkenkrätze” [kabuklu kaşıntı] olarak da adlandırılmaktadır. Bu şekilde adlandırmada hastalığın görüntüsü ve kaşınmaya neden olması etkili olmuştur. Türkçede halk arasında adı “kabuklu uyuz” veya “Norveç uyuzu” olarak geçen bir hastalıktır.

Kaynak metinde “sogenannt Scabies crustosa (Borkenkrätze)” ifadesiyle, hastalığın deride oluşturduğu ağaç kabuğu görüntüsüne işaret edilmektedir. Almanca “Kruste” [kabuk] Latince “crusto” sözcüğünden gelmektedir ve Almanca karşılığı “Borke”dir. Bu nedenle Latince kökenli “scabies crustosa” için parantez içerisinde Almanca karşılığı “Borkenkrätze” verilmektedir. Benzer kullanım İngilizcede de söz konusudur. Türkçe çeviride ise “kabuklu uyuz” yerine “Norveç uyuzu” şeklindeki adlandırmanın tercih edildiği görülmektedir. Dolayısıyla Türkçe çeviride hedef dildeki alternatif adlandırma kullanımına göre çeviri yapılmıştır. Ancak atlama yapıldığı da görülmektedir: “scabies crustosa” şeklindeki tıp terminolojisindeki hastalık adı Türkçe çeviride atlanmıştır.

Sonuç

Tıp literatüründe kullanılan hastalık adları ağırlıklı olarak Latince ve Grekçeye dayanmakta ve hastalığa yol açan etkenlere göre belirlenmektedir. Bunların haricinde hastalığı bulan kişinin adı/soyadı, hastalığın yaygın görüldüğü bölge veya kesim gibi farklı hususlar da adlandırmada etkili olmaktadır. Toplumların kendi dillerinde ise hastalık adları genellikle bulaşma yoluna, belirtisine ve görünümüne göre adlandırılmaktadır. Hastalıkların adlandırılmasında, Almanca ve İngilizcede dilleri arasında benzer yaklaşımlar söz konusu iken Türkçede daha çok farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bir hastalığın kaynak dilde ve hedef dilde farklı etkenlere göre adlandırılmış olması ve metinde hastalık adının bu özelliğine işaret edilmesi çeviri zorluklarına neden olmaktadır. Kaynak metinde, hastalığın adına bağlı olarak bulaşma yoluna işaret edilmesi (Windpocken örneğinde olduğu gibi) ve hastalık adlarının birbirine benzerliğine işaret edilmesi ancak hedef dilde hastalık adlarında böyle bir benzerliğin olmaması (Röteln – Ringelröteln örneğinde olduğu gibi); kaynak dilde hastalığın diğer adlandırılışının hedef dilde zaten öyle kullanılıyor olması (öpücük hastalığında olduğu gibi) hedef dile çevirilerde sorun olabilmektedir. Bunların yanı sıra, hastalık adının birebir çevirisi nedeniyle hedef dilde olmayan bir adlandırmanın yapıldığı (örneğin “öğrenci ateşi”) görülmektedir.

Hastalıkların adlandırılmasında, toplumların dilsel ve kültürel özelliklerinden izler görülmekle birlikte toplumların farklı tutumları da söz konusudur. Bu farklı yaklaşımlara bağlı olarak çeviride sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu tür etkenlere bağlı olarak ortaya çıkan çeviri sorunlarını aşabilmek için “Ziegenpeter” ve “Kusskrankheit” örneklerinde görüldüğü üzere atlama yapılmakta veya açıklama eklenmektedir (örneğin Ringelröteln örneğinde ‘Alman dilindeki isim benzerliği’ açıklamasının eklenmesi). Bu çalışmada incelenen örneklerde hastalıkların adlandırılışına bağlı olarak ortaya çıkan sorunun genellikle atlama yapılarak veya açıklama eklenerek aşılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra “Ziegenpeter” örneğinde görüldüğü üzere Türkçe çeviride atlama yapılırken İngilizce çeviride tıp dilindeki terim (epidemic parotitis) kullanılarak sorunun çözülmeye çalışıldığı görülmüştür.

Diğer yandan her ne kadar hastalıkların adlandırılmasında dilsel ve kültürel farklılıklar söz konusu olsa da farklı dillerde benzer yaklaşımlar olabilmektedir. Bu durumda hastalık adlarının çevirisinde herhangi bir sorun olmamaktadır. “Keuchhusten” (boğmaca) örneğinde görüldüğü üzere, kaynak ve hedef dilde hastalığın adlandırması aynı kaynaklı olduğunda metinde hastalığın adına işaret eden bir ifade olsa da çeviride anlaşılma durumu yaşanmamaktadır.

References

Arslantaş, D. (2012). *Tıbbi Terminoloji*, Anadolu Üniversitesi Yayını No:2525 (Ed. Didem Arslantaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset

Baker, M. (2018). *In other words: A coursebook on translation*. London and New York: Routledge.

- Duden Sözlük (2023). *Duden Wörterbuch*. Cornelsen Verlag, www.duden.de (10.12.2023)
- Günay Köprülü, S. (2023). Comprehensibility in translation of medical texts. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1487 – 1504.
- Hudson, N. K. (1978). *The jargon and the professional*. London: Macmillan Press.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.
- Robbins, A. M. (2021). Why Scientists Should Not Name Diseases Based On Location. *American Society for Microbiology (ASM) Dergisi* 12 Mayıs 2021. <https://asm.org/Articles/2021/May/Why-Scientists-Should-Not-Name-Diseases-After-Plac> (02.12.2023)
- Sherman, I. W. (2019). *Dünyamızı Değiştiren On İki Hastalık* (Çev. E. Tümbay ve M.A. Küçüker). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları. <https://sozluk.gov.tr> (20.12.2023)
- Turan, D. (2022). Tıp Terminolojisinde Eponimler. Almanca-Türkçe Dil İkiliğinde Eponimler. *Journal of Literature and Humanities*, (68), 103-110.
- Wiese, I. (2000). Textsorten des Bereichs Medizin und Gesundheit. *Text -und Gesprächslinguistik* (Ed. Brinker, K. Ve Antos, G.), Berlin, New York: de Gruyter, 710-718.
- Yakıncı, C. ve Sis, N. (2016). Hastalık ve Hastalık Belirtilerine Dair Adlandırmalar, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, CX(775), 63-66.
- Spinneyis, L. (2017). *Who names diseases?* (Ed. Pam Weintraub) <https://aeon.co/essays/disease-naming-must-change-to-avoid-scapegoating-and-politics> (22.12.2023)

99. Kemal Tahir'in Çeviri Eseri *Kanun Benim* ile Sözde Çeviri Eseri *Derini Yüzeceğim*'deki Mayk Hammer Karakterinin Kadına Bakış Açısı Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi¹

Saadet YALDIZ İNAL²

Aysel Nursen DURDAĞI³

APA: Yıldız İnal, S. & Durdağı, A. N. (2024). Kemal Tahir'in Çeviri Eseri *Kanun Benim ile Sözde Çeviri Eseri Derini Yüzeceğim*'deki Mayk Hammer Karakterinin Kadına Bakış Açısı Yönünden Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1603-1617. DOI: 10.29000/rumelide.1439965.

Öz

Çeviri, kültürler ve diller arası etkileşimin başat unsurudur. Genel olarak metinsel boyutuyla ele alınsa da iletişime dahil olan tüm görsel, işitsel unsurlar ve bireyde duygu veya düşünce oluşumuna ya da değişimine neden olan tüm faktörlerin çeviriye dahil olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda kaynak ekin, hedef ekin ifadelerini kullanmak daha yerinde olacaktır. Orijinal oldukları halde erek kitleye çeviri olarak sunulan ve sözde çeviriler olarak sınıflandırılan eserler, çeviri normları konusunda fikir vermeleri açısından çeviribilimin çalışma konuları arasında yer alır. Polisiye türü gerek sözde çevirilerin sıkça rastlandığı bir yazınsal alan olması gerekse toplumsal kimlik kodları ile ilgili veri sağlaması açısından önem taşır. Bu çalışmada, polisiye romanlardaki kadına bakış açısını ele almak üzere Mickey Spillane tarafından yazılan ve F.M. İkinci takma adıyla Kemal Tahir tarafından Türkçeye çevrilen *Kanun Benim*, F.M. İkinci takma adıyla Kemal Tahir tarafından yazılan sözde çeviri eser *Derini Yüzeceğim* ve Kemal Tahir'in telif eseri *Sağırdere* karşılaştırmalı olarak incelenecektir. İncelemenin amacı, eserlerin başkarakteri olan Mayk Hammer'in kadınlara yaklaşımının Kemal Tahir'in yazar ve çevirmen kimlikleri çerçevesinde değerlendirilmesi, benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi ve edinilen bilgiler sonucunda Kemal Tahir'in çevirmen kimliğinin mi yoksa yazar kimliğinin mi ön plana çıktığı sorusunun cevabını aramaktır. Bu çalışma ayrıca çeviri ve sözde çevirileri birbirinden ayırt etmenin hayli güç olduğu 1940 ile 1960 arası dönemde yayınevleri ve çevirmenlerin çeviri stratejileri ve çeviriye bakış açıları hakkında da fikir verecektir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %16

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1439965

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

² YL., Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü / MA., Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Translation and Interpreting (Sakarya, Türkiye), saadet.inal@ogr.sakarya.edu.tr, **ORCID ID:** 0009-0002-0253-800X, **ROR ID:** https://ror.org/04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossref Funder ID:** 501100004473

³ Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü / Dr., Sakarya University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Translation and Interpreting (Sakarya, Türkiye), ndurdagi@sakarya.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5193-7651, **ROR ID:** https://ror.org/04ttnw109, **ISNI:** 0000 0001 0682 3030, **Crossref Funder ID:** 501100004473

Anahtar kelimeler: sözde çeviri, polisiye roman türü, Kemal Tahir, Mike Hammer, kadına bakış

A Comparative Analysis of the Character of Mayk Hammer in Kemal Tahir's Translation of "I, the Jury" and his So-Called Translation "Derini Yüzeceğim" from the Perception of Women⁴

Abstract

Translations are the most important elements of intercultural and interlingual interactions. Although it is generally considered in its textual dimension, all visual and auditory elements involved in communication and all factors that cause the formation or change of emotion or thought in the individual are included in the translation. In this sense, it would be more appropriate to use the expressions source culture and target culture. The works presented as translations to the target audience even though they are originals are classified as pseudo-translations. In terms of giving an idea about translation norms they are included in study subjects of translation studies. Detective novels are important both because they are a literary field where pseudo-translations translations are frequently seen and because they provide data on social identity codes. In this study, Kanun Benim (written by Mickey Spillane and translated into Turkish by Kemal Tahir under the pseudonym F.M. İkinci), a pseudo-translation named Derini Yüzeceğim (written by Kemal Tahir again under the pseudonym F.M. İkinci), and Kemal Tahir's own novel Sağırdere will be analyzed comparatively in order to discuss the perception of women in detective novels. The aim of the study is to evaluate the protagonist Mayk Hammer's approach to women within the framework of Kemal Tahir's writer and translator identities, to identify the similarities and differences, and to find an answer to the question of whether Kemal Tahir's translator identity or writer identity comes to the fore. This study will also provide insight into the translation strategies and perspectives of publishers and translators in the period between 1940 and 1960, when it was very difficult to distinguish between translations and pseudo-translations.

Keywords: pseudo-translation, detective novels, Kemal Tahir, Mike Hammer, perception of women

Giriş

Bir dile, kültüre ait edebiyatın oluşmasında, gelişmesinde ve şekillenmesinde çevirinin etkisi göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür. Erek dizgeye çeviri olarak giren her türlü ürün, okur kitlesi tarafından kabul edilmeleri ve ilgi görmeleri durumunda daha sonra erek kültürün yazarları tarafından da evriltilecek dönüştürülmeye başlar. Erek kitle okuyucusuna sunulacak çeviri eserlerin seçimi ise ideolojik ve ticari olmak üzere temel olarak iki kutuplu olarak gerçekleşir. Türkiye açısından

⁴ **Statement (Tez/ Bildiri):** This study is based on a dissertation by the first author under the supervision of the second author within the PhD Program in Translation and Cultural Studies (Turkish) at Ankara Hacı Bayram Veli University Graduate School of Postgraduate Education.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 16

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 27.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

DOI: 10.29000/rumelide.1439965

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

bakıldığında cumhuriyetin ilk yıllarında faaliyet gösteren Tercüme Bürosu ideolojik kutbu temsil ederken yeni kurulmakta olan özel yayınevlerinin ticari kutbun temsilcisi olduğu söylenebilir (Karantay, 1991).

Polisiye türünün Türk edebiyatına girişinde dönemin sosyo-ekonomik koşullarına bağlı olarak oluşan ticari kazanç ortamı büyük önem taşımaktadır. 1950'li yıllarda Çağlayan Yayınevi'nin başı çektiği çok sayıda yayınevi Amerikan edebiyatında çok ses getirmiş ve satış rekorları kırmış olan Mike Hammer serisi üzerinden ABD'dekine benzer bir ticari başarı elde etmek amacıyla seriyi Türkçeye çevirtmiş ve gerçekten de öngörülerinde haklı çıkarak Türk okurunun ilgisini çekmeyi başarmış ve istedikleri ticari kazancı elde etmiştir.

Bu çalışmada Mickey Spillane tarafından kaleme alınan ve Mike Hammer karakteri ile ön plana çıkan polisiye roman serisinin F.M. İkinci takma adıyla Kemal Tahir tarafından yapılan bir çevirisi (*Kanun Benim*) ve Kemal Tahir'in yine F.M. İkinci takma adıyla kaleme aldığı bir sözde çeviri eseri (*Derini Yüzeceğim*) incelenecektir. İncelemenin amacı, eserlerin başkarakterleri olan Mayk Hammer'in kadınlara yaklaşımının Kemal Tahir'in yazar ve çevirmen kimlikleri çerçevesinde değerlendirilmesi, benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesidir.

Karşılaştırmalı inceleme öncesinde Toury'nin betimleyici çeviri çalışmaları ve Even-Zohar'ın çoğuldizge kuramı bağlamında sözde çevirinin ne olduğuna, polisiye türüne ve bu türün Amerikan ve Türk edebiyatındaki yerine de bakılacaktır (Even-Zohar, 1990). Ayrıca gerek Mayk Hammer karakterinin yaratıcısı Mickey Spillane'nin gerekse bu karakteri çevirisi aracılığıyla Türk okuyucusu ile tanıştıran ardından da bu karakter merkezinde yeni romanlar yazmış olan Kemal Tahir'in yaşam öyküleri ve edebi kişilikleri kısaca ele alınacaktır.

1. Sözde Çeviri

Toury'ye göre sözde çevirileri gerçekte özgün olmalarına karşın erek dil ve kültüre herhangi bir nedenden ötürü çeviri olarak sunulan ve sonuç olarak erek kitle tarafından da çeviri eser olarak alınılan metinlerdir. Sözde çeviriler her şeyden önce kültürel konumları açısından gerçek çeviriyle yakından bağlantılıdır. Dolayısıyla sözde çeviriler, kültürlerin veya birtakım kültürel unsurların ve bunlardaki değişim süreçlerinin anlaşılması, özellikle de çevirilerin bu anlamda oynadığı rolün tespit edilebilmesi açısından oldukça açıklayıcıdır (Toury, 2012: 48).

Tarihe bakıldığında bazı eserlerin erek dizgeye çeviri olarak girmesinin en önemli sebeplerinden biri, özellikle yeniliklere dirençli kültürlerde çevirinin kalıpları kırmanın ve yenilikler getirmenin nispeten kabul edilebilir ve güvenli bir yolu olmasıdır. Sözde çeviriler özellikle edebiyat alanındaki yazarlara, çok fazla olumsuz tepkiyle karşılaşmadan norm ve geleneklerden uzaklaşma imkanı sunmaları açısından değerlidir (Toury, 2012: 49).

Sözde çeviriler çoğul dizge içerisindeki konumları ve işlevleri açısından çevirilerle ortak paydada buluşur. Her ne kadar elinde bir kaynak metin olmasa da sözde çevirmen sıfatıyla ürün veren yazar, ilgili metni üretirken, içinde bulunduğu dönemde, erek dizgede kabul görmüş birtakım normlara ve stratejilere bağlı kalacak ya da en azından bunlarla ilgili ipuçları verecektir.

Even-Zohar'a göre çevrilecek eserlerin seçimi konusunda alınan kararlar, çoğul dizgedeki egemen koşulların etkisi altındadır. Başka bir deyişle çevrilecek metinlerin seçiminde yeni yaklaşımlarla aralarındaki uyum ve erek edebiyatta yerine getirecekleri yenilikçi işlev etkilidir. Çeviri eserlerin çoğul

dizgeye etkin bir şekilde girmelerine zemin hazırlayan üç temel koşuldan bahsedilebilir: İlki çoğul dizgenin yeni oluşmaya başladığı, edebiyatın henüz genç olduğu durumlar; ikincisi, edebiyatın güç kaybedip merkezi konumdan çevresel konuma kaydığı durumlar; üçüncüsü ise edebiyatta dönüm noktalarının yaşandığı ya da yazınsal boşlukların olduğu zamanlardır (Even-Zohar, 1990). Burada çeviri eserler için söylenenler sözde çeviriler için de geçerlidir. Dolayısıyla sözde çevirilerin erek çoğul dizgeye girişleri ve buradaki işlevleri üzerinde yapılan çalışmalarda benimsenecek yaklaşımlar çevirilerinki ile paralel olacaktır.

Sözde çeviriler üzerine yapılan çalışmalarda ele alınması gereken en önemli sorulardan biri bu çevirilerin neden yapıldığıdır. Bir yazar veya yayıncı hangi sebeplerle okuruna sunduğu eserin özgünlüğünü saklamak ister? Yazar açısından bakacak olursak orijinal eserin erek kültürün normlarına uymaması ve sonuç olarak da toplumsal baskı oluşturmaya riski eserin sözde çeviri olarak sunulması için oldukça makul bir sebeptir. Türk edebiyatında bunun en bilinen örneği, üzerinde hali hazırda çokça çalışma yapılmış olan Nihal Yeğinoğlu'nun 1950'de yayımlanan *Genç Kızlar* adlı romanıdır. Bu roman, Yeğinoğlu'nun Vincent Ewing adını verdiği hayali bir Amerikalı yazarın imzasıyla yayımlanmıştır. Bir röportajı esnasında Yeğinoğlu, eserini kaleme aldığı dönemdeki toplumsal normların, cinsel ögeler barındıran bir romanın o yaştaki genç bekar bir kadın tarafından yazılmasına uygun olmadığını ve bu nedenle sözde çeviriye başvurduğunu belirtir (Öner, 1990). Eserlerini sözde çeviri perdesi arkasında veren bir diğer isim de Aziz Nesin'dir. Farklı isimlerle 50'ye yakın sözde çeviri eser vermiş olan Nesin'in bu yönetime başvurmasının temel nedeni siyasi açıdan yasaklı olmasıdır. Siyasi ve toplumsal gerekçelerin dışında deneysel nedenlerle sözde çeviriye başvurmuş yazarlarımız da mevcuttur. Örneğin, kendi şiir tarzından farklı ve daha gizemli bir havaya sahip şiirler yazdığını fark eden Haydar Ergülen, şiir ve yazarlıkla ilgili açıklamalarda bulunmak ve yazar olarak kendisini şiir sanatının uğruna yok etmek amacıyla sözde çeviriye başvurur ve Lina Salamander adlı bir şairden çeviri yaptığını ileri sürer. Sözde çeviri yapılmasının bir diğer, belki de en önemli sebebi ise ticari kazançtır. Çalışmamızın merkezinde yer alan Kemal Tahir de dönemindeki pek çok yazar gibi ticari kazanç elde etmek üzere sözde çeviri eserlere imza atmıştır.

Türkiye'de 1940-60 yılları arasında özel yayınevleri gerek siyasi yaptırımlardan uzak kalmak gerekse de maddi kazanç elde etmek üzere belli siyasi ideolojilerin dışında geniş kitlelere hitap edecek konuları kaleme alan yazarlara yönelmiştir. Bu dönemde devlet, kültürel bir değişime zemin hazırlamak amacıyla Tercüme Bürosu aracılığıyla saygın edebiyat olarak tanımlanabilecek eserlerin çevirilerine odaklanırken dünya edebiyatında geniş okur kitlelerine hitap eden popüler edebiyat ürünleri devlet tarafından tamamen göz ardı edilmiştir. Daha geniş okur kitlelerine hitap eden ve dolayısıyla daha fazla kar getiren bu tür popüler eserlerin çevirileri ise özel yayınevleri tarafından yaptırılıp yayınlanmıştır. Popüler edebiyat içerisinde geniş yer kaplayan türlerden biri de polisiedir.

2. Polisiye Türü

Polisiye türünün Edgar Allan Poe tarafından yazılmış olan ve 1841 yılında yayımlanan *Morgue Sokağı Cinayetleri* adlı dedektif öyküsü ile başladığı kabul görmeye birlikte öncesinde de yazınsal alanda cinayet ve gizem unsurları barındıran çok sayıda eser mevcuttur. Bu eser edebi biçim açısından çok yeni sayılmasa da dedektif karakterin kurgunun merkezine yerleştirilmesi ve eserde geçen olayların rasyonel bir şekilde ele alınıyor olması açısından farklı bir türün doğuşuna işaret etmektedir. Bu tarzda eserler üreten yazarların kullandıkları benzer kurgusal şablonlar birtakım ortak özellikleri ortaya çıkarmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir; araştırılan olayın tanıklarının sorgulanması, soruşturmanın başında bir dedektif olması, polisin olayı çözmekte yetersiz kalması, göz önünde olduğu halde aranan ipucunun

çözüm anına kadar görülmemesi, suçlunun/katilin soruşturmayı yanlış yönlendirecek ipuçları bırakması, suçsuz birinin suçlanması, gözlem, akıl yürütme ve çıkarımla olayın çözülmesi ve çözümün dedektif tarafından açıklanması (Özgürbüz, 2021).

Özgürbüz'e (2021) göre polisiye, iyi-kötü, güçlü-güçsüz, suçlu-dedektif, kadın-erkek gibi toplumda var olan pek çok kodu bünyesinde barındırmaktadır. Dolayısıyla toplumdaki cinsiyetçi yaklaşımları tanımlama ve kimlik inşasına ilişkin temel yaklaşımları kavrama konusunda polisiye roman yol gösterici bir yazınsal tür olarak tanımlanabilir. Bu türde bedene indirgenmiş kimliklerin yanı sıra dedektif, suçlu ve kurban rolleri üzerinden kadın ve erkeklerin davranış biçimleri de belirgindir. Sonuç olarak, karakterlerin rol ve eylemlerinin tahmin edilebilirlik seviyelerinin yüksek olması toplumsal cinsiyet algısı hakkında fikir vermektedir.

2.1. Amerikan Polisiye Romanlarının Yükseliş

Amerika'da 1860 yılında, on sent (dime) karşılığında satılan bir haftalık dergi furyası ortaya çıkmıştır. Bu dergilerde yayımlanan ve daha çok iyi ile kötü arasındaki mücadeleden, çözülmesi gereken muammaların ve dramların anlatıldığı öykülere de "dime novels" adı verilmiştir. Tüm dünyaya yayılan ve hangisinin orijinal hangisinin taklit olduğu bilinmeyen dedektif hikâyeleri de bu dergilerle ortaya çıkmıştır (Üyepazarcı, 2008:102).

Dedektif hikayelerinin popülaritesinin artmasında, iyi bir eğitime sahip olmayan ancak okuma yazma bilen orta ve alt sınıfa mensup okur kitlesinin eğlence aracı olarak yoğun bir şekilde bu ucuz dergilere yönelmesidir. Bu okur kitlesinin dedektiflik hikayelerine gösterdiği ilginin temelinde yatan bir diğer faktör de hikayelere konu olan karakterleri ve onların yaşam tarzlarını kendilerine yakın bulmalarıdır. Amerika'da ortaya çıkan, kolay okunur, kolay anlaşılır seri dedektif öyküleri, polisiye romanın dünya edebiyatındaki konumunu etkilemiştir. Ancak bir süre sonra çeşitli sebeplerle dergilerin fiyatının artmasına ve ucuz eğlenceye alternatif olarak sessiz sinemanın ortaya çıkmasıyla popülarlığını kaybetmiştir (Üyepazarcı, 2008:110).

2.2. Polisiye Türünün Türkiye'ye Giriş

Ahmet Mithat ve Fazlı Necip polisiye türünün ilk örneklerini Türk edebiyatına kazandırmış olsa da bu türün Türkiye'de görünür olması daha çok Amerika'daki "on paralık öyküler" furyası sonrasında gerçekleşmiştir. Türk polisiye romanının en tanınmış karakteri 1924 yılında Server Bedi'nin yarattığı Cingöz Recai'dir.

Kolay tüketilebilir bir tür olan polisiyeyi okumak kadar yazmak da kolaydır. Sonuç olarak Türkiye'de farklı türlerde oldukça başarılı eserler veren birçok yazar bu türün popülarlığından faydalanarak maddi kazanç elde etmeyi amaçlamıştır. Genellikle müstear isimler kullanarak polisiye türünde eser veren bu yazarlar arasında Nazım Hikmet, Halide Edip Adıvar, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Refik Halit Karay, Aziz Nesin ve Kemal Tahir de yer almaktadır (Aytekin, 2021: 36).

1940-1950 yılları arasında oldukça yaygınlaşan polisiye serileri 1950'li yıllarla birlikte gerileme dönemine girmiştir. Ancak Amerikalı yazar Mickey Spillane tarafından kaleme alınmış olan Mike Hammer karakteri bu anlamda bir istisna teşkil etmektedir. Öyle ki Amerikalı yazar Mike Hammer serisine son vermiş olsa da Türkiye'de bu dedektifin yeni hikayelerini yazılmaya devam eder. Türk okuru tarafından çok sevilen bu dedektif çok sayıda yayınevi ve yazar için iyi bir gelir kapısı haline gelmiştir.

Telif yasalarının işlerlik kazanmadığı o dönemlerde Mike Hammer karakterinin çok sayıda sözde çevirisi raflardaki yerini almıştır (Alimen,2022).

3. Mickey Spillane ve Mike Hammer Karakteri

Mickey Spillane, 1918 yılında New York'ta doğmuştur. Asıl adı Frank Morrison Spillane'dir. İyi bir eğitim almış olan yazar İkinci Dünya Savaşı'nda savaş pilotu ve uçuş eğitmeni olarak görev almıştır. Öncesinde küçük çaplı birtakım yazarlık denemeleri olsa da savaş sonrasında maddi kazanç elde etmek üzere polisiye roman yazarlığına başlamıştır. Mickey Spillane, Mike Hammer serisinin ilk kitabı olan *I, The Jury (Kanun Benim)* romanını 1946 yılında yazmıştır. Bu kitapla büyük bir tanınırlık kazanan yazar, 1952 yılına kadar seriye beş kitap daha eklemiştir. Ancak "Yehova Şahitleri" adlı gruba katılıp roman yazmayı bir süreliğine bırakmıştır. 1959 yılında tekrar yazmaya başlayan yazar, öldüğü 2006 yılına kadar yazmaya devam etmiştir. Pek çok dile çevrilen Mike Hammer karakteri çok sayıda filme ve diziyeye konu olmuştur.

Mike Hammer karakteri klasik polisiye romanlarında sıkça rastlanan rasyonel analiz yöntemlerinden ziyade içgüdüleriyle hareket eden, "yumruklarıyla dövüşen, dudaklarıyla sevişen çapkın bir hafiye"dir. Suçluları ortaya çıkarıp onları yumrukları ve tabancasıyla cezalandırır; oldukça cinsiyetçi, duyarsız, katı, ırkçı bir dedektiftir.

Olayları çözmekle kalmayıp suçluların cezasını tam da hak ettikleri şekilde kendisi verir, zeki, güçlü ve çoğu zaman kötücül kadınları bir şekilde cezbedip kendine hayran bırakmayı, kolayca onlarla yatmayı başarır. Adaleti yerine getirme konusunda devletin polis teşkilatının da ilerisindedir. Güçlüdür. Zekidir. Korkusuzdur. Tüm bu özellikleriyle Mike Hammer dünyanın dört bir yanındaki özellikle erkek okur kitlesinin kalbini kazanmayı başarır. Mike Hammer karakterini Türk okuruyla tanıştıran ilk isim ise Kemal Tahir'dir.

4. Yazar ve Çevirmen Olarak Kemal Tahir

Yazar ve çevirmen sıfatlarıyla çok sayıda esere imza atan Kemal Tahir, 1910 yılında İstanbul'da doğdu. Bir dönem Galatasaray Lisesi'nde eğitim gören Tahir, hayatını kazanmak için muhabir, editör ve çevirmen olarak çalıştı. 1930'ların sonlarında *Bir Çalgıcının Seyahatleri* ve *Görünmeyen Adam* olmak üzere iki çevirisi yayınlandı.

1938'de on beş yıl hapis cezasına çarptırılan ve 1950'de genel şartlı tahliyeyle cezaevinden çıkarak edebiyat kariyerine öncelik verin ve Devlet Ana ile Türk Dil Kurumu Roman ödülünü kazanan Tahir, 1973 yılında İstanbul'da kalp krizi sonucunda hayatını kaybeder (Tahir-Gürçağlar, 2018: 265).

İlk romanlarının taslaklarını hapishanede yazan Tahir, romanlarında Orta Anadolu'daki köy yaşamına ilişkin net gözlemlerine ve gerçekçi yaklaşımlarına yer vermiştir. 1950'ler Kemal Tahir'in çevirmen olarak verimli geçirdiği yıllardır. Kemal Tahir de dönemin pek çok yazarı gibi çevirilerinde ve özgün eserlerinde kendi adından ziyade mahlas kullanmayı tercih etmiştir. Kullandığı mahlaslar arasında F. M. İkinci, Celal Dağlar, Nurettin Demir, İsmail Kemalettin ve Bedri Eser bulunmaktadır (Artar, 2007:33).

1954 yılında *Kanun Benim (I, The Jury)* adlı romanla Mayk Hammer çevirilerine başlayan Kemal Tahir, *İntikam Pençesi (The Big Kill)*, *Kanlı Takip (Vengeance Is Mine)* ve *Son Çılgılık (Kiss Me Deadly)* romanlarının da çevirisini yapmıştır. Tahir'in çevirileri aracılığıyla "Mayk Hammer" (çalışmanın geri

kalan kısmında karakterin adı Kemal Tahir'in eserlerinde yer verdiği şekilde kullanılacaktır) karakteri ile tanışan Türk okuru bu dedektifi çok sevmiş serinin devamını heyecanla bekler hale gelmiştir. Ancak Mickey Spillane'in yazarlığa bir süre ara vermesi, başta Çağlayan Yayınevi olmak üzere bu seriyle ciddi maddi kazanç sağlayan yayınevlerinde hayal kırıklığı yaratmıştır. Ne var ki telif yasalarının dikkate alınmadığı o yıllarda yayınevleri bu konuda çözüm bulmakta hiç gecikmemiş, çevirmen ve yazarlarını Mike Hammer'a yeni hikayeler yazmak üzere görev vermiştir.

Bu süreçte Çağlayan Yayınları, Kemal Tahir ile anlaşır ve 1954 - 1955 yılları arasında F. M. İkinci adıyla dört adet yeni Mike Hammer (*Derini Yüzeceğim, Ecel Saati, Kara Nâra, Kıran Kırana*) kitabı yayımlar. Kemal Tahir'in Mike Hammer serüveni bu dört kitapla sona erse de okuyucuların üst seviyeye çıkan Mike Hammer hayranlığı yüzlerce sahte Mike Hammer macerası yazılmasına yol açmıştır. Afif Yesari'nin Muzaffer Ulukaya müstear isimle yazdığı eserler başta olmak üzere Adnan Semih Yazıcıoğlu, Leyla Yazıcıoğlu, Gülseren Ünüvar, Çetin Tümay, Naki Bora gibi pek çok yazar yeni Mike Hammer maceralarına imza atmıştır (Gürçi,2010:29).

Her ne kadar Plastik Kitaplar ve Ekicigil Yayınları gibi yayınevleri de sahte Mike Hammer öyküleri yayınlamış olsa da öykülerin Kemal Tahir'in yazdığı öykülerin düzeyinde olmaması bu romanların devamının gelmemesiyle sonuçlanmıştır (Gürçi,2010:29).

Çağlayan Yayınevi tarafından basılan yeni Mayk Hammer maceralarında kaynak metin yazarı olarak Mickey Spillane değil F.M. İkinci gösterilmiştir. Bu anlamda Çağlayan yayınlarının dürüst bir tavır takındığı söylenebilir ancak yine de okur kitlesi Hammer maceralarının Amerikalı yazar Mickey Spillane'e ait olduğunu bilmektedir. Dolayısıyla bu yeni maceraların serinin devamı olarak algılanacak olması Tahir tarafından kaleme alınan bu eserleri sözde çeviri kategorisine sokmaktadır. Ayrıca Kemal Tahir tarafından serinin devamı olarak kaleme alınan eserin kapağında yer alan "Bir Mayk Hammer Romanı" ifadesi de bu durumu destekler niteliktedir.

Tahir-Gürçağlar, F.M. İkinci imzası taşıyan ve telif eser kategorisinde sunulan *Ecel Saati* adlı eserin tüm yan metin öğelerinin daha önce yayınlanmış Mayk Hammer çevirileriyle ortak özellikler taşıdığını ve bunun okurda bu eserin de çeviri olduğu yönünde bir algı oluşturduğunu dile getirir. Ayrıca kitabın kapağında yer alan "Mayk Hammer'in Yeni Maceraları" ifadesi de benzer bir etkiye sahiptir. Bunlara ek olarak kitap kapağında yer alan görseller, kitabın boyutu, metnin uzunluğu ve bölümlere ayrılma biçimi de çeviri eserlerle aynıdır. Nihayetinde tüm bunlar eserin sözde çeviri kategorisinde yer alması için yeterlidir (Tahir-Gürçağlar, 2018: 280). Tahir-Gürçağlar tarafından *Ecel Saati* adlı roman için yapılan tüm yorumlar bu çalışmada ele alınan *Derini Yüzeceğim* adlı eser için de geçerlidir.

5. *Kanun Benim ile Derini Yüzeceğim* Eserlerinin Kadına Bakış Açısı Yönünden Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde Kemal Tahir'in sözde çeviri eseri *Derini Yüzeceğim* ile çeviri eseri *Kanun Benim* toplumda kadına yönelik cinsiyetçi yaklaşımları barındıran ifadelerin kullanımını açısından karşılaştırılmalı olarak incelenecektir. Bu incelemede yazar-çevirmen Kemal Tahir'in çeviri eserini ve sözde çeviri olarak sınıflandırılmış olan özgün eserini oluştururken çevirmen kimliğinin mi yoksa yazar kimliğinin mi ön plana çıktığı sorusunun cevabı aranacaktır.

Bu çalışma ayrıca çeviri ve sözde çevirileri birbirinden ayırt etmenin hayli güç olduğu 1940 ile 1960 arası dönemde yayınevleri ve çevirmenlerin çeviri stratejileri ve çeviriye bakış açıları hakkında da fikir verecektir.

5.1. Kanun Benim

Kanun Benim'de Mayk Hammer'ın asker arkadaşı Jack Williams'ın evinde ölü bulunmasıyla dedektiflik macerası başlar. Jack Williams'ın kız arkadaşı Mirna, eski bir uyuşturucu bağımlısıdır. Jack onu bu bataktan kurtarmak için bir psikiyatrist olan Charlotte Manning'den yardım alır.

Mayk cinayeti çözmek için yaptığı araştırmalar esnasında Charlotte ile arkadaş olur ve aralarında bir yakınlaşma başlar. Bu arada ilk cinayetle bağlantılı olduğu düşünülen farklı cinayetler de işlenir. Nihayetinde Mayk olayı çözer ve Charlotte'un aslında daha fazla para kazanmak için uyuşturucu ticareti yaptığını tespit eder. Charlotte'a karşı hisleri onu kadını öldürmekten alıkoymaz.

Mayk ilk kez karşılaştığı Charlotte'u şu şekilde tarif eder;

".....Uzun kıvrıkcık kirpiklerinin gölgelediği ela gözlerinde öyle bir kudret var ki insan sendelemek için bir yere tutunmak ihtiyacı duymakta.Göğüsleri o kadar dik o kadar mütenasip ki çıplak da olsalar bu kadar tahrik edebilirler." (s.35)

Mayk Hammer'ın bir kadınla ilk karşılaştığı andan itibaren doğrudan kadının fiziksel özelliklerine yoğunlaşıyor olması kadını cinsel bir obje olarak gören cinsiyetçi bakış açısının yansımasıdır.

Cinayeti çözebilmek için görüştüğü kadınlardan biri olan Mari Belleme ile aralarında şöyle bir olay yaşanır:

"... Miss Mari Belleme geri döndü. Kızı görür görmez *neye uğradığımı şaşırđım*. Gri tayyörünü çıkarmış bunun yerine kırmızı ipekten bir gecelik giymişti.... Oradan vuran güneş ışığı ince geceliğinin içinde *anadan doğma çıplak olduğunu* bana bütün şahane endamıyla gösterdi." (s.58)

Güçlü karizmatik erkek modelini temsil eden Mayk'ın kadınları etkilemek için hiçbir şey yapmasına gerek yoktur. Herhangi bir çaba sarf etmeksizin kadınlar cinsel açıdan tatmin edilmek üzere ona gelirler. Bu noktada resmedilen erkek figürü şehvetli bir kadın karşısında "neye uğradığımı şaşırđacak" kadar masumdur.

"... geceliğinin açılan önünü *kapatmakta hiç de acele etmiyordu...*" (s.59)

Kitapta Velda dışındaki tüm kadın karakterler gibi Mari de fazlasıyla rahat ve davetkar biri olarak tasvir edilmektedir.

"...Bu arada niçin hala evlenmediğine de aklım erdi. *Böylelerini bir tek erkek hiç tatmin edebilir mi?*...(ilişkinin hemen sonrasında) *divandan kalkıp şapkamı aldım.* (s.61)

Yine Mari üzerinden çapkın ve cinsel açıdan tatmin edilmesi zor kadın modeli ön plana çıkarılmıştır. Aynı cinsel ilişkiyi yaşamış olan çiftten kadın olanı tatminsiz bir karakter olarak resmedilirken erkek olanı işi bittiğinde "şapkasını alıp çıkan" karizmatik biridir.

Kitapta diğer kadın karakterlerden farklı bir kategoride yer alan tek kadın Mayk'ın sekreteri Velda'dır. Onu tanımlarken şu ifadeleri kullanır;

"...Kızcağız benim şurada burada sürttüğümü düşünerek bir temiz gömlek ve bir kravat hazırlamış. Büroda birkaç ihtiyat gömlek, kravat, çorap bulundurmak da Velda'nın icadı. İşime yaramıyor da denilemez." (s.62)

Burada tasvir edilen kadın anaç tavırlar sergileyen, hoş görülü bir kadındır. Sevdiği erkeğin başkalarıyla olduğunu bilse de ona hizmet etmekten geri durmaz. Zaman zaman kıskançlık emareleri gösterse de bir anne kadar şefkatlidir.

Kitapta kadın karakterler ataerkil toplumlarda genelde gözlenen iki kutuplu bakış açısıyla ele alınmıştır. Kadın ya şehvetli, tatminsiz ve şeytani ya da saf, şefkatli ve anaçtır. Eserde yer alan kadınlardan hiçbiri bu iki kutup arasındaki orta bölgede yer almaz.

Mayk, bir buluşmaya hazırlandığı esnada kendi kendine konuşurken söyledikleri erkeğin özbenlik algısı ile ilgili ipuçları da vermektedir;

"... Daha sık olmama koltuk altımdaki kocaman 45'liğim mani oluyordu. Ama bir güzel hanımı ziyarete giderken bile silahımı yanıma almazsam rahatsızlık duyarım. Rahatsızlıktan da beter bir şey bir çeşit çıplaklık duygusu..." (s.72)

Karşısında soyunan kadınlarda çıplaklığın herhangi bir rahatsızlık yarattığından bahsetmezken silahının yanında olmamasının sebep olduğu duyguyu tanımlarken "rahatsızlıktan beter bir çeşit çıplaklık duygusu" ifadesini kullanır. Ataerkil, cinsiyetçi toplumlarda kadın çıplaklığı kadının da memnun olduğu, hatta bedenini açan kadınların erkekleri bedenleri üzerinde istedikleri gibi hareket etmeye davet ettiği şeklinde bir algı söz konusuysen erkek çıplaklığında bazı istisnalar dışında böyle bir algı yoktur.

"... Bu sebepten aynadaki erkeği kendim de beğendim. Mamafih gene de emin olmak mümkün değil. Çünkü kibar bir davete gideceğim sıralarda beni tepeden tırnağa Velda tetkik eder. Ancak o beğendikten sonradır ki ben kendime güvenerek lüks bir barın dans pistine çıkarım..." (s.73)

Bu satırlar, her ne kadar kendilerine fazlaca güveniyor olsalar da erkekler açısından saygı duydukları kadınlardan onay alma ihtiyacını gözler önüne sermektedir.

Mayk kötü yola düşürülmüş kızlar konusunda şu yorumları yapıyor;

"... herifin biri kızları baştan çıkarıp orospuluğa düşürüyor... Böyleleri asla merhamete layık görülmemeli. Yüz tanesi elime geçse bizim emektar 45'liğin mermilerine ve namlusunun eskimesine hiç acımadan tepelerim..."(s.105)

"... peki bu babalara kız babası olan avanak bunaklara ne oluyor kuzum. Bunlardan bazılarının aklına herhangi bir hadise karşısında kızını reddetmekten, evden kovmaktan başka bir çare neden gelmiyor? Sanki namus bu suretle temizleniyor mu? (s.105)

Burada şehvetli, kötücül kadınların karşı kutbuna yerleştirilmiş olan masum, saf kadınların korunması görevinin mert erkeklere düştüğüne ilişkin varsayım ön plana çıkarılmıştır.

Mayk ile Charlotte'un arasındaki konuşmada evlilik konusu açılır;

Charlotte:

"-...Durun bakayım, sakın bu söz bir evlenme teklifi olmasın Mister Hammer?"

Mayk:

"...Şimdiye kadar bu *tuzığa tutulmamış olmakla öğünürdüm* ama sizi tanıdım tanıyalı fikrimi galiba değiştiriyorum." (s.122)

Burada satır aralarından çapkın, karizmatik, güçlü erkekler için evliliğin bir kadın tarafından kurulan tuzığa düşmek olduğu ve kadınların güçlü erkeklerin himayesini baki kılmak için evlilik müessesine ihtiyaç duyan zayıf, kurnaz karakterler olduğu okunabilir.

Mayk, Mari'nin evinde onunla birlikte olduktan sonra ona "... lütfen artık *çık da elbise mi değiştireyim.*" (s.168) der.

Bu ifadeden, erkeğin kendine özel alan yaratma, yalnız kalmayı talep etme konusunda daha rahat olduğu gözlemlenebilir.

Mayk katilin Charlotte olduğunu anlamıştır ve onunla yüzleşir. Yüzleşme sırasında Charlotte'un neler yaptığını şu şekilde anlatır;

"... ellerini yavaş yavaş yukarı kaldırıp boynuna götürdü. Sonra *bluzunun düğmelerini birer birer çözmeye* başladı." (s.188)

Eserin sonunda tasvir edilen sahnede Jack'in katili olduğu anlaşılmış olan Charlotte bedenini, cinselliğini kullanarak içine düştüğü zor durumdan kurtulmaya çalışan kurnaz bir kadın olarak tasvir edilmiştir. Burada da kadın bedeninin cinsel obje olarak sunumu söz konusudur.

5.2. Derini Yüzeceğim

Derini Yüzeceğim, Kemal Tahir'in Mayk Hammer çevirilerini bitirdikten sonra yazdığı ilk sözde çeviridir. Serinin çevirmeni olan Kemal Tahir sözde çeviri eserinde de orijinal eserlerin dilsel ve kurgusal yapısını izlemiştir. Bu eserdeki hikayede de bir cinayet işlenir ve Mayk önceden tanıdığı eski bir suçlu olan arkadaşı, bu cinayeti üstlenir. Ancak bilerek bıraktığı deliller suçluluğunu kanıtlıyor olsa da sorgusu esnasında suçsuz olduğunu iddia eder. Bunun üzerine Mayk cinayeti araştırmaya başlar. Tıpkı *Kanun Benim*'de olduğu gibi burada da işin içine güzel kadınlar girer ve Mayk onlarla birliktelikler yaşar.

Güzel, zeki, tehlikeli kadınların yer aldığı bu sözde çeviri eser de kadına yönelik bakış açısına ilişkin tespitlerde bulunmak için uygun bir alan yaratmaktadır.

Hikayede kolejden arkadaş olan Bob ve Madam Velmon tesadüfen karşılaşır ve konuşurlar. Yaşlı, zengin bir adamla evlenmiş olan Madam Velmon Bob'a biraz hayatından bahsettikten sonra şunları söyler;

"... sen beni kolejde *de himaye ederdin...*" (s.9)

Kadınların himaye edilmesi gereken varlıklar olduğu yönündeki yargı eserin pek çok yerinde doğrudan veya dolaylı olarak görülmektedir. Himaye etme, himayesi altına alma kavramı erkeklerin kendilerini kadınların karşısında güçlü hissetmelerini sağlayan durumları ifade eder.

Bob, Madam Velmon'u şu şekilde tasvir eder;

"... Göğüsleri hala *kolejin sporcu genç kız göğsü, kalçaları biraz genişlemiş, karnı hafifçe yuvarlak.* Ağzını, gözlerini, ellerini ne kadar rahat kullanıyor. İnsan buna hemen aşık olur. Uğruna her deliliği kolayca yapar..." (s.10)

Kanun Benim'de olduğu gibi bu eserde de erkek karakterlerden farklı olarak kadın karakterlerin fiziksel özellikleri üzerinde fazlaca durulmaktadır. Burada fiziksel özelliklere yapılan vurguların ardında kadın bedeninin cinsel obje olarak algılanışı yatmaktadır.

Anlatıcı Madam Velmon'dan bahsederken şunları söyler;

“... Madam Velmon ihtiraslarına mağlup bir kadın değildi. Yaşlı kocaya varmış birçok genç kadınlarda görülen isteri nöbetlerini geçirmiyor, cinsi bakımından tatmin edilmediği için bedbaht olmuş kadınlara benzemiyordu. Bob'la tesadüfen başlayan yeni arkadaşlıklarında da cilveli bir taraf yoktu. Delikanlıyı güzelliği ve cazibesi ile tesiri altına almaya çalışmıyor ellerinin veyahut vücutlarının temasında ürpermeler geçirmiyordu...” (s.11)

Kadınların karakterleri ile ilgili bir yorumda bulunulurken bile cinsel tatmin durumları ve arzuları gündeme getirilmektedir. Bu yaklaşımın temelinde, kadınların tüm tavır ve davranışlarının ardında cinsel dürtülerin yattığı yönünde bir eril inanış olduğu söylenebilir.

Mayk Hammer, Madam Velmon hakkında Barmen Con ile konuşurken şu ifadeyi kullanır;

“- Kadın nasıl bir *mal*?”(s.27)

Mayk Hammer'in hakkında bilgi almak istediği bir kadın için “nasıl biri?” demek yerine “nasıl bir mal?” ifadesini kullanmış olması kadının bireyden çok “mal” olarak görüldüğü cinsiyetçi toplumların genel yargısının net bir ifadesidir.

Mayk, birkaç yerde kadınların görünüşleri hakkındaki fikrini söylerken şişmanlıktan bahseder;

“... Şişmanlamıştır diye korkuyorum. Ben şişman kadınlardan hiç hoşlanmam.” (s.32)

“... Kız hep o dayanılmaz afet. Ne şişmanlamış ne bir şey...” (s.33)

“...Fena halde şişmanladı. Benim şişman kadınlardan nasıl korktuğumu bilirsin.” (s.36)

Kanun Benim'de konu edilmediği halde “şişmanlık” kavramının birçok kez geçiyor olması Kemal Tahir'in kişisel tercihinin bir yansıması olabilir.

Mayk arkadaşını kurtarmak için cinayeti çözmeye çalışırken Madam Velmon'un evine gider, konu onunla kısa sürede sevgili olurlar. Madam Velmon'un yanından ayrılan Mayk içsesiyle kadınlar hakkında konuşur;

“...Bazı kadınların cesareti, fedakarlığı sizi sarar bazısının da aşırı korkaklığı. Bu ikinci cins kadınlar ötekilerden daha fazla kadın oluyorlar. Kadınları biraz da himaye hissimizi tatmin ettikleri için hoş buluyoruz. Velda birinci çeşittendir. Erkek kadınlardan...” (s.56)

Kanun Benim'den farklı olarak *Derini Yüzeceğim*'de Mayk Hammer biraz daha derinlikli bir karakterdir. Kadın erkek ilişkileri açısından anlamlı tespitlerde bulunur. Ancak daha önce belirtildiği gibi kadınları tanımlamadaki iki kutupluluk bu eserde de söz konusudur. Kadınlar ya “o” çeşittir ya “bu” çeşit.

Hikayenin sonunda olaylar çözülür ve suçlunun Madam Roz Velmon olduğu anlaşılır. İçine düştüğü durumdan kurtulacağına emin olan Roz Velmon şunları söyler;

“...Benim kadar güzel bir kadının kurtulma şansı ekseriya yüzde doksandır. Bunu sen de bilirsin.” (s.159)

Burada görünüşünden dolayı toplum tarafından kendisine peşinen verilmiş olan ayrıcalığın farkında olan ve bunu kullanmaktan çekinmeyen "femme fatal" bir kadın resmedilmiştir. Ama Mayk, cinsel olarak karşı koyamasa da adaleti yerine getirmek için bu tür kadınlarla başa çıkabilecek kadar güçlü ve kararlı bir karakterdir.

6. Kemal Tahir'in Telif Eserlerindeki Kadınlara Genel Bir Bakış

Pek çok çeviriye imza atmış olan güçlü kalem Kemal Tahir'in kadına bakış açısı yönünden yazar ve çevirmen kimlikleri arasında herhangi bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada değerlendirmelerin daha sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için Tahir'in telif eserlerindeki kadınları betimlerken kullandığı tanım ve yaklaşımlara da bakmak faydalı olacaktır. Yazılış tarihinin bu çalışmada ele alınan çeviri (*Kanun Benim*) ve sözde çeviri (*Derini Yüzeceğim*) eserlere yakın olması ve yazarın kendi adını kullandığı ilk romanı olması nedeniyle bu bölümde *Sağırdere* (1955) adlı roman üzerinde durulacaktır.

6.1. Sağırdere

Yamören köyünde geçen ve Anadolu köylüsünün yaşam koşullarını ve sosyal ilişkilerini gerçekçi ve yalın bir dille anlatan romanın başkarakteri on beş on altı yaşlarındaki Mustafa'dır. Mustafa köyün kızlarından Ayşe'ye sevdalıdır. Ancak bu sevdası karşılık görmez. Kızı elde etmek için ona tılsımlı kemik sürmek de dahil olmak üzere elinden geleni yapsa da başarılı olamaz.

Ayşe, annesi tarafından hatırı sayılır bir başlık parası karşılığında köylerindeki orta yaşlı, evli, çocuklu, zengin bir adam olan Hocaların Hakkı'ya verilir. Ayşe, her ne kadar bu durumdan rahatsız olsa da fazla direnç göstermez hatta çeşme başında dertleşip kendisini kuma üstüne veren annesinden yakındığı bir konuşmada "*Aman abla! Ha Kulaksızın Mustafa, ha Hocaların Hakkı...*" diyerek bu durumu kabullendiğini ima eder. (s.155)

Aşkına karşılık bulamayan Mustafa gurbete çıkmaya karar verir ve Ankara'ya gider. Zorlu zamanlar geçirdikten sonra bir şekilde tutunmayı, ekmek parası kazanmayı başarır. Romanın sonunda, yanında çalıştığı Cemal Usta'nın teşvikiyle köyüne döner.

Sağırdere romanında geçen kadınların fiziksel özelliklerinden bahsedilirken cinsel çekicilikten ziyade görsel tespitler ön plandadır. "Ayşe arkadan görünüyor, mart rüzgarı, başörtüsünü havalandırdıkça, siyah saç örgüleri pırıl pırıl meydana çıkıyordu. Boyunun uzunluğundan vücudunun tıksızlığı pek belli olmuyordu ama on dört yaşında, çabuk boy atan kızların çoğu gibi kalçaları dar, omuzları sivri de görünmüyordu. Arkadan çocuk doğurmamış yirmi yaşında, bir taze gelin kadar tıksızdı." (s.51)

Kemal Tahir bu telif eserinde de çeviri ve sözde çeviri eserinde olduğu gibi kadını aşağılayıcı ifadeler yer alır.

Oğlunun düğününde ağlayan kadın için Topal İsmail şunları söyler; "Karı kısmında bir tutam akıl yok ... Bir ağlama bilirler, "Oğlun evleniyor hay kahpe! .. Gelin gelecek, işini hep görü verecek, şıkır şıkır oyna keyifle! .." (s.101)

Mustafa sevdiği kız ata binmişken arkasından şöyle der; "Aman doru kısarak. Rezilleneceğin sıradır yavrum. Davul patırtısına öfkelen de, çal şunu yere ... Kemiklerini ufala orospunun! .."

Eserin pek çok yerinde kadınların yeterince akıllı olmadığını ima eden ifadeler rastlanır:

"Tavuğu buğday tanesiyle çekip getirirsin, karıyı üzüm tanesiyle ..." (s.34)

"Kız milleti avanak olur. Kolay aldanır" (s.53)

"...Kız akıllı, kaz akıllı demişler. Nasıl olsa çelindir. Boncuk alırsın, gümüş alırsın; bir avuç bozuk para verirsin. Razi etmek kolaydı, kaçıraydım..." (s.87).

Sağırdere romanındaki baskın karakterler erkeklerdir. Yazar topluma ilişkin görüşlerini genellikle erkek karakterlerin ağzından aktarır. Daha çok diyaloglar üzerine kurulmuş olan eserde kadınların ruh ve düşünce dünyaları derinden işlenmez. Romanda yer alan kadınlar genelde eğitimsiz, yüzeysel karakterlerdir. Kadınlara yönelik aşağılayıcı ifadeler kırsal bölgelerdeki toplumsal yapıyı olduğu gibi yansıtmaya amacını taşır. Kadınlar kaderlerine razı olmuş, ataerkil düşünce yapısının üzerlerinde oluşturduğu baskıyı kabullenmiş, daracık da olsa kendilerine bir şekilde konfor alanı yaratmaya çalışan bireyler olarak resmedilir.

Sonuç

1950'li yıllar Türk dilini, kültürünü, edebiyatını zenginleştirmek ve geliştirmek amacıyla çok sayıda yazar ve şairin özellikle Batı'dan pek çok eserin çevirisine imza attığı bir dönemdir. Bu dönemin yoğun çeviri faaliyetlerinin iki kutuplu bir şekilde gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Bir tarafta nispeten genç bir cumhuriyetin vatandaşlarını kültürel anlamda geliştirmek, şekillendirmek ve Türk yazınına yeni türler kazandırmak amacıyla Batı'nın klasiklerini, düşünsel ve felsefi eserleri çeviren Tercüme Bürosu, diğer tarafta okuma yazma oranları artmış olan halkın keyifli zaman geçirmesini sağlayarak ticari kazanç elde etmeyi amaçlayan özel yayınevlerinin çevirttiği popüler eserler yer almaktadır.

O dönem için, çeviri konusunda özel olarak eğitim almış çevirmenlerden bahsetmek mümkün değildir. Dolayısıyla tüm o yoğun çeviri faaliyetleri yabancı dil bilen yazarlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak çevirinin prestij açısından yazarlığın gerisinde kalıyor olması, belli bir edebi başarıya ulaşmış yazarların kendi edebi kişiliklerinin çevirdikleri eserlerle anılmasını istememeleri gibi nedenler yazarların çeviri eserlerde kendi isimlerini kullanmaması ile sonuçlanmıştır ki bu durumun benzer örnekleri dünya edebiyatında da mevcuttur.

Telif yasalarına takılıp birilerine hesap verme kaygısı taşımayan yazarlar, zaman zaman söyleyeceklerini yabancı bir yazarın arkasına saklanıp söyleyerek siyasal ve toplumsal yaptırımlardan kaçmak, zaman zaman da kendilerine pek de yakıştırmadıkları eserlerden para kazanmak amacıyla sözlü çevirilere başvurmuştur. Sebebi ne olursa olsun erek kültürün yayın dünyasında çeviri metin olarak giriş yapmış tüm eserler, gerek çeviri politikalarına gerekse de çeviri stratejileri ve normları üzerinde yapılan araştırmalarda "çeviri" nesnesi olarak kullanılmış ve kullanılmaktadır.

Telif yasalarının işlerlik kazanmamış olmasının yazar-çevirmenlere sağladığı en büyük avantaj, çeviriler esnasında uygulayacakları çeviri politikaları konusunda sahip oldukları sınırsız özgürlüktür. Belli bir çeviri eğitimi almamış olan yazar-çevirmenlerin, çeviri nasıl yapılmalı, nasıl bir yol izlenmeli kaygısından uzak olmaları onları kaynak metnin bağlayıcılığından kurtarmıştır. Çevirdikleri esere eklemeler çıkarmalar yapmakta, kafalarındaki okur kitlesinin beklenti ve isteklerine cevap verecek kelime ve ifadeleri tercih etmekte kendilerini özgür hissederler. Bu özgürlük hissi bir yazar-çevirmenin çeviri eserinde de yazar kimliğinin ortaya çıkmasına neden olur.

Hem yazar hem de çevirmen kimliğine sahip Kemal Tahir'in eserleri üzerinde yapılacak incelemeler kimlikler arası geçişlerin veya etkileşimlerin tespit edilebilmesi gerekse de dönemin çeviri stratejilerine ışık tutması açısından oldukça değerlidir. Tahir-Gürçağlar, daha çok tartışmalı görüşleri ile ön planda olan Kemal Tahir hakkında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda yazarın 1955 sonrası eserlerine yer verildiğini, daha önce yazdığı veya çevirdiği eserlerin göz ardı edildiğini dile getirir. Özellikle Çağlayan Yayınevi'nden çıkan Mayk Hammer serisinin üzerinde yeterince durulmadığını ifade eder.

Tahir-Gürçağlar'a göre Kemal Tahir'in çevirileri ve sözde çevirilerinin incelenmesi hem kendisinin çeviri anlayışının ortaya çıkarılması hem de telif eserlerinin değerlendirilmesi bakımından ilginç bir referans noktası oluşturacaktır (Tahir-Gürçağlar, 2018: 280).

Bu çalışmada, özellikle başkarakter Mayk Hammer'in gözünden, toplumun kadına yaklaşımının ele alınmaya çalışıldığı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Kemal Tahir'in kaleminden çıkmış olan çeviri eser "Kanun Benim" ile sözde çeviri eser "Derini Yüzeceğim" kadına yönelik bakış açısını yansıtan ifadeler tespit edilecek şekilde karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Her iki eserin de aynı polisiye serisine ait yapıtlar olması önemli bir noktadır çünkü Tahir, nihayetinde sözde çeviri eserinde de polisiye türünün karakteristik unsurlarına yer vermeye ve eserinin serinin devamı olduğu hissini korumaya özen göstermiştir.

Derini Yüzeceğim ile karşılaştırıldığında *Kanun Benim*'de kadın bedeninin cinsel bir obje olarak yansıtıldığı, kadınların büyük bir çoğunluğunun cinsel dürtüleriyle hareket eden ve amaçları doğrultusunda cinselliklerini kullanmaktan kaçınmayan karakterler olarak çizildiği örnek sayısı daha fazladır. *Kanun Benim*'dekine kıyasla Mayk Hammer karakteri *Derini Yüzeceğim*'de biraz daha derinlikli bir kişilik kazanmıştır. Yer yer, kadınlar hakkında yüzeysel, fiziksel değerlendirmeler yapmanın biraz daha ötesine geçmeyi kadın erkek ilişkileri konusunda sorgulamalara girmeyi başarmıştır.

Kemal Tahir'in kadına bakış açısının yazar ve çevirmen kimlikleri çerçevesinde daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için yazarın telif eserlerindeki kadınları betimlerken kullandığı tanım ve yaklaşımları tespit etmek amacıyla, çalışmada *Sağırdere* (1955) adlı esere de yer verilmiştir. Bu eserde de kadına yönelik aşağılayıcı, hakaret içeren ifadeler rastlanmaktadır. Ancak buradaki aşağılamalar bireysel olmaktan ziyade kadının toplumsal kimliğine yöneliktir. Çeviri ve sözde çeviri eserlerdeki kadınlar özgür iradeleriyle hareket eden, kendilerine ait arzu, istek ve tutkuları olan kadınlardır. Bu kadınlar arasında kötücül olanlar kötülüklerini bile isteye yaparlar. Oysa *Sağırdere*'nin kadınları oldukça pasif, itaatkar, kaderine razı karakterlerdir. Aralarında kötü huylu, kötü ahlaklı olanlarsa aslında toplumun üzerlerinde yarattığı baskıyla bir şekilde mücadele etmeye çalıştıkları için kötülüğe bulaşırlar.

Sonuç olarak çeviri eserinde zaman zaman satır aralarından görebildiğimiz Kemal Tahir, sözde çeviri eserinde daha fazla ortaya çıkmış ve okura klasik bir polisiye romanının vereceğinden daha fazla edebi haz vermeyi başarmıştır.

Bu bağlamda çeviribilim çalışmaları kapsamında çevirmen kararları sorgulanırken çevirmenin kimliğinin dikkate alınması önem taşımaktadır. Özellikle yazın çevirisi ve çevirmenin bir de yazar kimliğine sahip olması gibi bir durum söz konusu olduğunda, değerlendirmenin daha derinlemesine yapılabilmesi açısından çevirmen-yazarın telif eserlerinin de sürece dahil edilmesi yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Alimen, N. (2022). Translational Adventure of Mike Hammer Series in Turkish: A Historical Analysis. *TransLogos Translation Studies Journal*, 5(1), 93-116. <https://doi.org/10.29228/transLogos.44>
- Sabuncu Artar, P. (2007). *A Comparative Analysis of Mike Hammer in Turkish Translation*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı İngilizce Mütercim-Tercümanlık Programı, Yüksek Lisans Tezi.
- Aytekin, E. (2021). *Dünya Edebiyatı Tercüme Sahasında Polisiye Roman: Mickey Spillane'in ve Kemal Tahir'in Mike Hammer Romanlarıyla Amerikan ve Türk Edebiyatları Arasında Bir*

Karşılaştırma. Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Türk Edebiyatı Bölümü, Yüksek Lisans Tezi.

- Karantay, S. (1991) "Tercüme Bürosu, Normlar ve İşlevler." Çeviri Seçkisi I: Çeviriyi Düşünenler. Hazırlayan: Mehmet Rifat. İstanbul: Dünya Yayıncılık, 2003.
- Bengi-Öner, I. (1990) 1999. "Çeviribilim, Çeviri Kuramı ve Sözde Çeviriler." Çeviri Bir Süreçtir... Ya Çeviribilim?, Sel Yayınları.
- Even-Zohar, I. (1990). "The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem." *Polysystem Studies*, 45-51.
- Even Zohar, I. (2008). "Yazınsal Çoğuldizge İçinde Çeviri Yazının Durumu." Çeviri Seçkisi II: Çeviri (bilim) Nedir?*. Hazırlayan: Mehmet Rifat. Trans. S. Paker. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Gürce, M. E. (2010). *Kemal Tahir'in Polisiye Romanları*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Ana bilim Dalı, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Gürçağlar, Ş. T. (2018). *Türkiye'de Çevirinin Politikası ve Poetikası 1923-1960*, Çev. Tansel Demirel, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İkinci, F. M. (2006). *Derini Yüzeceğim*. İstanbul: İthaki Yayınevi.
- Louise N., David, D. & Theo D'haen (2017). *Crime Fiction as World Literature*. New York: Bloomsbury Academic, 143-156.
- Özgürbüz, M. E. (2021). Literary Semiotics Analysis of Derini Yüzeceğim Novel. *HARS AKADEMİ*, 4 (8). 372-398.
- Spillane, M. (1954). *Kanun Benim*. Çev. F. M. İkinci. İstanbul: Çağlayan Yayınevi.
- Tahir, K. (2007). *Sağırdere*. İstanbul: İthaki Yayınevi, 3. Baskı.
- Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies--and beyond / -- 2nd expanded ed.*,
- Üyepazarcı, E. (2008). *Korkmayınız Mister Sherlock Holmes! Türkiye'de Polisiye Romanın 125 Yıllık Öyküsü (1881-2006)*,I, İstanbul: Oğlak Yayıncılık.

T1- Multibem Hikâye Kitaplarının Türkçe Öğretimine Katkısı

Hüsniye Gülsev KOÇ¹

Giriş

Hikâye kitapları, erken çocukluk döneminden itibaren çocukların bilişsel ve ruhsal gelişimlerini destekleyen; anlama ve ifade etme becerilerini geliştiren ve duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren bir işleve sahiptir. Bu özelliklerinden dolayı çocukların erken yaşlarda nitelikli hikâye kitaplarıyla tanışması, sonraki yıllardaki gelişimleri açısından büyük bir önem taşır. Bu karşılaşma, Sever (2013)'in de vurguladığı gibi “çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını” aralar (s. 19). Nitelikli hikâye kitaplarıyla vakit geçiren çocuk, dilin inceliklerini sezmeye başlar. Bu sezgi, gündelik hayat deneyimlerinin arasına sızar ve çocuğun hayal dünyasını ve imgesel düşünme yetisini geliştirir. Böylece çocukların ileriki yaşlarında okuma zevkini kazanabilmesini de sağlar. Nitekim Baymur ve Demiray'ın da vurguladığı gibi (1961), “Okuma zevki kazanması istenen bir insana iyi kitapların verilmesi, onun bu eserler hakkında eleştirel bir görüşe sahip olabilmesi ve okudukları üzerinde düşünme alışkanlığını kazanması için gereklidir” (s.1).

Türkçe öğretiminde edebî metin kullanımı, dilin öğrenilmesinde etkili bir araç olarak öne çıkar. Dil öğretiminde gerekli olan dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve dil kullanımının (kelime bilgisi, dilbilgisi, doğru telaffuz) doğru şekilde öğretilmesi için öğrencilerin bu metinlerle karşılaşması büyük önem arz etmektedir. Edebî metinlerden hikâyeler, dil öğretiminde geçmişten günümüze kadar sıklıkla kullanılan araçlardandır. “Öğretme ve öğrenme sürecinde tarihin ilk dönemlerinden günümüze *Dekameron Hikâyeleri*'nden, *Dede Korkut Hikâyeleri*'ne, Mevlana'nın *Mesnevi*'sine kadar çeşitli dönemlerde kendine yer edinen hikâye edici metinlerin varlığını devam ettirmesi bu metinlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki öneminin işaretidir” (Çoban ve Tabak, 2011, s. 44). Hikâyeler, dilin kullanımını bağlam içinde göstererek öğrencilere dil becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Hikâyeler, öğrencilere dilin kurallarını öğretmenin yanı sıra, gerçek hayatı ve kültürü anlama konusunda da derin bir anlayış sağlar. Ayrıca, farklı temalara sahip hikâyeler aracılığıyla öğrenciler, dilin yanı sıra Türk kültürüne, geleneklerine ve yaşam tarzına da yakından tanıklık etme imkânı bulur. Bu kitaplar, öğrencilere sadece dil becerileri kazandırmaz aynı zamanda duygusal bağlamda da dilin içine girmelerine yardımcı olarak öğrenme sürecini daha keyifli hale getirir. Böylece hikâyeler vasıtasıyla kurulan bu bağ, öğrencilere etkili ve sürdürülebilir bir dil öğrenme deneyimi sunar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, hikâye kullanırken hedef olan kitlenin de özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle A1-A2 seviyesindeki hikâyelerde, Avrupa Ortak Dil Kriterlerine uygun hikâyeler seçilmelidir. Bu tür hikâyelerin dilinin yalın, açık, anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Hikâyelerde atasözü, deyim, ikilemeler gibi unsurları görmek mümkündür. Bu durum bireylerde kelime hazinesinin zenginleşmesine, anlama ve algılama becerilerinin artmasına yardımcı olabilecektir

Norton (1999), okul öncesi dönemden başlayıp ortaöğretim çağına kadar uzanan evrede, çocuk kitaplarının çocukların dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine olan önemli katkılarından söz eder (s. 4-40). Bu noktadan hareketle Multibem Yayınları 1996 yılından itibaren okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki çocukların kavramsal gelişimine ve dilsel beğenilerine katkı sağlayacak eserler yayımlamayı ilke edinmiştir. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak yayımlanan bu kitapların amacı, bir kural

¹ Dr. Öğrencisi, Boğaziçi Üniversitesi / PhD Student, Boğaziçi University (İstanbul, Türkiye), husniyegulsevko@multibem.com.tr, ORCID ID: 0000-0002-4518-6529

koymak ya da salt bir bilgiyi iletmek değildir. Multibem'in asıl hedefi, çocukların hayal güçlerini geliştiren, kendini ve çevresini tanımasına imkân sağlayan, duyu ve düşünce üretme becerilerini kazandıran eserler üretmektir. Multibem'den yayımlanan her bir eser, çocukların duyu derinliğini önemser; kadim kültürümüzün temel değerlerini benimser ve çocuklara aktarır; Türkçenin güzelliklerini ve inceliklerini yansıtır. Böylece çocuklara zengin ve kökleri çok eskiye dayanan Türkçenin düşünme, anlama ve bunu hem sözlü hem de yazılı olarak iletme becerilerini kazandırmayı hedefler. Bu bağlamda Multibem Yayınları, Türkçe öğretiminde hikâye kitaplarının önemini ve çocuklara sunduğu katkının farkında olarak özgün içerikte birbirinden nitelikli hikâye kitaplarını çocuklarla buluşturur.

Bu yazıda Multibem tarafından yayımlanan hikâye kitaplarının tanıtımına yer verilecektir. Bu hikâye kitapları, Türkiye yayıncılığı içerisinde "çocuk kitapları" kategorisinde değerlendirilmektedir. Ancak kitapların içeriğine, kelime zenginliğine ve dilsel anlatım özelliklerine bakıldığında bu eserlerin sadece Türkçe bilen çocuklara yönelik kullanımının eksik ve sınırlayıcı bir işleve sahip olduğu saptanmıştır.

Bu bağlamda bu eserlerin karakter kurgusu, dil ve anlatım özellikleri, iletişim ve pedagojik unsurları, biçimsel özellikleri, içerikleri ve görsel tasarımları itibarıyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın kazanımları doğrultusunda söz varlığı ve iletişimsel işlevlerine de uygun olduğu saptanmıştır.

1. İlk Okuma Serisi: Karakız ile Karaoğlan:

Uzman Pedagog Semra Alkan tarafından yazılan ve 8 kitaptan oluşan Karakız ile Karaoğlan seti, Türkçe okumaya yeni başlayan çocuklar için okuma sürecini kolaylaştırmak üzere hazırlanmıştır.

"Ailen, Yan Yana, Karakoyun, Kara Kutu, Kara Konak, Karabalık, Karacaoğlan, Kara Tren" başlıklarında oluşan bu hikâye kitapları, MEB müfredatı ses gruplarına göre oluşturulmuştur. Her bir kitap on beş sayfadan ve kitabın sonunda yer alan bir etkinlik sayfasından oluşmaktadır. Hikâyelerde Karakız ve Karaoğlan adlı iki ana karakterin başlarından geçenler, Türkçe okumayı öğrenen öğrenciler için kolaydan zora doğru anlatılmaktadır. Karakız ile Karaoğlan hikâyeleri, Türkçenin söz varlığı açısından zengin bir içeriğe sahiptir. Farklı isimler, fiiller ve görevli kelimeler kullanılmıştır. Türkçenin temel söz varlığını oluşturan deyimler, ikilemeler, kalıp sözlere yer verilmiştir.

MEB müfredatına göre oluşturulan ilk okuma setlerinde genelde anlamsız kelimelerin ve söz varlıklarının tekrarlandığı görülmektedir. Karakız ile Karaoğlan setindeki hikâyelerde, okuma sürecinde kelime dağarcığının gelişimini sağlayacak yeni kelimeler yer alır. Bu kelimeler aynı zamanda geleneksel kültür öğelerinden beslenmektedir. Hikâyelerde doğaya dair öğelerin, bitki ve hayvan isimlerinin, Karacaoğlan, konak, Karacabey gibi kültürel değerlerin izlerini takip edebilmek mümkündür. Örneğin "Karakoyun" hikâyesi, Karakız'ın babasının verdiği bir koyunla başlar. "Kara Kutu" hikâyesinde Karakız bir bitki kitabıyla karşılaşır. "Kara Konak" hikâyesi, "İstanbul'da bir semt: Karaköy; Karaköy'de bir cadde: Karataş; Karataş Caddesi'nde bir sokak: Karabatak; Karabatak Sokak'ta bir konak: Kara Konak" cümleleriyle başlar. Ses tekrarlarının yapıldığı bu şiirsel anlatımla birlikte konaktaki bir ailenin hikâyesi aktarılır. "Karacaoğlan" hikâyesinde Karaoğlan Karacaoğlan ile karşılaşır ve onun türküsünü dinler. Bir ağacın gölgesinde dinlenirken gökyüzünü, bulutları ve çiçekleri seyrederek. "Kara Tren" hikâyesi, Karakız ile Karaoğlan için bir yolculuk hikâyesidir. Trene binerler ve adaşları olan her toprağa ayak basmaya niyet ederler. Karakız'ın kara şapkası ve kara çantası; Karaoğlan'ın kara kalem ve kara kitabı vardır. Masalsi bir dilin hâkim olduğu bu hikâyede kahramanlar, Karamürsel'de karakovan balı yer; Karasu'da kana kana su içerler, Karacabey'de kara çadırdan dinlendikten sonra Karahallı'ya uğrayıp

herkese selam getirirler. Yolculuklarının rotasında, Karaman, Karabük, Karamürsel gibi bir sürü rota vardır. En sonra “Kara Gece Masalları”nı dinleyip yıldızları seyrettikten sonra evlerine dönerler. Karaköy’deki Karakonak’ta soluklanırlar.

Karakız ile Karaoğlan serisinin tasarımı karakalem görselleriyle zenginleştirilmiştir. Bu görseller, aynı zamanda okurlar tarafından da renklendirilebilmekte ve böylece etkileşimli bir okuma sürecine de imkân sağlamaktadır. Aynı zamanda kitapların bu özelliği okurlarda, “çocuk kitabı” okuyormuş izleniminin oluşmasını engeller niteliktedir. Geleneksel kültür öğelerinin başlangıç seviyesindeki bir okuma setinde yer alması, okurların hem Türk diline dair bilgilerini ve becerilerini arttırmasını hem de dilin üretildiği kültüre dair izleri takip edebilmesini mümkün kılmaktadır.

2. Hayvan Masalları

Eğitimci- akademisyen Hüsnüye Gülsev Koç tarafından yazılan Hayvan Masalları, Böcek Masalları (4 adet), Kuş Masalları, Tilki Masalları ve Aslan Masalları olmak üzere toplamda 7 kitaptan oluşmaktadır. Hayvan Masalları serisi, Kelile ve Dimne, Bostan ve Gülistan, Mantıku’t-Tayr, Mesnevi, La Fontaine, Ezop ve Anadolu Masalları gibi farklı coğrafyalarda asırlardır üretilen ve dolaşıma giren masalların derlenmesi ve yeniden yazılması sonucunda ortaya çıkmıştır. Benzerlerinden farklı olarak bu kitaplarda, kadim masal geleneği Doğu ve Batı masalları olarak iki kesin hatta ayrılmamıştır. Farklı zamanlarda farklı coğrafyalarda üretilen eserler, ortak öğeler bağlamında bir araya getirilmiş ve böylece Böcek, Kuş, Tilki ve Aslan gibi öne çıkan karakterler merkeze alınmıştır.

Serinin ilk kitapları olan *Böcek Masalları*; “hava, toprak, su ve ateş” olmak üzere 4 tema bağlamında işlenmiştir. Bu kitapları *Tilki Masalları*, *Kuş Masalları* ve *Aslan Masalları* takip etmektedir. *Böcek Masalları*’nın her biri 24; *Tilki, Kuş ve Aslan Masalları*’nın her biri 48 sayfadan oluşmaktadır. *Böcek Masalları*’nın “Hava” kitabı, “Aç Gözlü Sinekler” ve “Arıların İlhamı” olmak üzere iki masaldan oluşmaktadır. “Toprak” kitabı, “Sivrisinek ile Süleyman”, “Karınca Vadisi”, “Karınca ile Kanuni Sultan Süleyman” ve “Karınca ile Kalem” masallarından oluşmaktadır. “Su” kitabı, “Bit Hatun ve Pire Bey” masalından oluşmaktadır. “Ateş” kitabı, “Sivrisinek ile Aslan” ve “Güvercin ile Karınca” masallarından oluşmaktadır. *Tilki Masalları*, “Şaşkın Tilki”, “Tilki ile Leylek”, “Tavşan ile Tilki”, “Açgözlü Tilki”, “Kurt, Tilki ve At”, “Tilki ile Üzümler”, “Tilki ile Eşek”, “Tilki ve Aslan” ve “Tilki ile İhtiyar Oduncu” masallarından oluşmaktadır. *Kuş Masalları*, “Avcı ile Kuş”, “Şahin ile Horoz”, “Bakkal ile Papağan”, “Kuşların Hikâyesi”, “Şahin Yavrusu”, “Bülbül ile Bağcı”, “Gerçek Dostluk Eşsiz Bir Zenginliktir”, “Papağan ile Tüccar Hikâyesi” ve “İki Güvercin” masallarından oluşmaktadır. *Aslan Masalları*, “Aslan ile Koyun”, “Aslan ile Çiftçi”, “Aslan Postu Giyen Eşek”, “Aslan ile Tavşan”, “Yavru Kaplan ve Aslan” ve “Aslan ile Çakal” masallarından meydana gelmektedir. Her bir kitabın başında masala uygun bir tekerleme yer alır. Böylece eserler, masal türünün en önemli öğelerinden biri olan tekerleme ile kadim bir masal anlatma geleneğine eklenmiş olur. Her bir masalın sonunda metin değerlendirme soruları yer almaktadır. Fabl formunda kurgulanan bu masallar hem nesir hem de şiir formunda yazılmıştır. A1 seviyesinden itibaren kolaylıkla okunabilecek bu eserler, öğrencilere bir yandan okuma alışkanlığı kazandırırken bir yandan evrensel ve kültürel değerleri aktarmayı hedeflemektedir.

Hayvan Masalları serisinde karakterler masal boyunca devingen (değişen) özellikleriyle karşımıza çıkar. Böylece masalın başı ve sonu arasında karakterler bir gelişim gösterir ve yeni değerler geliştirebilir. Karakterler, karşılaşılan zorluklarla, yolculuklarla ve süreçlerle bir sorgulama içerisine girer ve sonunda “iyi” olanın mükâfatlandırıldığı, kötü olanın ise bir hisse çıkardığı ya da cezalandırıldığı bir deneyim süreci çocuklara aktarılmış olur. Bu masallarda, insanın hakikati bulma çabası ahlaki sorumluluk,

dürüstlük, iyilik, merhamet, dostluk ve adalet gibi kavramlar bağlamında tartışılır. Geniş bir coğrafyaya ve geniş bir zaman dilimine yayılan eserlerden ilhamla hazırlanan bu masallar anlatı özellikleri açısından oldukça zengindir. Bu bağlamda masalarda birden fazla meslek grubunun konu edildiği, anlatının çiftlik, saray, ev, orman, bahçe gibi geniş bir çeşitlilik içeren mekânlarda geçtiği görülür.

Masallar serisi, okurlara bir yandan eğlenceli bir okuma deneyimini kazandırmayı bir yandan da sohbet ve nasihat kültürünün bir devamı niteliğinde kolaylıkla hatırdaki kalabileceği ve başkalarına aktarılabilen masallarla okurları buluşturmayı hedefler.

3. Edebi Şahsiyetler

Eğitimci-yazar Fatma Kübra Kaya tarafından kaleme alınan *Bir Kamış Bir Şiir*, *Bir Ağaç Bir Şiir ve Bir Tohum Bir Şiir* eserleri, kadim Türk geleneğinin Mevlana, Âşık Yunus, Yahya Kemal gibi önemli şahsiyetlerini okurlarla buluşturur. Bu eserlerde sadece Türk edebiyatına fikirleriyle ve eserleriyle önemli katkılarda bulunmuş ve kendilerinden sonraki kuşaklara büyük bir miras bırakmış bulunan bu sanatçıların hayat hikâyeleri yer almaz. Biyografik öğelerle, beyitleri bir arada harmanlayan bu eserlerin en önemli özelliklerinden biri, “doğa, sanat ve insan” birlikteliğini bir arada tefekkür etme imkânı sunmasıdır. Bu bağlamda her bir eserde bir sanatçı doğaya ait bir unsur (kamuş, ağaç, tohum) ile birlikte ele alınır ve doğanın hikâyesiyle insanın hikâyesinin iç içe geçmişliği vurgulanır. Kadim geleneğimizin dil ve düşünce dünyasına dair birçok kavram ve kelimenin okurlara aktarıldığı bu eserler, bir yandan Türkçemizin zenginliğini yansıtmakta bir yandan da sanatçılarımızın varlıkla, doğayla ve insanla olan derin tefekkürünü gözler önüne serer niteliktedir.

Bir Kamış Bir Şiir, Mevlana'nın *Mesnevi'sinin* ilk 18 beytinden ilhamla yazılmış bir eserdir. Bu eser, “Kamuş”, “İnsan”, “Toprak”, “Yol” ve “Şiir” bölümlerinden meydana gelir. 31 sayfalık bu eserde, kamuşın ney'e dönüşüm yani bir yolculuk hikâyesi anlatılır. “Ney, neyzen, Mevlevi, Mevlevi ayini, semazen, Mevlana Celaleddin-i Rumî, Mesnevi, Vuslat, Derviş” gibi kavramlarla ve isimlerle tasavvuf kültürünün önemli öğeleri aktarılır. Hikâyenin sonunda *Mesnevi'nin* ilk 18 beyti günümüz Türkçesine aktarılmış haliyle verilir. Şiirde yer alan “gam, pak, şerh, iştıyak, vuslat” gibi kelimelerin anlamları, eş anlamlıları verilerek metnin sonunda ayrıca yer alır. Tekke edebiyatının en önemli isimlerinden Mevlana'nın ve tasavvuf kültürünün öğelerinin Türkçeyi A1 seviyesinden itibaren öğrenen okurlara kazandırılması açısından bu eser, büyük bir öneme sahiptir.

Bir Ağaç Bir Şiir kitabı, Bursalı Âşık Yunus'un “Dertli Dolap” şiirinden ilhamla yazılmış bir eserdir. Bu eser, “Ağaç”, “Toprak”, “Kuş”, “İnsan” ve “Şiir” bölümlerinden oluşur. 41 sayfalık bu eserde, bir su dolabının hikâyesi bağlamında bir “içe yolculuk” hikâyesi anlatılır. “Dertli Dolap” şiirini çoğunlukla Yunus Emre'nin yazdığı söylenir ancak aslında bu şiirin şairi, Bursalı Âşık Yunus'tur. Âşık Yunus, tıpkı hikâyedeki gibi bir gün su dolabına rastlamış ve sesinden ilham alarak bu şiiri yazmıştır. Âşık Yunus, Yunus Emre'nin öğretilerinden etkilenmiştir. Bu ilişki de hikâyede Ârif-Âşık ilişkisi bağlamında işlenmektedir. Bu kitap, Türkçenin kurucu isimlerinden Yunus Emre'nin önemini ve onun öğretilerinin diğer şairlere ilham olan vasıflarını göstermesi açısından önemli bir örneklik sunmaktadır. Ayrıca bu eser okurların asırlardır dilden dile aktarılan, birçok besteye ilham olan “Dertli Dolap” şiiriyle okurların tanışmasını ve bu şiirin muhtevasına aşina olmasını sağlamaktadır.

Bir Tohum Bir Şiir kitabı, Yahya Kemal'in “Bir Başka Tepeden” şiirinden ilham alınarak yazılmıştır. Bu eser, “Tohum”, “Ağaç”, “İnsan”, “Şehir” ve “Şiir” bölümlerinden oluşmaktadır. 32 sayfalık bu eserde, erguvan ağacının, İstanbul'un ve Yahya Kemal'in şair kişiliği bir arada işlenmiştir. Yahya Kemal, diğer

bir adıyla Ahmet Agâh, Üsküp'teki vatanından ayrılıp türlü sebeplerle İstanbul'a gelmek zorunda kalmış bir çocuktur. İstanbul'da aradığını bulamayan Agâh daha sonra Paris'e gitmiştir. Yıllar sonra İstanbul'a geri döndüğünde bir erguvan ağacının altında şehri seyrederken İstanbul'u ne kadar çok sevdiğini fark etmiş ve "Bir Başka Tepeden" şiirini yazmış. Yahya Kemal de tıpkı erguvan ağacının tohumları gibi gurbete sürülmüş ancak o da bu ağaç gibi köklerini İstanbul'a salmıştır. Erguvan ağacı, "İstanbul ağacı"; Yahya Kemal de "İstanbul şairi" olarak anılmıştır. Erguvan ağaçlarının İstanbul'a özellikle de şehri ikiye bölen denizin oluşturduğu İstanbul Boğazı'na çok yakıştığı hemen herkes tarafından kabul edilir. Yahya Kemal'in şiiri tüm otoriteler tarafından İstanbul'un ruhunu, estetiğini ve tarihini anlatan şiir olarak anılır. Bu kitapla İstanbul'a dair doğal ve estetik özellikler bir araya gelerek bir İstanbul portresi çizilmektedir. Bu yönüyle okurlara İstanbul'a dair kültürel bir birikimi ve şairane bir ruhu aktaracak niteliktedir.

Kısacası bu üç eser de Türk diline önemli katkılarda bulunmuş edebi şahsiyetlerin hayatlarını biyografik bir bilgi olarak sunmak yerine, estetik ve kültürel değerlere de gönderme yaparak derinlikli bir hikâye aktarır.

4. Kültür Kitapları

Sare Bilgen tarafından kaleme alınan *Antik Bir Kent*, *Bir Taş Üç Medeniyet* ve *Yüzen Cami* kitapları Türkiye'nin farklı şehirlerinde bulunan Myra Antik Kenti, İshak Paşa Sarayı ve Halilü'r Rahman Camisi gibi önemli kültürel mekânlarımızın hikâyesini okurlarla buluşturmaktadır. Bir arkadaşlık ve yolculuk hikâyesi bağlamında kurgulanan bu eserler, bu yapıların hikâyesini anlatırken bir yandan da yapıların içinde bulunduğu şehirlere ve bu şehirlerin kadim değerlerine atıflarda bulunmaktadır.

Antik Bir Kent kitabı, "Dağlar, taşlar adımı fısıldar; onları keşfetmem için gün yüzüne çıkarlar." mottosuyla sabahları uyanan ve "Bugün nereyi keşfedeceğiz?" diyerek yollara düşen bir kız çocuğunun hikâyesini anlatmaktadır. Kendini bir "arkeo-çocuk" olarak tanımlayan Cemre, arkeolog bir babanın kızıdır. Demre Çayı'nda bulunan Myra Antik Kenti'ne misafir olarak gelen çocuklara rehberlik etmektedir. Arkeolog bir baba ile kızının keşif hikâyelerini anlatan bu eser, kendi isimlendirmeleriyle bir "anı-kolog" niteliği taşır. Hikâye boyunca Cemre'nin dağları, taşları ve taşların ardındaki hikâyeleri ve zenginlikleri keşfetme yolculuğuna şahit olunur. Bir arkadaş grubuna rehberlik yapan Cemre sayesinde o yörenin özel yemeklerine, yerel söyleyişlerine ve deyimlerine dair birçok bilgi edinilir. 60 sayfalık bu kitap, sadece bir hikâye kitabı değildir; aynı zamanda bir gezi rehberi niteliği taşımaktadır.

Bir Taş Üç Medeniyet, Ağrı Dağı'nda bulunan İshak Paşa Sarayı'ndan ilhamla yazılmış bir eserdir. 72 sayfalık bu eserde, Heybetli Ağrı Dağı'ı ve birçok medeniyete ev sahipliği yapmış görkemli İshak Paşa Sarayı'ı bir yolculuk ve keşif hikâyesi bağlamında anlatılmaktadır. Karavanlarıyla bölge bölge gezen ve kamp yapmayı seven bir ailenin fotoğrafçı kızının anlatıcı olduğu bu eserde hem fotoğrafçılık sanatına hem kampçılık faaliyetine dair birçok kavram ve nesne yer almaktadır. Bu özellikleriyle "hobi" alanına dair birçok yeni kelime kullanılmakta ve okurların kelime dağarcıkları zenginleştirilmektedir. Ayrıca bu eser, İshak Paşa'nın tarihine ve kültürel zenginliklerine vurgu yaparken mimari ve estetik açıdan bir yapıyı incelemektedir. Doğubayazıt'a ait özel yiyeceklerin ve söyleyişlerin de yer aldığı bu eserde mimari, tarih, edebiyat ve sanat bir arada işlenmektedir.

Yüzen Cami, Balıklıgöl ve Halilü'r Rahman Camisi'nden ilhamla yazılmış bir eserdir. İstanbul'dan kalkan iki yakın arkadaş aileleriyle birlikte Urfa'ya bir yolculuk yaparlar. 52 sayfalık bu eser, Bu yolculuğun amacı, hem Urfa şehrini tanımak hem de Urfa'nın önemli tarihi yapılarına ziyarette

bulunmaktadır. Bu ziyaret sırasında Urfa'nın türküleri, evleri, insanları, sokaklar, "kahke, Halil İbrahim Sofrası" gibi Urfa'ya özel kullanımlar da aktarılmaktadır. Böylece tüm manevi ve kültürel değerleriyle birlikte bir Urfa tanıtımı yapılmaktadır. Eseri önemli kılan hususlardan biri, bu tanıtımı didaktik bir bilgiyle değil kurgusal bir yapının içerisinde, okuyucuda etkisi daha uzun süre kalabilecek bir hikâye formunda iletmış olmasıdır.

Kültür kitapları başlığı altında değerlendirilen bu üç eser, Türkiye'nin kadim kültürüne, mimari ve estetik değerlerine ve Türkçe'nin zenginliklerine dair okurlara önemli bir birikimi aktarmaktadır.

Sonuç

Türkçenin öğretilmesinde edebi metinlerin kullanımı önemli bir araç olarak karşımıza çıkar. Dil öğretiminde gerekli olan dört temel becerinin ve dil kullanımının doğru bir şekilde öğrenilebilmesi ve dilin aktif bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin farklı türdeki ve içerikteki edebi metinlerle karşılaşması gerekir. Bu metinlerin içinde hikâye kitapları, okurların A1 seviyesinden itibaren elinin altında bulunabilecek geniş bir yelpazeye ve dilsel çeşitliliğe sahiptir. Bu bağlamda Türkçenin gelişiminde hikâye kitaplarının çok önemli bir rol oynadığı yadsınamaz bir gerçektir.

Multibem Yayınları, çocuklara Türkçemizi doğru öğretmek, dilimizin zenginliklerini keşfettirmek, keyifli bir okuma deneyimi kazandırmak ve kültürel değerlerimizi çocuklara aktarmak için kurulmuş bir yayınevidir. Bu bağlamda çocuklar için ürettiği tüm hikâye kitaplarında temiz ve titiz bir içeriği önemsemekte, sade ve akıcı bir Türkçe ile doğadan ve gerçek hayattan alınmış kelimelerle çocukların kelime dağarcığını zenginleştirmektedir. Hikâye kitaplarının muhtevaları incelendiğinde, sadece çocuklara hitap etmediği, başlangıç seviyesinden itibaren Türkçeyi öğrenen tüm ilgililere yönelik bir yayın çeşitliliğine sahip olduğu görülür. Bu yazıda Multibem'in hikâye kitaplarının Türkçe öğrenimine katkısı, kitapların içerikleri, dilsel ve fiziksel özellikleri gibi unsurlar bağlamında gösterilmeye çalışılmıştır. Alanında uzman kişiler tarafından kaleme alınan bu eserler, kültürel değerlerin Türkçe vasıtasıyla aktarımı hususunda önemli bir rol üstlenmektedir.

Kaynakça

Baymur, F. ve Demiray, K. (1961). *Çocuk edebiyatı antolojisi*. Ankara: Milli Eğitim.

Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.

Tabak, G. ve Çoban, A. (2011). İlköğretim. 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.

